

Desarrollo profesional y práctica educativa del profesorado



Coords.:

**Javier J. Maquilón Sánchez; Fuensanta Hernández Pina;
Tomás Izquierdo Rus**

Javier J. Maquilón Sánchez
Fuensanta Hernández Pina
Tomás Izquierdo Rus
(Coords.)

Desarrollo profesional y práctica educativa del profesorado



Universidad de Murcia
2011

ISBN: 978-84-694-2844-3

© Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, 2011

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

DESARROLLO PROFESIONAL Y PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO

Coordinado por Javier J. Maquilón Sánchez, Fuensanta Hernández Pina,
Tomás Izquierdo Rus

ÍNDICE

LOS TELECENTROS COMO ALTERNATIVA FORMATIVA Y SOCIAL <i>Alejandro Velázquez Dorta, Luis A. García García</i>	1
EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE CARÁCTER COLABORATIVO: UN PROCESO DE 'EXPERIMENTACIÓN' DEL PORTAFOLIOS EN UN AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA. <i>Eduardo Sierra Nieto, Monsalud Gallardo Gil</i>	11
"LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y LA REFLEXIÓN COMO VÍA HACIA LA AUTONOMÍA DOCENTE" <i>Manuel Fernández Navas, Noelia Alcaraz Salarirche, Laura Pérez Granados</i>	21
PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA REGION DE MURCIA. <i>Pablo Reverte Navarro</i>	31
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS CAMBIOS <i>Almudena Cotán Fernández</i>	41
LUCES Y SOMBRAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA <i>Sebastián Campillo Frutos, María Cristina Sánchez López, Francisco Alberto García Sánchez</i>	51
FORMACIÓN PARA LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LOS NUEVOS GRADOS: UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE HUELVA <i>Emilia Moreno Sánchez, Ramón Ignacio Correa García</i>	63
UNA MIRADA DE GÉNERO EN EL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS. PROPUESTA DE APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL ALUMNADO DEL GRADO DE HISTORIA DEL ARTE DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA <i>Sonia Ríos Moyano, Reyes Escalera Pérez</i>	69
LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD <i>M^a Del Rosario Castro González, M^a Del Carmen Cambeiro Lourido, M^a Carmen Sánchez Amor, Isabel González Gómez</i>	81
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN MATERIA DE GÉNERO <i>Sofía Díaz De Greñu Domingo</i>	91
PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS A PARTIR DE VARIABLES COGNITIVO-VOLITIVAS. <i>Miguel Ángel Broc Caverro, Luis Torrego Egido</i>	99
APRENDIZAJE, MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO EN ESTUDIANTES DE LENGUA	

EXTRANJERA INGLESA	
<i>Francisco Manuel Morales Rodríguez</i>	109
ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE PREDOMINANTES EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA: UN INSTRUMENTO PARA APOYAR SU FORMACIÓN.	
<i>Pilar Alonso-Martín, M^a Antonia Nárdiz-Girón</i>	119
EXPERIENCIA DE INNOVACION DOCENTE. APRENDER PENSANDO: HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO	
<i>M^a Francisca Calleja, M^a Lourdes Espinilla, Ana Ortega, Amalia Rodríguez, Carmen Martínez, Pilar Calvo, Benjamín Peñas, Inmaculada Calleja</i>	131
IDENTIFICAR ACCIONES-ATRIBUTOS USANDO CLUSTERING	
<i>Antonio Muñoz Ledesma, José M. Cadenas Figueredo</i>	141
ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIA EMOCIONAL: ¿UNA CONVERGENCIA FORMATIVA O UNA DIVERGENCIA EDUCATIVA?	
<i>María Del Valle De Moya Martínez, Ramón Cózar Gutiérrez, Raquel Bravo Marín</i>	151
LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>Eduardo S. Vila Merino</i>	171
ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL DE LAS ESCALAS DE PATRONES DE APRENDIZAJE ADAPTATIVO, EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	
<i>Martha Leticia Gaeta González, María Pilar Teruel Melero, Santos Orejudo Hernández</i>	181
ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y LA AUTOEVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES	
<i>Claudia Alejandra Mazzitelli, Daniela Quiroga</i>	189
LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EN LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE PROFESORADOS	
<i>Claudia Alejandra Mazzitelli, Daniela Quiroga, Adela Olivera, Ana María Guirado</i>	201
ANÁLISIS DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO	
<i>Juan Salvador Ros Pérez-Chuecos, Javier J. Maquilón Sánchez, Fuensanta Hernández Pina</i>	211
APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN: UNA PERSPECTIVA DISCENTE	
<i>Félix Javier López Iturriaga, Pedro Pablo Ortúñez Goicolea</i>	221
LA EDUCACIÓN PLÁSTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	
<i>Amparo Alonso</i>	229
“LA INCIDENCIA DE LOS PROGRAMAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADOS UNIVERSITARIOS”	
<i>Erica Mariel Fagotti Kucharski</i>	239
EL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL Y SUS NECESIDADES FORMATIVAS. CASO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA	
<i>Manuel Delgado García</i>	247
ANÁLISIS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID	
<i>Cynthia A. Martínez, M^a Jesús Vitón De Antonio</i>	257
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES	
<i>Pilar Gil Molina</i>	267
UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN LOS NUEVOS GRADOS	
<i>Juan A. Rodríguez Hernández, Pablo Joel Santana Bonilla</i>	275

ESTRATEGIAS PARA RESOLVER PROBLEMAS: UNA EVALUACIÓN METACOGNITIVA EN PROFESORES EN FORMACIÓN <i>Joan Josep Solaz-Portolés, Ángela Gómez López, Carmen Rodríguez Miguel</i>	291
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Mari Paz García Sanz, Manuel García Meseguer</i>	299
EVALUACIÓN Y FORMACIÓN: ¿CÓMO MEJORAMOS LOS PROCESOS DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN? <i>Manuel Fernández Navas, Noelia Alcaraz Salarirche, Miguel Sola Fernández</i>	307
NUEVOS ENFOQUES EN LA EVALUACIÓN DEL DOMINIO DE COMPETENCIAS QUE REQUIEREN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS <i>Rocío Quijano López, L. Muñoz Valiente, M^a. T. Ocaña Moral, M. M. Toribio Aranda</i>	317
LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES <i>Jonathan Castañeda Fernández</i>	325
EVALUACIÓN DEL NIVEL B1 DE INGLÉS ENTRE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS: UTILIZACIÓN DEL OXFORD ONLINE PLACEMENT TEST CON ALUMNOS DE MAGISTERIO DE VALENCIA. <i>José Ramón Insa Agustina, M^a Dolores García Pastor, Ángela Gómez López</i>	335
PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN ADAPTADA DEL R-SPQ-2F EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR <i>M^a Dolores Hidalgo Montesinos, Agustín Romero Medina, Francisca González Javier, Eduvigis Carrillo Verdejo, María José Pedraja, Julia García Sevilla, Miguel Ángel Pérez Sánchez</i>	345
APROXIMACIÓN A LAS NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA <i>Ignacio González López, Ana Belén López Cámara, Isabel López Cobo, Carlota De León Y Huerta</i>	355
LA NUEVA FIGURA DEL PROFESOR-TUTOR UNIVERSITARIO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Luis Miguel Romero González, Silvia Macías Ruiz</i>	367
NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS RETOS PARA LOS SERVICIOS UNIVERSITARIOS DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LOS ESTUDIANTES <i>M. Belén Suárez Lantarón</i>	375
LA FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN COLECTIVOS DE RIESGO DE EXCLUSIÓN: UN MODELO DE TRABAJO INNOVADOR <i>David Sánchez-Teruel, Auxiliadora Robles Bello</i>	383
EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y SATISFACCIÓN DE DETERMINADAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL PROGRAMA EMFE <i>Francisco Manuel Morales Rodríguez</i>	391
ANÁLISIS DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES DE CASTILLA Y LEÓN <i>María José Vieira Aller, Camino Ferreira Villa</i>	399
CONSEJO ORIENTADOR PARA ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. UN ESTUDIO RETROSPECTIVO <i>José María Martínez Marín, Ricardo Luengo González</i>	413
PLAN DE ACTUACIÓN TUTORIAL EN LA ASIGNATURA ELASTICIDAD Y RESISTENCIA DE MATERIALES	

<i>Juan Luis Osa Amilibia, Edorta Carrascal Lekunberri, Aitziber Anakabe Iturriaga, M^a Isabel Eguia Rivero, Aritz Iturregi Aio</i>	423
LA TUTORÍA EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.	
<i>Olga Femenía Millet</i>	435
LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: EL PAPEL DEL PROFESORADO	
<i>Mirian Martínez Juárez, Javier Pérez Cuso</i>	443
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTA DE ÉXITO PARA LA VIRTUALIZACIÓN DE TUTORÍAS INTEGRALES EN EL EEES	
<i>Marta B. García Moreno, Rocío González Sánchez</i>	453
ORIENTACIÓN PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE HUELVA	
<i>María De La O Toscano Cruz</i>	461
LOS ORIENTADORES DE EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (EOE) EN LABORES DE ASESORÍA	
<i>Beatriz Barrero Fernández</i>	471
NUEVA APROXIMACIÓN INTERGRUPOS A TRAVÉS DE TUTORÍAS. EL ROL DEL PROFESOR TUTOR Y DEL ALUMNO TUTOR.	
<i>Marie Carmen Valenza, Lidia Martín Martín, Irene Cabrera</i>	481
LA SOCIEDAD ACTUAL. EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN	
<i>Pilar Martínez Molina, Natalia González Morga, María Serrano Guzmán</i>	487
LA RENOVADA FUNCIÓN TUTORIAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>Natalia González Morga, Pilar Martínez Molina</i>	495
EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD	
<i>José L. Arco Tirado, Francisco D. Fernández Martín, Maribel Miñaca Laprida</i>	503
TUTORÍA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
<i>Javier Pérez Cuso, Mirian Martínez Juárez</i>	513
PROPUESTA DE TRABAJO PARA ABORDAR LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN 2º BACHILLERATO	
<i>Esther Crespín Cruz, Antonia Ramírez García, Begoña Esther Sampedro Requena</i>	521

LOS TELECENTROS COMO ALTERNATIVA FORMATIVA Y SOCIAL

Alejandro Velázquez Dorta

Luis A. García García

Universidad de La Laguna

RESUMEN

En el siguiente estudio se analiza de manera descriptiva una experiencia de formación online en 10 telecentros de la Red Insular de Centros de Acceso Público Internet del Cabildo de Tenerife. Se analizan los índices de participación y satisfacción del alumnado, obteniendo una participación del 53,3% y con unos resultados cuya media (3,07) se sitúa en puntuaciones satisfactorias para los usuarios. De los resultados obtenidos y de la satisfacción general se desprende el gran papel que tienen los telecentros como lugares para el fomento de la formación, la dinamización social y el desarrollo en aquellas zonas en las que se encuentran presentes.

Palabras Clave: telecentro; formación; participación social.

TELECENTRES AS SOCIAL AND TRAINING ALTERNATIVE

ABSTRACT

This study analyzes online training experience in 10 Tenerife Cabildo's telecentres. The study analyzes the participation level and student's satisfaction, getting participation about 53.3% and with satisfactory general results (3.07). The results and overall satisfaction shows the role of the telecentres as places to promote training, development and social revitalization in those areas where are present.

Keywords: telecentres; training; social participation.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo humano pasa definitivamente por políticas que fomenten la educación de los ciudadanos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) contribuyen a que el desarrollo y la educación lleguen a más lugares y personas. En esta investigación se aborda una experiencia que trata de describir el acercamiento de estos dos aspectos centrales: la formación y el desarrollo y su relación con la tecnología a través de los telecentros.

Los telecentros se crearon en la década de los 80 en Estados Unidos como una vía de acercamiento de la tecnología a las zonas más desfavorecidas económicamente y alejadas de los grandes núcleos urbanos (Peiró, 2007). En España, el desarrollo comenzó a finales de los años 90 y actualmente existen 6.546 telecentros en España contando las redes nacionales y autonómicas a principios de 2009 (Morales, Caridad y García, 2009). Estos lugares, conocidos comúnmente como telecentros se pueden definir de forma muy concreta: “son locales compartidos en los que el público puede acceder a las tecnologías de la información y la comunicación” (Colle y Román, 1999). Aún así, sus funciones pueden abarcar mucho más: “su propósito no es únicamente la alfabetización digital, sino que suelen cubrir también servicios de formación ocupacional, de asesoramiento tanto a pymes como al público en general así como la puesta en práctica de nuevas formas de trabajo mediante proyectos de teletrabajo. Son fundamentales en zonas rurales o mal comunicadas, pues contribuyen de forma significativa a mejorar su entorno más próximo.” (Morales, Caridad y García, 2009). Como se observa por la definición de sus funciones, lo que en un primer momento es un lugar para el acceso a las tecnologías, se puede convertir en algo mucho más rico para los usuarios, en donde se generan otro tipo de relaciones, además de las meramente tecnológicas.

No obstante, existen numerosos servicios de acceso público a las nuevas tecnologías, y dependen en gran medida de qué administración u organización los fomente. En este caso, es necesario hacer una distinción entre Telecentro y CAPI (Centro de Acceso Público a Internet). Estos últimos surgen en 2002 y son financiados por fondos estructurales y/o iniciativas regionales y proporcionan acciones formativas y talleres de internet, pero en menor medida ofrecen un servicio de asesoramiento personalizado y formación de teletrabajadores (Morales, Caridad y García, 2009). En este estudio, se ha impartido la formación online en la Red Insular de Centros de Acceso Público a Internet (RICAPI) del Cabildo de Tenerife, no obstante, en general usaremos la definición telecentro para referirnos a los lugares dónde se ha llevado a cabo esta experiencia.

Como vemos, los telecentros no sólo son puntos de acceso a internet y a la tecnología, sino que también están dotados de contenido. En líneas generales, los telecentros cumplen una función dinamizadora y social dentro de las localidades en las que están instalados. Los recursos y servicios, en una investigación realizada sobre la situación de los telecentros en España (Morales, Caridad y García, 2009) se encuadran en el siguiente rango:

1. Adm. electrónica (e-administración)

2. Formación (e-formación)
3. Banca Online
4. Salud Online
5. Comercio Electrónico
6. Información y Servicios al ciudadano
7. Internet y tecnología
8. Búsqueda de Información
9. Empleo
10. Emprendedores y pymes
11. Difusión de actividades de ocio y cultura

(Morales, Caridad y García, 2009)

De este modelo de recursos y servicios, hecho a través del estudio de los 6.546 telecentros existentes, destaca el apartado de e-formación, que es dónde se centra esta investigación. No obstante, la e-formación la consideramos un elemento transversal dentro de las otras temáticas propuestas, ya que a través de ella se pueden tratar temas de todo tipo: trámites administrativos, DNI-e, comercio online, información y servicios al ciudadano, manejo de una cuenta de correo, etc.

La formación online ha despegado definitivamente en los últimos años como alternativa en numerosas entidades y centros educativos, tanto en el ámbito público: Universidades, escuelas, etc. como en el ámbito privado: centros de formación, empresas, etc. Como añadido, las políticas educativas también lo tienen en cuenta, ya que entre los principales retos de la Comisión de las Comunidades Europeas en su informe sobre el e-learning en 2003, se encuentra: “fomentar el uso del e-learning como mecanismo para compensar las carencias de cualificaciones”. Esta promoción del e-learning toma bastante sentido en el caso de la formación online a través de los telecentros. Al estar ubicados en áreas rurales y cuyo acceso a la tecnología es escaso, pueden transformarse en centros de aprendizaje de personas que no ven sus necesidades cubiertas en cuanto a la formación reglada o la formación para el empleo regulada por la administración. Por lo tanto, los telecentros pueden constituir una alternativa como nicho educativo para cubrir determinados sectores de la población que pueden quedarse excluidos del sistema por diferentes motivos: sociales, económicos, desplazamiento, etc.

La formación online a través de los telecentros es una estrategia más que permite la dinamización y el acercamiento tecnológico a la sociedad y a través de la cual se logran varios objetivos. En primer lugar, el acercamiento de las nuevas tecnologías a zonas en las que es complicado el acceso de internet por su situación geográfica. En segundo lugar, convierten a los telecentros en una alternativa formativa complementaria y pública a la formación reglada y para el

empleo. Por último, en los telecentros se generan puntos de encuentro entre diferentes generaciones, perfiles formativos, culturas, situaciones laborales, etc. dónde es posible que las personas se conozcan y se generen nuevos lazos dentro de la comunidad.

Por todo ello, expondremos a continuación los resultados de la oferta formativa presentada durante 9 meses en los telecentros de la Isla de Tenerife.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Para este estudio se han tenido en cuenta los 276 usuarios totales en la Plataforma de Formación Online, de los cuales 234 son varones (84,8%) y 42 (15,2%) mujeres, de diferentes grupos de edad (menores de 16 hasta mayores de 65) destacando el grupo de 16 a 30 años (42,8%) y el grupo de 31 a 50 años (38,4%). De todos ellos 107 (38,8%) participantes eran desempleados, 86 (31,2%) eran trabajadores y 83 (30,1%) eran estudiantes.

INSTRUMENTOS

Se ha empleado un Cuestionario de Satisfacción de cada uno de los cursos de la Plataforma de Formación Online, de elaboración propia. Consta de 10 preguntas de respuesta tipo Likert (0 a 4) donde 0 corresponde a “Nada” mientras que 4 corresponde a “Mucho”, valorando en cada caso diferentes aspectos de satisfacción con el curso realizado. Además, se incluye una pregunta final de respuesta abierta donde se hace referencia a “¿Qué aspecto mejoraría del curso y por qué?”.

También se han recogido datos a través del recuento de Inscritos, Aprobados y Abandonos de los diferentes cursos.

PROCEDIMIENTO

El estudio se realiza con los participantes de la Oferta Formativa Online realizada entre Noviembre de 2009 y Mayo de 2010 en 26 Telecentros de la Isla de Tenerife, ubicados en 10 municipios diferentes. La propuesta formativa limitaba a estos 10 municipios la oferta por ser los de menor población de la isla, y el acceso estaba restringido únicamente a los telecentros mediante IP. La Oferta Formativa consta de un total de 58 cursos, organizados por colectivos participantes, tal y como se corresponde en la siguiente tabla:

Colectivo	Acciones Formativas	Total horas colectivo	de
Infancia	3	18	

Adolescencia y Juventud	5	30
Padres, Madres y Educadores	5	30
Mujeres	8	54
Mayores	5	30
Personas con Discapacidad	9	54
Personas en situación de ayuda social y colectivos desfavorecidos	5	30
Ciudadanía en general	14	101
Transversales (todos los colectivos)	4	36
Total	58	383 h.

El total de horas impartidas fue de 383, y el número de total de inscripciones a los cursos fue de 1002 inscripciones. Las temáticas de la oferta iban desde cursos de informática (Alfabetización Informática, Herramientas de Ofimática,...), e-administración (DNI-e, Comercio Online,...), ocio (Turismo sin salir de casa, Museos Online,...) y un largo etcétera hasta completar los 58 cursos existentes. Éstos se dividían en cuatro tipos, dependiendo del número de horas dedicadas a realizar cada curso, y se correspondían con una serie de días para completarlo tal y como se describe en la siguiente tabla:

Tipo	Horas	Días
Cursos Largos	15	20
Cursos	10	15
Talleres	6	10
Píldoras	2	5

Los días disponibles eran hábiles, ya que los telecentros no abren los fines de semana ni los días festivos. Cada Telecentro dispone de un dinamizador que ejerce de mediador entre el usuario y el contenido de la Oferta Formativa, además de un profesor Online por cada uno de los cursos al que le pueden consultar las dudas más relevantes del contenido y es el que se encarga de evaluar y proporcionar las actividades y el contenido.

La plataforma de formación utilizada para llevar a cabo las acciones formativas fue la plataforma Moodle, en su versión 1.9.5. Todos los cursos tenían un formato sencillo y constante para evitar que los participantes se perdieran en un formato diferente con cada nuevo curso. La estructura principal se componía de los siguientes apartados:

- Aula virtual: con una presentación y foro de novedades.
- Espacio de Comunicación: con un foro general y un chat para los alumnos.
- Contenidos y Actividades del Curso: donde adjuntaban los contenidos en formato .pdf y actividades de diferentes tipos: enviar un archivo, contestar en línea, participar en un foro, etc.
- Bibliografía y Recursos: donde se encontraban enlaces para ampliar el contenido o documentos interesantes.
- Calendario, Usuarios en Línea, Participantes y Administración como bloques adicionales laterales.

RESULTADOS

Los resultados del estudio, son meramente descriptivos y serán divididos en dos áreas fundamentales: estadísticas de participación y estadísticas de satisfacción de los usuarios.

- Participación general de la plataforma

El número de participantes durante los 8 meses de duración de la Oferta Formativa sufrió un incremento considerable, desde los 46 participantes inscritos en el mes de Noviembre hasta los 276 en el mes de Mayo.

La participación general de la plataforma de formación se encuentra descrita en la siguiente tabla, siendo un total de 1002 inscripciones para las 58 acciones formativas, en las cuales ha habido un porcentaje de éxito del 42,8%, siendo el porcentaje de abandono de la formación del 46,7%. Tratándose de una formación online gratuita y a la que los participantes debían acudir al telecentro correspondiente para realizarla, se considera que la participación es moderadamente alta.

Inscripciones	Aprobados	Suspensos	Abandonos
1002	429	105	468
100 %	42,8 %	10,5 %	46,7 %

- Satisfacción general de los usuarios

La satisfacción general de los usuarios de la Plataforma, en base al cuestionario de administrado al finalizar cada uno de los cursos, se describe de la siguiente forma:

SATISFACCIÓN	Nada (0)	Poco (1)	Algo (2)	Basta nte (3)	Much o (4)	Medi a ítem
El curso me ha parecido útil	0	5	54	132	97	3,11
En el programa se especificaban con claridad los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación del curso	1	5	38	162	81	3,10
Los contenidos me han parecido interesantes	0	5	37	125	121	3,26
El material me ha sido de utilidad	1	7	38	142	100	3,16
Los procedimientos de evaluación se ajustan a los contenidos explicados	0	4	36	164	82	3,13
La evaluación me ha parecido acertada	4	2	40	150	89	3,12
La plataforma me parece fácil de usar	3	7	39	127	111	3,17
El profesor/a ha fomentado la participación en el curso	1	4	40	146	93	3,15
La duración del curso es suficiente	6	59	49	122	52	2,54
El curso ha satisfecho mis expectativas	5	18	53	126	84	2,93
TOTAL	21	116	424	1396	910	3,07
%	0,7%	4,0%	14,8%	48,7%	31,7%	

En líneas generales se observa que existe una satisfacción positiva con las acciones formativas propuestas, concentrando las valoraciones entre Bastante y Mucho el 80,4% del total. Se observa que la puntuación media en cuanto a satisfacción, en el rango que va desde Nada (0) hasta Mucho (4), es de 3,07. El ítem que menos valoración tiene, es el de la duración de los cursos, con una media de puntuación de 2,54. El ítem más valorado es el de interés por los contenidos, con una media de 3,26 puntos, seguido por el de la utilidad de los materiales (3,16).

Del total de 159 respuestas cualitativas generadas en estos cuestionarios de satisfacción, las respuestas se pueden agrupar en las siguiente categorías: una mejora de las infraestructuras de los telecentros (“ordenadores lentos”), aumento de las horas de duración de los cursos (“que el curso sea más largo”), que los cursos sean abiertos (“abrir el curso para realizarlo desde cualquier ordenador”), profundizar más en software especializado (“profundizar más en uso de programas digitales en el ordenador”), más información (“ampliaría los contenidos, curso más largo”).

DISCUSIÓN

Una vez analizados los resultados, se desprenden de ellos dos aspectos centrales en cuanto a participación y en cuanto a satisfacción. Por un lado, el índice de participación en la formación online (53,3%) se sitúa en un término medio, comparado con estudios que indican que la tasa de abandono en la formación online ronda entre el 40% (Ardizzone y Rivoltella, 2004) y el 60% (Cabero, J. 2006). No obstante, creemos que este resultado se debe a las características diferenciales que ha tenido este tipo de formación, entre las cuales destacan tres:

- La formación sólo se realizaba en los telecentros ofertados
- Los telecentros tienen unos horarios limitados
- Los telecentros tienen algunas limitaciones en cuanto a accesibilidad y rapidez de los medios utilizados (hardware y calidad de la red)

En cuanto a la satisfacción de los usuarios, comprobamos que en líneas generales es positiva, sin embargo, es cierto que tras un análisis de los datos, podemos destacar algunos aspectos generales. En cuanto a las fortalezas observadas en la formación destacan: el interés de los contenidos, la facilidad de uso de la plataforma, y la utilidad del material entregado. Por otro lado, en cuanto a los aspectos sobre la satisfacción que cabría mejorar destacan: la duración de los cursos, las expectativas del alumnado frente al curso, y la organización previa de los mismos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podemos concluir que la formación en los telecentros mejoraría con tres decisiones fundamentales. En primer lugar, la apertura de los telecentros al mayor número de usuarios posibles, a través de la flexibilidad de horarios de apertura y ampliación de la oferta de municipios. En segundo lugar, mejorar la calidad de los equipos para que la experiencia a través de la red sea lo más satisfactoria posible. Y por último, adaptar la duración de los cursos a las necesidades de los usuarios para permitir una mayor tasa de éxito.

Con este estudio, y con el aprendizaje que podemos extraer de los resultados, esperamos que el objetivo planteado por la estrategia i2010 de la Comisión de las Comunidades Europeas (2009): “la promoción de una sociedad de la información que sea integradora, ofrezca servicios públicos de gran calidad y promueva la calidad de vida” siga siendo posible a través de este tipo de iniciativas.

BIBLIOGRAFÍA

Ardizzone, P. y Rivoltella, P. (2004) Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria. Ediciones Aljibe: Málaga. URL: <http://www.um.es/ead/red/14/ardizzone.pdf>

Cabero, J. (2006) Bases pedagógicas del *e-learning*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3 - N.º 1 / Abril de 2006. Edita: UOC. URL: <http://mundoacademico.unb.br/users/ledafior/1111414851.pdf>

Comisión de las Comunidades Europeas (2009) Informe sobre la competitividad digital de Europa, Principales logros de la estrategia i2010 entre 2005 y 2009.

Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0390:FIN:ES:PDF>

Morales, A. M.; Caridad, M.; García, F. (2009) Telecentros en España: redes y contenidos. *El profesional de la información*, Vol. 18, n. 2, pp. 162-170. URL: <http://elprofesionaldelainformacion.metapress.com/link.asp?id=9x7105t6472h7488>

Peiró, K. (2007) Las redes de telecentros en España: una historia por contar. Edita: Fundación CTIC- Centro Tecnológico de la Formación y la Comunicación. URL: <http://www.fundacionctic.org/>

Proenza, F., Buch, R. y Montero, G. (2001) Telecentros para el desarrollo socioeconómico y rural en América Latina y el Caribe. FAO, UIT, BID: Washintong. URL: <http://www.e-paratodos.org/pdf/Telecentros.pdf>

EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE CARÁCTER COLABORATIVO: UN PROCESO DE 'EXPERIMENTACIÓN' DEL PORTAFOLIOS EN UN AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Eduardo Sierra Nieto

Monsalud Gallardo Gil

Universidad de Málaga

RESUMEN

La presente comunicación pretende ofrecer algunas reflexiones acerca del sentido de la investigación cualitativa que hemos desarrollado en un aula de Educación Primaria a través de un proceso de experimentación del portafolios del alumnado. Esta investigación se contextualiza en un Proyecto I+D, dirigido por el profesor D. Ángel I. Pérez Gómez (Universidad de Málaga, Grupo de Investigación HUM-311), sobre “*LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LOS APRENDIZAJES DE SEGUNDO ORDEN, APRENDER CÓMO APRENDER, ANÁLISIS DE PROYECTOS INTERNACIONALES Y EXPERIMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS*”. Abordaremos las preocupaciones epistemológicas de nuestra investigación, que nos han conducido a conectar con los intereses de la docente y, a su vez, con los intereses de los niños y niñas, para, de este modo, propiciar el desarrollo profesional de ella al mismo tiempo que fomentamos lo que podríamos denominar un proceso de investigación colaborativo entre todos los participantes a través de la implementación del portafolios ‘educativo’ del alumnado.

Palabras clave: Investigación educativa; profesorado; escuela; portafolios.

THE MEANING OF THE EDUCATIONAL COLLABORATIVE RESEARCH: A PROCESS OF 'TESTING' OF PORTFOLIO IN A CLASSROOM OF ELEMENTARY EDUCATION.

ABSTRACT

This papers aims to offer some reflections on the meaning of qualitative research we have developed in a primary school classroom through a process of experimentation of portfolios of the students. This research is contextualized in

an R & D Project, led by Professor D. Angel I. Pérez Gómez (Universidad de Málaga, Research Group HUM-311) on "THE EVALUATION OF EDUCATION OF THE SECOND ORDER LEARNING, LEARNING HOW TO LEARN, REVIEW OF INTERNATIONAL PROJECTS AND TESTING OF ALTERNATIVE STRATEGIES. We will address epistemological concerns of our investigation, which led us to connect with the interests of teachers and, in turn, with the interests of children, for thereby, promote professional development about the same time we promote what might be called a collaborative research process between all participants through the implementation of the portfolios 'education' of students.

Keywords: Educational research; teachers; school; portfolio.

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas recurrentes -y transversales- en la investigación sobre el mundo educativo tiene que ver con el sentido político y ético de esta actividad. La investigación constituye, según entendemos, una práctica realizada por mujeres y hombres que nos pone en relación con las vidas de otras y de otros (con sus miserias y sus riquezas, también con las nuestras), de manera que estamos manejándonos constantemente en el terreno de la reflexión moral. La ciencia y la investigación nos exigen, por tanto, que pensemos y tomemos decisiones relativas a objetivos y procedimientos, a la vez que consideramos las implicaciones personales y sociales de dichos procesos.

Bajo nuestro punto de vista, la investigación en educación es algo más que una actividad intelectual cuyo fin es la producción *per se* de conocimiento. Más bien, se trata de una práctica comprometida con el despliegue de ciertos valores que nos han de hacer pensar en la mejora de la propia enseñanza respecto a la responsabilidad que tenemos de educar e instruir a las generaciones más jóvenes. De este modo, y como sugiere Contreras, J. (2005), *“la investigación sobre el mundo de la educación es siempre una búsqueda de lo que tiene sentido y valor en relación a las experiencias que podemos y deseamos tener con otros, y acerca del valor humano que puedan tener, para nuestro crecimiento, esas experiencias y relaciones”*.

A lo largo del texto, pretendemos explorar estas ideas, señalando cómo la práctica de la investigación liga el proceso de mejora de la enseñanza con una postura de compromiso hacia la educación de los más jóvenes; es decir, investigamos para comprender y mejorar la práctica educativa porque nos interesa mejorar las experiencias educativas que ponemos a disposición de las niñas y de los niños (las actividades que organizamos, las relaciones que procuramos). Partiendo de esta responsabilidad, y entendiendo que se trata de una finalidad general (a modo de imperativo moral), creemos que cada investigación requiere de cada una y de cada uno que nos hagamos preguntas relativas al sentido de los procesos en que nos vemos involucradas e involucrados.

La investigación es una práctica hecha siempre por personas concretas, en relación con otras y otros, de manera que lo ético y lo valorativo está siempre abierto (discurriendo) y no se agota en procedimientos iniciales de “declaración de intenciones” (o de negociación formal); como sostiene Parrilla, Á. (2007), se trata de procurar el mantenimiento deliberado y reflexivo de una cultura ética

durante todo el tiempo que estamos inmersos en los procesos de investigación. Cuando más atrás señalamos que todo proceso de investigación involucra la práctica de determinados valores, nos referíamos a esto, a la importancia de mantener vivos interrogantes como los siguientes:

¿Por qué investigamos?

¿A quién beneficia lo que hacemos?

¿Qué valor tendrá para las personas que colaboran con nosotros?

¿Buscaremos contribuir a comprender y mejorar la práctica educativa?

¿Cuál es el lugar de las y los especialistas, y de las y los enseñantes en la producción/construcción de saber pedagógico?

¿De dónde emana la legitimidad a la hora de formular problemas de investigación y definir procedimientos para su indagación?

Mantener vivos los interrogantes quiere decir que, además de procurar una coherencia metodológica respecto a nuestros propósitos de investigación, intentamos desarrollar una actitud solícita hacia las realidades concretas en que desarrollamos nuestra actividad (una clase, por ejemplo), y respecto a las personas junto a las que investigamos (enseñantes, fundamentalmente).

Los principios que orientan nuestras indagaciones, sus traducciones en estrategias de recogida de información, son siempre en relación: hablamos con maestras y maestros, les solicitamos permiso para entrevistarles, para compartir momentos de sus clases, para charlar con las niñas y los niños. Y en esos procesos no son las técnicas o los procedimientos los que actúan, sino que somos nosotros y nosotras los que movilizamos esos instrumentos, encarnándolos en cierto modo.

LA EXPERIENCIA RECIENTE, REFERENCIA DE NUESTRAS REFLEXIONES

Para pensar acerca de esto nos hemos basado en nuestras vivencias recientes en un proceso de investigación colaborativa con una maestra de educación Primaria junto a la que, durante siete meses, hemos diseñado y desarrollado un proceso de experimentación didáctica acerca del uso del portafolios del alumnado para la evaluación de competencias.

El propósito principal que nos planteamos en la investigación es experimentar el Portafolios como estrategia apropiada para la evaluación del desarrollo de la familia de competencias implicadas en los procesos de Aprender cómo Aprender. La investigación, que se encuentra en la fase de elaboración del Informe, ha sido desarrollada durante los meses de Enero a Julio de 2010. El proceso de trabajo de campo ha consistido en el seguimiento de tres proyectos de aula en los que se ha ido desarrollando paulatinamente el portafolios del alumnado. La metodología desarrollada ha sido el estudio de caso (Stake, 1998), apoyándonos en diferentes estrategias de recogida de información como: la observación en el aula; la entrevistas en profundidad a la docente; entrevistas grupales a niñas y niños; y el análisis de los propios portafolios del alumnado, entre otros documentos.

2. MATIZACIONES ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Antes de continuar, creemos adecuado dedicar unas líneas a diferenciar entre *investigación sobre la enseñanza* e *investigación educativa*, dado que entendemos que los órdenes de reflexión y de implicación que abren cada una de estas formas de plantear la investigación en educación resultan moral e intelectualmente muy diferentes.

Sostiene Blanco, N. (2010:577) que, desde la Universidad, se ha privilegiado un modelo de investigación realizada por especialistas cuya posición de poder social les legitima como aquellos que producen el conocimiento calificado de “experto”; conocimiento que, se entiende y se asume, ha de ser aquel que guíe y oriente la práctica profesional de los enseñantes. Podemos decir, siguiendo con la autora, que “*la tradición dominante en la concepción de lo que significa investigar y de quién puede hacerlo, ha privilegiado aquella que se conjuga en tercera persona (quien investiga habla sobre otras personas), o como mucho en segunda persona (quien investiga habla con las personas implicadas)*”.

Lo que entendemos por *investigación sobre la educación* emana de esta tradición, aquella que se aproxima a la realidad educativa a partir de los intereses de diferentes disciplinas científicas, generalmente al margen de los problemas e intereses prácticos de los enseñantes (y, en muchas ocasiones, al margen de consideraciones morales acerca de lo que es adecuado en relación a valores educativos).

Por otra parte, lo que entendemos por *investigación educativa* es una práctica que no se ampara en esta división social del trabajo educativo (José Contreras, 1991), sino que sitúa la actividad de investigar en el terreno del perfeccionamiento de la enseñanza, así como en la “*realización en la práctica de valores considerados educativos, esto es, deseables como parte de una vida buena y digna*” (Nieves Blanco, Opus cit.).

Este cambio de óptica requiere una redistribución de los papeles en la práctica de la investigación, es decir, volver a pensar el lugar que ocupan tanto los especialistas universitarios como los propios maestros y las propias maestras dentro de dicho proceso. A la luz de esta preocupación se han desarrollado a lo largo de los últimos 30 ó 40 años diferentes formas de orientar y desarrollar la investigación, derivadas del cuestionamiento de las jerarquías ACADEMIA-ESCUELA (polaridades que pueden ser expresadas desde diferentes ópticas: teoría-práctica, especialistas-prácticos, etc.).

Un ejemplo paradigmático de esto, como recoge nuevamente Blanco, N. (2010:577-578), lo encontramos en la labor desarrollada por Lawrence Stenhouse, quien contribuyó a consolidar la idea de la enseñanza como investigación y su caracterización de las y los docentes como investigadores en el aula. Otro ejemplo de enorme relevancia lo encontramos en la corriente de investigación biográfica y narrativa (véase Bolívar et al, 1998; consultar también Clandinin y Connelly, 1995). Desde enfoques muy plurales y orientaciones intelectuales heterogéneas (desde los estudios feministas a la etnografía escolar, pasando por la psicología social), este tipo de investigación ha apostado por cuestionar las posiciones y las jerarquías de expertos y enseñantes buscando, explícitamente, quebrarlas para rescatar el saber pedagógico inscrito en las prácticas del profesorado. Este trabajo se ha llevado a cabo fundamentalmente a través de

proceso de construcción colaborativa de las historias de vida del profesorado a partir de las cuales reorientar las prácticas.

2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

De acuerdo con lo dicho, y tomando como referencias las ideas de Contreras, J. (1991), podemos plantear las siguientes características de la investigación educativa:

La investigación educativa debe dirigirse a favorecer la transformación de la enseñanza mediante la realización en la práctica de valores educativos. Esto requiere estar abiertos a procesos de reflexión y reformulación de qué consideramos como valores educativos; procesos de los que ha de participar el profesorado y no sólo los especialistas.

La educación como actividad pública debe estar asociada a un tipo de investigación que proporcione conocimiento orientado a la comprensión y mejora de dicha actividad. Hemos de cuidarnos en pensar que la única investigación educativa relevante es la que realizan los profesores sobre su práctica. Entender cuál está siendo el funcionamiento real del mundo educativo es necesario y es un servicio social muy importante que debe ser realizado; y ahí el papel de los especialistas universitarios puede ser muy variado, sin que suponga renunciar a los valores aquí planteados.

Cambiar las relaciones de poder encarnadas en la definición social de la investigación educativa a partir de plantearnos tanto los procedimientos para la indagación, como las mismas formas de colaboración que favorecemos (o que negamos).

La relación entre investigación y práctica no debe organizarse sobre la lógica de la relación entre experto y asesorados, sino en el marco de comunidades de diálogo en las que se busca la relación de colaboración que favorezca una mejora en la comprensión de determinadas realidades educativas para así poder transformarlas.

No puede hablarse de una investigación educativa que no eduque a sus participantes. El proceso de investigación constituye una oportunidad privilegiada para transformar los esquemas teóricos de los participantes y también para moldear nuestra sensibilidad pedagógica (¿qué somos capaces de apreciar de lo que tiene lugar en las interacciones educativas?, ¿con qué actitud nos disponemos a comprender los fenómenos educativos?) hacia la vida en las aulas.

Si el proceso investigador se dirige a la transformación educativa de la práctica, el procedimiento no es generar conocimiento para ser aplicado, sino generar modos de reflexión que pongan en conexión lo que averiguamos de la realidad con su significado valorativo. De ahí que insistamos en la naturaleza colaborativa de todo proceso de investigación, y de la importancia de reconocer cuáles son los verdaderos problemas prácticos a los que hacen frente los enseñantes (y bajo qué esquemas o marcos teóricos los interpretan y abordan).

2.2 EL SENTIDO PEDAGÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El cuestionamiento de las relaciones de poder (y las diferentes traducciones epistemológicas, metodológicas y éticas de esto) no pueden ser entendidas como un aparte de la reflexión acerca del sentido que tiene la propia investigación educativa en tanto que práctica de compromiso hacia los más jóvenes. Hablamos tanto de un sentido político de la investigación, al tratarse (como hemos dicho) de una actividad pública que ha de estar expuesta al escrutinio de la sociedad, como a un sentido pedagógico, que creemos ha de mover a la investigación (referido tanto al interés por determinados temas, como a sus posteriores matizaciones durante el diseño y desarrollo del proceso de indagación). Compartimos la idea de Van Manen, M. (2003:154-155) sobre el hecho de que en la teorización pedagógica (incluida la propia investigación) “*corremos el peligro de olvidar su cometido o vocación original, es decir, la de ayudar a crecer y educar a los niños de un modo pedagógicamente responsable*”. El autor (opus cit.) viene insistiendo en la importancia de tener presente constantemente el interrogante de cómo estamos traduciendo nuestra responsabilidad hacia las generaciones más jóvenes a la hora de hacer enseñar y de hacer investigación.

3. PALABRAS CONTROVERTIDAS: LA EXPERIMENTACIÓN DIDÁCTICA

Según el RAE, *experimentar*, en las ciencias fisicoquímicas y naturales, quiere decir “*hacer operaciones destinadas a descubrir, comprobar o demostrar determinados fenómenos o principios científicos*”. Es cierto que la primera acepción del diccionario aporta otra definición quizá más general y acomodable a nuestros propósitos, como es la de “*probar y examinar prácticamente la virtud y propiedades de algo*”. Sin embargo, y dado que andamos enfrascados en un tipo de investigación cualitativa, parece chirriar el hecho de que nos apoyemos en un concepto cuya carga semántica provenga de las ciencias “*fisicoquímicas y naturales*”.

Nos ha venido preocupando en todo momento, dentro del desarrollo de la investigación, el juego de poder que pueda darse bajo esa idea de experimentar, según la cual podemos tender a creer que aquello que hay que *descubrir o comprobar*, se corresponde con los intereses intelectuales de nosotros, los especialistas, y que poco tiene que ver con lo que entendemos por la cultura docente, esto es, el pensamiento y la práctica pedagógica de la maestra; las relaciones que allí se promueven; las formas de trabajar con las que están familiarizadas las niñas y los niños.

Al movernos en un estudio de caso cualitativo apostamos por un diseño de investigación emergente y progresivo (Pérez Gómez, 1998). Este marco de referencia nos permitía llevar a cabo una serie de planteamientos respecto a la investigación que, en colaboración con la maestra, pudieran ir traducándose en propuestas de trabajo en el aula; paulatinamente, estas propuestas podrían (y deberían) ser reformuladas a la luz de la reflexión compartida (apoyándonos en los diferentes registros de información que íbamos realizando), desarrollándose como un proceso en espiral de investigación colaborativa.

Sin embargo, el amparo del paraguas del diseño emergente sólo nos garantiza cierto grado de flexibilidad, y un fundamento de rigor respecto al proceso de

indagación cualitativo. A partir de ahí, el propio desarrollo del proceso nos llevó a tener que enfrentarnos a diferentes dilemas que plantearemos a continuación.

3.1. QUÉ ENTENDEMOS POR INVESTIGACIÓN COLABORATIVA Y CÓMO LE DIMOS FORMA

A nuestro modo de ver, los aspectos fundamentales que configuran la idea de investigación colaborativa, en los términos en que la hemos pensado y desarrollado, son los siguientes:

Aquella en la que cuidamos la relación, no exclusivamente como una cuestión formal (consentimiento informado), sino procurando “estar presentes” para que ésta arraigue; esto necesita de tiempo, de espacio y de una actitud solícita (estar disponibles, no enrocarnos en discursos alejados de la práctica).

Nos preocupamos por contextualizar los procesos de investigación atendiendo a las culturas institucionales; lo que supone estar en los centros atentos, comprendiendo la idiosincrasia de los contextos, las tensiones, los valores, y a las personas.

Somos capaces de entrar en relación con la cultura pedagógica del aula, procurando no imponer ni los problemas, ni las hipótesis, ni los modos de afrontarlos. Para ello, es importante crear un vacío (una suspensión atenta de nuestro juicio), lo que no quiere decir renunciar a nuestro conocimiento y nuestra subjetividad. Más bien, se trata de entender que quien investiga ha de ser capaz de moverse en una relación dentro/fuera, que no subyugue lo que allí ocurre y que, al tiempo, permita abrir la reflexión cuando sea necesario.

No procuramos constituirnos ni como expertos ni como líderes, sino que hemos de favorecer la relación teoría-práctica, aportando nuestra visión respecto a aquellos aspectos estudiados, y la manera más adecuada de indagar sobre ellos.

Acompañamos los procesos de los enseñantes (sus ritmos, sus lenguajes), y somos capaces de reconocer cuáles son los problemas prácticos a los que se enfrentan.

A partir de estos principios, y durante el desarrollo de la investigación, fuimos tomando una serie de decisiones que permitieron darle forma en el campo a dichos principios:

Realizando un trabajo previo sobre los antecedentes pedagógicos relativos a las formas de trabajar de la maestra. Tuvimos acceso a un relato autobiográfico de la maestra con quien hemos colaborado acerca de su trayectoria profesional que nos permitió conocer hitos relevantes dentro de dicha trayectoria; esto nos permitió tener una primera idea de los pilares que sostienen su pensamiento pedagógico.

Trabajo compartido en la definición de propósitos. La puesta en común de los propósitos de la investigación sirvió para hacer compartir interrogantes, plantearlos de manera conjunta y, también, para conocer en qué puntos había conexiones (y desconexiones) entre los propósitos que nosotros traíamos y su forma de trabajar (y sus deseos, miedos, certezas e incertidumbres respecto a lo que se esperaba de ella en la investigación).

La participación de las y los estudiantes. Procuramos aprovechar que estaban familiarizados con procesos participativos en el aula a la hora de diseñar y

desarrollar proyectos de trabajo, para compartir con ellas y ellos la investigación. Compartir quiere decir aquí hacerles partícipes de los propósitos y de las herramientas en que nos apoyaríamos; y, sobre todo, quiere decir que les hacíamos partícipes del proceso que era, precisamente, suyo.

Propiciar encuentros tanto formales como informales con la maestra, para compartir impresiones y poder expresar dudas y certezas sobre el proceso. El encuentro personal sostenido, del que antes hablábamos, supone dar un paso en la línea de favorecer un régimen de relación más horizontal.

No circunscribimos únicamente a una relación de expertos (esas personas que llegan a clase, anotan en su cuaderno, y se marchan), sino convivir en el aula de manera sincera y honesta.

REFERENCIAS

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE y GEU.
- Blanco García, Nieves (2010) La investigación en el ámbito del curriculum y como método para su desarrollo. En Gimeno Sacristán, José (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Clandinin, Jean y Connelly, Michael (1995). *Narrativa e investigación educativa. Relato de experiencia e investigación narrativa*. Larrrosa, Jorge y otros. Barcelona: LAERTES.
- Cochran-Smith, Marilyn y Lytle, Susan (2002). *Dentro/Fuera*. Madrid: AKAL.
- Contreras Domingo, José (1991). El sentido educativo de la investigación. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 196, 61-67.
- Contreras Domingo, José (2005). *Estudiantes que investigan*. Vic. Inédito.
- Parrilla Latas, M^a Ángeles (2010). Ética para una investigación inclusiva. En *Revista de educación inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Stake, Robert (1998). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: IDEABOOKS.

Muchas veces, este tipo de documentos y este tipo de procesos pueden cerrar -o no dejar que se abra- la relación si no se acompaña de una adecuada sensibilidad y atención personal. No hablamos de una actitud estratégica, sino de una actitud franca que permite la apertura, la comunicación y el encuentro. Como señalan Clandinin y Connelly (1995:20 y ss.), “*el éxito de la negociación y la aplicación de los principios no garantizan por sí solos un estudio fructífero. La razón, naturalmente, es que la investigación colaborativa constituye una relación. En la vida cotidiana por ejemplo, la idea de amistad implica la existencia de algo compartido: la interpretación de dos o más esferas personales de experiencias. El mero contacto es reconocimiento, no amistad. Lo mismo puede decirse de la investigación colaborativa en tanto que requiere una relación intencional, análoga a la amistad*”.

El proceso de investigación/experimentación se incardina en un proyecto de I+D desarrollado por el grupo de investigación HUM-311 de la Universidad de Málaga,

dirigido por D. Ángel I. Pérez Gómez, cuyo título es: LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LOS APRENDIZAJES DE SEGUNDO ORDEN, APRENDER CÓMO APRENDER, ANÁLISIS DE PROYECTOS INTERNACIONALES Y EXPERIMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS. El propósito de este proyecto es indagar la posibilidad de evaluar el desarrollo de las competencias de aprendizaje de segundo orden, así como determinar las estrategias e instrumentos de evaluación más adecuados. Con este propósito, se pretende clarificar el conjunto de competencias de segundo orden incluidas en el constructo aprender cómo aprender. Este conjunto de competencias, según algunas investigaciones recientes, provoca incrementos importantes en el aprendizaje de los estudiantes al intensificar el desarrollo de sus capacidades metacognitivas, es decir, las capacidades de observar, analizar, valorar, controlar, proponer y cambiar el modo como ellos piensan y aprenden.

Resulta imposible recoger aquí una enumeración exhaustiva de los diferentes posicionamientos en investigación que vienen poniendo en crisis la tradicional división social de dicha práctica. Además de los dos ejemplos citados, cabría destacar el movimiento de la investigación participativa, donde en España tenemos la referencia del profesor Tomás Rodríguez Villasante (consultar página Web del CIMAS: [HYPERLINK "http://www.cimas.eurosur.org/"http://www.cimas.eurosur.org/](http://www.cimas.eurosur.org/)). Igualmente, ahora dentro del contexto norteamericano, los trabajos de Cochran-Smith y Lytle (2002), en los que se reivindica el valor del conocimiento producido por los propios docentes, fundamentalmente a través del uso de diarios y mediante grupos de trabajo colaborativo con enseñantes y especialistas.

“LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y LA REFLEXIÓN COMO VÍA HACIA LA AUTONOMÍA DOCENTE”

Manuel Fernández Navas

Noelia Alcaraz Salarirche

Laura Pérez Granados

Universidad de Málaga

RESUMEN

Son muchos los autores (Pérez, Á.; 1990, Contreras, J.;1991, Elliott, J.;1990) que hacen hincapié en el fenómeno de la desprofesionalización docente como uno de los principales factores que están incidiendo en el ámbito educativo.

Los maestros y las maestras se convierten en meros técnicos que aplican las estrategias y herramientas que otros diseñan cediendo cada vez más terreno de su autonomía profesional. Pero, ¿cómo se llega a esta situación? ¿Cuáles son los factores que inciden o acentúan esta desprofesionalización del docente? ¿Qué estrategias pueden usarse para que los docentes basen sus decisiones diarias en su autonomía y no en técnicas?

En este texto vamos a hacer un breve repaso por el fenómeno de la desprofesionalización docente, para apostar por la investigación-acción como filosofía privilegiada para potenciar la autonomía de maestros y maestras, al mismo tiempo que veremos la relación entre investigación-acción, evaluación formativa (Álvarez Méndez, J; 2000), reflexión (Schön, D.; 1987) y formación docente.

Palabras clave: Desprofesionalización docente; investigación-acción; reflexión; autonomía docente.

ABSTRACT

There are many authors (Pérez, Á.; 1990, Contreras, J.; 1991, Elliott, J.; 1990) talking about desprofessionalization on teachers as a main factor in education area. The teachers become a technical expert in apply techniques and tools what

other design, ceding each time more field of their professional autonomy. But, How does this situation begin? What are the issues that are accentuating desprofessionalization on teachers? What are the methods we can use to try that teachers use their professional autonomy for take decisions in practice?

In this paper we are going to do a brief review about the desprofessionalization on teachers phenomenon and present action-research as a great philosophy to improve professional teachers autonomy. At the same time, we are going to see relationship between different concepts: action research, assessment, reflection and training teachers.

Keywords: Desprofessionalization on teachers; action-research; reflection; teachers professional autonomy.

INTRODUCCIÓN

Elliott habla de la actuación docente de cara a su práctica diaria y de cómo ésta se concibe en la actual escuela como la aplicación de simples técnicas rutinarias a problemas concretos.

Muchos docentes sienten encontrarse en un proceso de lo que se ha venido a llamar en la literatura desprofesionalización docente, en el sentido de sentirse sometidos a una pérdida progresiva del control de su trabajo, de su autonomía.

ELLIOTT, plantea la necesidad de superar esta desprofesionalización del trabajo docente para evitar la reproducción de estereotipos muy marcados de profesores y acabar con las prácticas técnicas. Para ello, defiende la necesidad de la reflexión –que ya trataremos más adelante, la necesidad de un profesor investigador y resalta como método la *genialidad* de la *investigación-acción*.

También CONTRERAS, D. (1991, 64) nos dice: *“El profesor necesita, pues, preguntarse qué tiene de educativo lo que hace y qué hacer para realizar valores educativos en su práctica. Es decir, necesita crear y recrear continuamente acciones que tengan para los alumnos el significado educativo que pretende. La realización de la enseñanza como actividad educativa no admite la disociación entre procedimientos y finalidades y, por lo tanto, requiere de la continua reflexión como modo de conexión entre dichos procedimientos y finalidades, así como entre conocimiento y acción”*.

En todo esto, parece obvio que en la formación inicial del profesorado, es una pieza fundamental la reflexión como estrategia privilegiada. Necesitamos formar docentes realmente comprometidos con su función, que se sientan útiles a la sociedad y sean ‘libre-pensadores’, que no limiten su actuación educativa a las directrices ideológicas que le marquen las políticas imperantes en cada época, sino que se abran a la exploración educativa que permita el desarrollo completo de su alumnado según las demandas de la sociedad que les toque vivir, en consonancia con nuestros objetivos democráticos y de justicia social.

SOBRE CREENCIAS Y CONOCIMIENTO

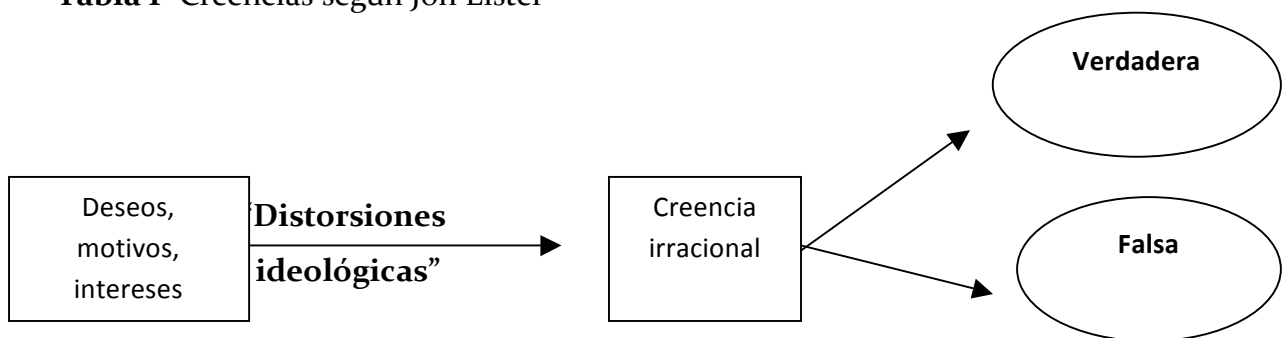
Desde la perspectiva positivista o empirista la realidad es algo tangible, físico, objetivo. Y por tanto, el conocimiento se sitúa en un nivel jerárquico superior a las creencias. Este primero sería un saber probado, demostrado objetivamente y por tanto único y verdadero. Las creencias, por otro lado, serían un saber por comprobar objetivamente.

Desde la perspectiva constructivista, la realidad no es tangible ni objetiva, sino que es diferente para cada persona. El sujeto construye la realidad. Por tanto en este paradigma creencias y conocimiento estarían en la misma posición jerárquica. Ya que las creencias influyen de manera determinante en la manera en que el sujeto construye la realidad, sean verdaderas o no.

Según JON ELSTER (1988), existen varios tipos de creencias –verdaderas, falsas, racionales e irracionales- ante las cuales la relevancia reside en los argumentos que esgrimimos en su defensa. Este autor afirma que las creencias irracionales tienen su origen en *distorsiones ideológicas* –como deseos, motivos, razones, etc.- E independientemente de si son verdaderos o falsas, denomina a aquellas creencias que tienen una base irracional y que son fruto más de intereses y deseos que de argumentos claros y contundentes, *creencias ideológicas*.

CREENCIAS	VERDADERAS	FALSAS
RACIONALES	A	D
IRRACIONALES	B	C

Tabla 1- Creencias según Jon Elster



Son estas creencias ideológicas las que abundan en el pensamiento de nuestros docentes y las que –en gran medida- se encargan de la reproducción del docente técnico cada vez más desprofesionalizado y que desvirtúa el valor educativo de la propia práctica convirtiéndola en una secuencia mecánica tal y como nos dice ELLIOTT. Por ello, es imprescindible, de acuerdo con la idea del autor, la deliberación y la reflexión como solución a esta situación y cómo alternativa para la generación de estas creencias ideológicas.

“En el medio complejo, singular, cambiante e imprevisible, de los intercambios sociales en el clima evaluador del aula (DOYLE 1981, 1979, BRONFENBRENNER 1976), facilitar los procesos de comprensión de la realidad natural, social e individual es una compleja práctica social. El profesor no puede ser concebido

como un simple técnico que aplica rutinas establecidas a problemas estandarizados”.

LA REFLEXIÓN. LO QUE DICEN ALGUNOS AUTORES

La reflexión profesional es un elemento clave a la hora de reestructurar la práctica de cualquier profesional - a través de la manera en que entendemos ésta-, es por ello que vamos a detenernos a analizar y a desglosar qué es reflexión y que tiene que ver con la labor docente.

A lo largo del tiempo muchos autores han planteado el proceso de reflexión intentando acotarlo y definirlo (SCHÖN, HABERMARS, KEMMIS, ZEICHNER Y LISTON, etc.) Para SCHÖN, A., la reflexión podría dividirse en varios tipos:

- Conocimiento en la acción: Es el conocimiento que cualquier persona tiene por realizar una acción de manera continuada. En palabras de SCHÖN, A. (1992, 35) “se refiere a los tipos de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior – ejecuciones físicas, como el acto de montar en bicicleta – o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente”.
- Reflexión en la acción: Debe ocurrir durante la acción. Tiene una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. A partir de esta reflexión elaboramos posibles soluciones a la problemática que experimentamos *in situ*. Elaborando y re-elaborando nuevas soluciones y/o planteando nuevos problemas. Es un proceso de investigación que llevamos a cabo al mismo tiempo que realizamos la acción.
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: Ocurre en un momento distinto de la acción. Una cosa es reflexionar en la acción y otra muy diferente es reflexionar sobre la acción de manera que podamos describirla verbalmente e incluso reflexionar sobre esta descripción. Este tipo de reflexión puede influir indirectamente en nuestra acción futura.

HABERMARS, basándose en los intereses constitutivos del conocimiento establece tres tipos de reflexiones que podríamos equiparar con los enunciados por SCHÖN y que aporta nuevos matices:

- Conocimiento técnico: Sería ese conocimiento acumulado por la experiencia. El conocimiento – y con el las estrategias, acciones, etc.- que nos da nuestro *conocimiento en la acción*.
- Deliberación práctica: Encaminada a la mejora de la práctica. Se asocia a la *reflexión en la acción* de la que nos habla SCHÖN, A.

- Reflexión crítica: Encaminada a la emancipación y conectada al macrocontexto.

Por último, ZEICHNER Y LISTON establecen tres tipos de reflexiones en base a las cuales establecen tres tipos de docentes:

- Técnicos: Sólo aportan soluciones técnicas (*conocimiento en la acción* de SCHÖN o *conocimiento técnico* de HABERMARS) a sus intervenciones educativas.
- Prácticos: Afirman que los profesores que hacen este tipo de reflexión superan a los técnicos en cuanto a reflexión se refiere. En ésta valoraría la ética y la moralidad de la práctica.
- Crítico: Docentes que buscan la emancipación de sus alumnos en base a la crítica social. Van más allá que los prácticos conectando los diferentes contextos de fuera del aula y relacionándolos con las problemáticas de dentro de ésta.

Tras esta *clasificación* de docentes se ha dado lugar a los tres paradigmas educativos más extendidos: el *técnico*, el *práctico-reflexivo* y el *crítico*. Muchas han sido las discusiones y debates (y aún lo siguen siendo) acerca de las diferencias entre estos dos últimos grupos.

Los críticos reprochan a los prácticos que sólo se queden *dentro del aula* y estos les responden que, la división entre críticos y prácticos es ficticia y que, reflexión crítica y práctica se equiparan al mismo nivel, pues son el mismo paso.

SCHÖN	HABERMARS	ZEICHNER Y LISTON
Conocimiento en la acción	Conocimiento técnico	Técnicos
Reflexión en la acción	Deliberación práctica	Prácticos
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción	Reflexión crítica	Críticos

Tabla 2: Relación entre los autores y los distintos tipos de reflexiones

LA REFLEXIÓN DE ELLIOTT EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Dedicamos un apartado a la reflexión tal y como ELLIOTT la entiende porque nos parece fundamental la manera en la que la relaciona con la práctica docente y su cambio y transformación. Para él, la reflexión es necesaria para destruir esas *creencias ideológicas* de las que nos dota el ambiente social, la cultura en la que nos desenvolvemos, y que determinan nuestras prácticas rutinarias y nos dotan de percepciones deformadas de la realidad. ELLIOTT aporta el carácter

cooperativo como algo imprescindible para esta reflexión. Pero, ¿por qué la reflexión y por qué en grupo?

A nuestro juicio, todos y cada uno de nosotros resolvemos nuestros problemas diarios del aula a partir de nuestro *conocimiento en la acción* y sólo unos pocos reflexionan *en y sobre* la acción. De ahí la necesidad que plantea ELLIOTT de que la reflexión deba ser en grupo.

La reflexión colectiva- *en y sobre* la acción- nos aporta, sobre una misma situación diferentes perspectivas, sentimientos, vivencias, visiones, percepciones, etc. que nos ayudan a enfrentar y revisar nuestras creencias para destruirlas o reafirmarlas con argumentos sólidos. Esto, nos ayuda por tanto, a construir un nuevo conocimiento en la acción que dará lugar a nuevas prácticas, a nuevas reflexiones *en y sobre* la acción -en grupo- que pasarán a formar parte de nuestro nuevo conocimiento en la acción y que de nuevo volverá a ser examinado y puesto a prueba mediante la reflexión colectiva. Completando un ciclo que conforma el perfil - tal y como hemos visto en las descripciones de los tipos de reflexiones- del profesor investigador al que hace referencia ELLIOTT.

Si nuestra reflexión fuera individual, no tendríamos la oportunidad de comparar, estudiar y plantearnos nuevos puntos de vista, nuevas percepciones, etc. Y, por tanto, reflexionaríamos sobre nuestras propias *creencias ideológicas* sin oportunidad de ponerlas en crisis, reafirmandolas y entrando en un *círculo vicioso* del que no obtendríamos nada nuevo. Nuestro *conocimiento en la acción* seguiría intacto y, por tanto, nuestra práctica profesional igual que siempre.

El orientador como optimizador del sistema educativo, debe velar por facilitar herramientas que ayuden a la reflexión grupal del profesorado en esta dirección y, especialmente, enfocadas a aquellas creencias ideológicas profundamente arraigadas en nuestros docentes¹. Trabajar con instrumentos y dinámicas que obligan a la confrontación de percepciones, de diferentes puntos de vista, etc., de una manera colectiva y cuyo único resultado es la reflexión compartida, viene a ser la mejor vía para propiciar una formación de calidad en nuestros docentes, ya que, mediante el proceso descrito anteriormente, generan un nuevo *conocimiento en la acción*.

¹ Entiéndanse aspectos como el nivel, la violencia en las aulas, la calificación versus evaluación, el aprendizaje,...

² Nos referimos en este caso a la legislación de la Junta de Andalucía.

³ Empleamos el término en el mismo sentido que Thomas S. Kuhn para el que significa que cuando se verifican episodios



Tabla 3: Generación/regeneración del conocimiento a través de la reflexión.

Debiera ser por lo tanto, tras todo lo visto, *la formación de nuestros docentes, una continúa práctica colectiva, sometida a reflexión también colectiva y guiada a través de instrumentos como los anteriormente planteados.*

Acercando a nuestros futuros maestros y maestras al conocimiento pedagógico, psicológico, sociológico, filosófico, etc. Como una auténtica solución a los problemas que en su quehacer diario puedan tener y, ayudándolos a poner en crisis estos conocimientos. Ayudándolos a *construir* el conocimiento. Ayudándolos, en definitiva, a no convertirse en técnicos, aplicadores de soluciones rutinarias a problemas cotidianos. Dándoles una verdadera –quizás el término más correcto sería: útil- formación.

Todo esto no es más, que aquello que se ha venido a llamar Investigación-acción, practitioner research, etc. La formación ha de estar fundamentada en la reflexión sobre la propia práctica docente y para que ésta sea completa, ha de realizarse en grupo, integrando todas las perspectivas de aquellas personas envueltas en la acción. La evaluación bajo el sentido de recogida de información útil, relevante para emprender procesos de mejora (Santos Guerra, M. Á. 1990; Álvarez Méndez, J. M. 1998; Elliott, J. 1990; Casanova, M. A. 1992; Fernández Pérez, M. 2005; Stenhouse, L. 1987; Sola, M. 1999; Gimeno, J. y Pérez, Á. 1993) se torna imprescindible para que la reflexión docente tenga sentido y repercusión en los procesos de mejora. De manera que estos procesos : evaluación-investigación-reflexión-formación, quedan estrechamente ligados en cualquier proceso de formación docente que tenga intención – real - de cambiar la práctica de los profesionales.

CONCLUSIONES

Tras lo visto a lo largo de este trabajo, cabe hacerse la siguiente pregunta ¿qué podemos hacer para facilitar que los docentes inicien estos procesos de formación según este modelo?

La respuesta a nuestro entender tiene que ver con tres ámbitos bien distintos: en su formación inicial (entiéndase la universidad), en su formación permanente (a través de los centros de formación del profesorado) y desde la administración.

En lo que corresponde a la primera de ellas -la universidad-, parece claro que no pueda darse en este ámbito de formación, una enseñanza tan basada en los esquemas tradicionales como la que tenemos actualmente. Es necesario inculcar a nuestros futuros docentes un modelo de trabajo / formación, basado en el modelo de la investigación y, para ello, es necesario que los docentes universitarios trabajemos en nuestras asignaturas creando espacios de investigación, debate y reflexión. Algo absolutamente contrario a las clases centradas en la transmisión de información a las que tan acostumbrados estamos en nuestras universidades. Plantear espacios de investigación y debate/reflexión, en torno a problemas relacionados con la práctica es, a nuestro entender, una de las vías principales con las que podemos propiciar este modelo de trabajo y formación en los futuros docentes.

En lo referente a la formación permanente, ocurre parecido a lo que comentábamos en el primer punto, el formato *cursillos de formación* ofrecido por los centros de formación del profesorado queda muy lejos aún de plantear dinámicas similares a la investigación-acción. Sí se aproximan más a este modelo, el formato de *grupos de trabajo* que ofertan los CEP's; no obstante, las dinámicas que podrían propiciarse quedan anuladas por el mercantilismo que sufre la formación permanente de nuestros docentes al convertirse ésta, en puntos a canjear para poder elegir destino o acreditar sexenios. Es por lo tanto, imprescindible que se produzca un giro en el modelo formativo de los CEP's desde éstos y desde la administración, lo cual nos lleva directamente al siguiente apartado.

Si bien es cierto que, desde hace unos años acá la administración ha ido ampliando, facilitando y fomentando las agrupaciones de docentes para investigar sobre su propia práctica, - ejemplo de ellos son el aumento de concesiones y convocatorias de proyectos de innovación docente, o la reciente convocatoria que permitía realizar proyectos de innovación mixtos entre escuela y universidad² - es, hasta hoy, una asignatura pendiente, la concepción de la formación permanente que tiene la administración.

Si estamos de acuerdo con que la formación es un proceso reflexivo de construcción de una nueva concepción de la propia práctica docente y que surge, de las necesidades reales, diarias, del profesorado; no ha lugar el mercantilismo en la formación permanente.

² Nos referimos en este caso a la legislación de la Junta de Andalucía.

En ningún momento puede entenderse la formación permanente como moneda de cambio por un certificado que acredite para sexenios, concurso de traslados, etc., pues estamos en el mejor de los casos corrompiendo el espíritu de la formación que debe nacer de los intereses y necesidades reales de los propios docentes, creando nuevos intereses que nada tiene que ver con la mejora de la práctica docente sino, de la situación laboral. El sistema de puntos dinamita directamente todos los propósitos de la formación permanente. El profesorado más joven es el más necesitado de puntos para conseguir su estabilidad laboral y/o sexenios y trienios, y este es el motivo de que asista a los cursos y jornadas que organizan los CEP's. Es una modalidad formativa *ausente de formación*. Es por lo tanto, urgente, que la administración cambie esta concepción, en pro de otra basada en la investigación sobre la propia práctica y que parta – de forma real, no sobre el papel – de los intereses reales de nuestros maestros y maestras.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- CASANOVA, M. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, J. Y SANTOS, M. A. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*. Archidona: Aljibe.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- SANTOS, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Archidona: Aljibe.
- SÓLA FERNÁNDEZ, M. (2000). La formación de creencias ideológicas y su influencia en el pensamiento profesional. En RIVAS FLORES, I. (coord.). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas docentes?* Málaga: Aljibe.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (1999). EL análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En AAVV. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*.

PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA REGION DE MURCIA.

Pablo Reverte Navarro

Servicio de Innovación y Formación del Profesorado.

Consejería de educación formación y empleo.

RESUMEN

El trabajo tiene como finalidad fundamental, el dar a conocer la manera de planificar la formación permanente del profesorado en la Región de Murcia: Plan Trienal de Formación y Plan Anual de Formación. También explicaremos la manera de desarrollar la Detección de Necesidades de Formación y la elaboración de un catálogo de acciones formativas que se revisan anualmente. Por último, deseamos mostrar la manera de desarrollar un Plan de Formación elaborado en función de las competencias profesionales y en función de los puestos docentes del profesorado.

Palabras clave: Plan Trienal de Formación; Plan Anual de Formación; Detección de Necesidades; Catalogo de Acciones Formativas.

TEACHER TRAINING PLAN IN MURCIA REGION.

ABSTRACT

The main objective of the report is to show the way in which teacher training in the Region of Murcia is planned, both the Teacher Training Annual and Triennial Plans. We will also explain how to develop the Detection of Training Needs and the development of a training activity catalogue which is reviewed yearly. Finally we would like to give an example of a Training Plan carried out according to professional competences and from the teaching post's point of view.

Key words: Teacher Trienal Plan; Teacher Training Plan; Detection of Needs; Catalogue of Training Actions.

INTRODUCCIÓN.

Con este trabajo, deseamos explicar brevemente y en un sentido general, el conjunto de procesos, mecanismos, resoluciones, herramientas y recursos materiales y humanos para el desarrollo profesional continuo de nuestros profesores.

1. ESTRUCTURA DE LA RED DE FORMACIÓN.

De acuerdo con la normativa vigente, la Red de Formación se encuentra constituida de la manera siguiente:

Dirección General de Promoción Ordenación e Innovación Educativa- Subdirección General de Innovación y Atención a la Diversidad- Servicio de Innovación y Formación del Profesorado- Centros de Profesores y Recursos (9)- Asesores de Formación (69)- Personal de Administración y Servicios (24).

2. PLAN TRIENAL DE FORMACIÓN Y DETECCIÓN DE NECESIDADES.

El Decreto nº 42/2003, de 9 de mayo, (BORM de 20 de mayo), regula la estructura y Planificación de la Formación Permanente, de acuerdo con un Plan Trienal que será desarrollado anualmente por los correspondientes Planes Regionales de Formación del Profesorado, los cuales integrarán los Planes de Actuación de los Centros de Profesores y Recursos (en adelante CPR). Para la elaboración de dichos Planes anuales, se “recogerán las prioridades en materia de formación establecidas por los distintos centros directivos de la Consejería competente en materia de Educación, así como la detección de necesidades formativas del profesorado y los centros”.

Para la elaboración del Plan Trienal, la detección de necesidades ocupa un papel destacado, que se ha realizado durante los meses de marzo y abril siguiendo el siguiente modelo de procesos:

a) Modelo mixto: los expertos contrastan las necesidades de formación con la de los profesores. b) Modelo de cliente: en función de las capacidades y competencias de los alumnos, se analiza las necesidades de formación de los profesores. c) Modelo de escenarios: se considera las necesidades de formación en un futuro.

2.1 COMPETENCIAS PROFESIONALES Y PUESTOS DOCENTES.

2.1.1. Entendemos por competencias profesionales el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desempeñar con eficacia un puesto profesional.

Entre ellas hay algunas que son *transversales o comunes* es decir, son competencias que debe tener todo docente, aunque haya que considerar diferencias según el puesto docente que se ocupe: científica, didáctica, en TIC, gestión de grupos de alumnos, atención a la diversidad y educación en valores. Todas ellas se han dividido en subcompetencias, tales como, si hablamos de

competencia científica en: a) Últimas aportaciones de la ciencia y b) Completar la formación científica inicial. Si hablamos de competencia didáctica en: a) Metodología y didáctica general, b) Planificar la docencia y elaborar UDD, c) Conocimiento y uso de recursos, d) Actividades para el aula y e) Crear recursos propios. De manera similar se ha procedido con las demás competencias comunes consideradas.

Otras competencias profesionales las tratamos como *específicas*, que sólo deberán poseer algunos docentes para el desempeño de puestos de características y responsabilidades específicas: Planificación y evaluación de centros y programas, Gestión de centros. Gestión de calidad, Prevención de riesgos laborales y colectivos: Orientación y tutoría, Consejos escolares y participación educativa, Dinamización y gestión de bibliotecas, y Coordinación de departamento de ciclos.

2.1.2.. Respecto a los puestos docentes, la especificidad de algunos de ellos requiere una orientación especial de las competencias profesionales. No obstante hemos establecido 32 puestos docente:

- Infantil
- Primaria General
- Idiomas: Infantil, Primaria, Secundaria
- Música: Infantil, Primaria, Secundaria
- Educación Física: Infantil, Primaria, Secundaria
- Dibujo y Plástica: Infantil, Primaria, Secundaria
- Secundaria Lengua y Literatura
- Secundaria Matemáticas
- Secundaria CC. de la Naturaleza
- Secundaria CC. Sociales
- Secundaria Filosofía y Ética
- Secundaria Tecnología
- Secundaria Lenguas Clásicas
- Formación Profesional
- Iniciación Profesional
- Profesorado de Educación Permanente
- Profesorado de Conservatorios,
- Profesorado de Danza.
- Profesorado de Arte Dramático
- Profesorado de Escuelas de Arte
- Profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas

- Profesorado de Compensatoria
- Especialista en Pedagogía Terapéutica
- Especialista en Audición y Lenguaje
- Equipos directivos
- Jefes de departamento y coordinadores de ciclo
- Orientadores
- Tutores
- Responsables de Medios Informáticos
- Responsables de bibliotecas escolares
- Responsables de prevención de riesgos
- Responsables de planes de salud

2.2. TRABAJO DE CAMPO PARA LA DETECCIÓN DE NECESIDADES.

Para llevar a cabo la definición concreta de las competencias profesionales de cada puesto docente, así como la detección de necesidades de manera cualitativa y cuantitativa se han establecido 32 grupos de trabajo formados por expertos: asesores técnicos de la Consejería, asesores de formación, inspectores, ponentes y profesores universitarios y profesores con diferente nivel de experiencia.

Cada uno de los grupos estaba formado por cuatro personas al menos: asesor de formación con la asesoría vinculada al puesto docente, profesor experto en el desempeño del puesto docente, profesor novel (menos de 5 años de experiencia en el puesto docente) y un experto (Consejería, ponente, profesor universitario, formador).

Los grupos han cuantificado las necesidades de formación en función de cuatro criterios de análisis: a) Las necesidades de formación que se aprecian en el profesorado en relación a la competencia y el puesto docente, b) Sus propias necesidades y carencias, c) Los resultados del alumnado y d) Las necesidades que puedan surgir en el futuro. En total, en la detección han participado más de 200 personas, integradas en 32 grupos y a modo de ejemplo se indica una de las fichas que han cumplimentado los integrantes del puesto docente de Matemáticas de Secundaria:

Prof_Matematicas_DEF_2010 - Microsoft Word

Archivo Edición Ver Insertar Formato Herramientas Tabla Ventana ?

Escriba una pregunta

Marcas mostradas finales Mostrar

Normal + Arial, Arial 10

DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE:			MATEMÁTICAS				
COMPETENCIAS PROFESIONALES			NECESIDADES DE FORMACIÓN PARA EL PERÍODO 2010-2013				
COMPETENCIAS COMUNES			criterio 1 (*)	criterio 2 (*)	criterio 3 (*)	criterio 4 (*)	Suma Puntos
Completar en el marco de la definición de cada competencia realizada en el documento base, y definiendo las competencias con un carácter específico en función del puesto docente de que se trate							
Competencia Científica	Últimas aportaciones de la ciencia	Conocer las últimas aportaciones de las matemáticas que sean relevantes para el desarrollo del currículum.	2	1	1	2	6
	Completar la formación científica inicial	Conocer aspectos de la historia de las matemáticas que permitan contextualizar los contenidos curriculares.	3	2	2	1	8
		Establecer relaciones de las matemáticas con otras disciplinas y con temas de actualidad: arte, literatura, ciencias sociales, ciencias de la salud, etc.	2	2	2	2	8
		Utilizar programas estadísticos para abordar la Estadística, el análisis de encuestas de opinión y los programas de gestión de la calidad.	2	2	2	2	8
	Conocer estrategias de Resolución de Problemas y sus aplicaciones prácticas para el desarrollo del currículum	3	3	2	1	9	

(*) Criterios a tener en cuenta por los expertos y los profesores para expresar las necesidades de formación:

- **Criterio 1:**
 - **Expertos:** Las necesidades generales que aprecian en el profesorado en relación con las competencias definidas para cada puesto docente.
 - **Profesores:** Sus propias necesidades y carencias.
- **Criterio 2:** Los resultados académicos del alumnado y las posibilidades de mejorarlos mediante la formación del profesorado.
- **Criterio 3:** Carencias del alumnado en técnicas y actitudes frente al estudio, el esfuerzo y la motivación.
- **Criterio 4:** Las necesidades que puedan surgir en el futuro.

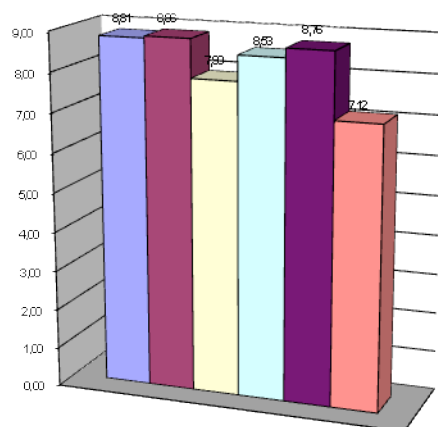
(*) Se pondrá en cada cuadro la puntuación 0, 1, 2 ó 3, considerando que 0 significa que no hay necesidad de formación y 3 que hay una gran necesidad.

Pág. 1 Sec. 1 1/12 A 14,9 cm Lín. 27 Col. 1 GRB MCA EXT SOB Español (Es)

2.3. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De forma muy resumida las necesidades de formación para el trienio 2010-2013 han quedado priorizadas de la siguiente forma:

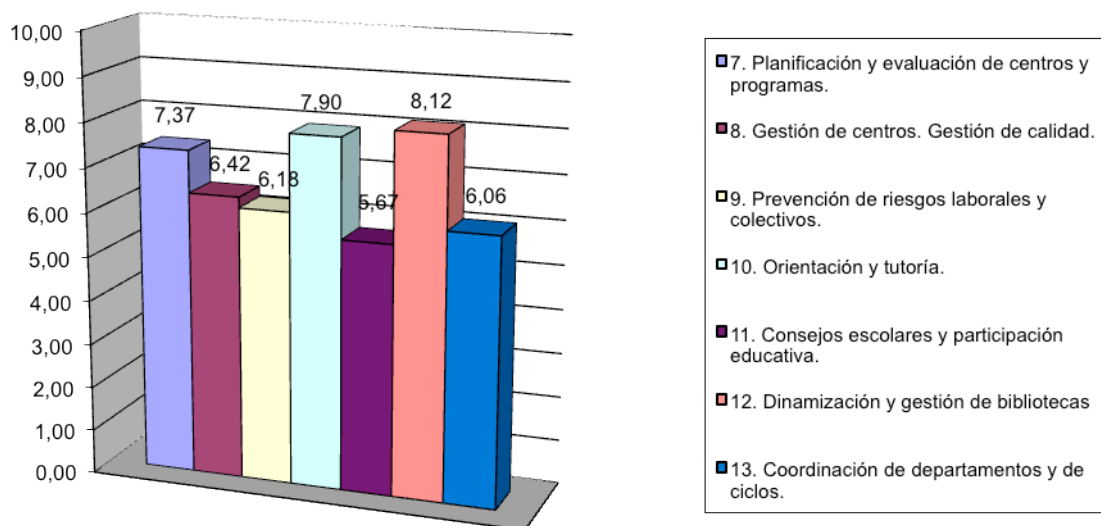
COMPETENCIAS COMUNES



- 1. Competencia Científica.
- 2. Competencia Didáctica.
- 3. Tecnologías de la Información y la Comunicación
- 4. Gestión de grupos de alumnos.
- 5. Atención a la Diversidad
- 6. Educación en valores

Escala para expresar la necesidad: hasta 12

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS



Escala para expresar la necesidad: hasta 12

3. PLAN TRIENAL

Para la Elaboración del Plan Trienal de formación se ha partido de tres niveles de concreción: los ejes estructurales de la formación, las líneas prioritarias y los programas de formación.

- Ejes estructurales: la sociedad de la información y la comunicación, las competencias profesionales de los profesores, las competencias profesionales de los alumnos y la educación en valores, y la calidad en la gestión de la enseñanza
- Líneas prioritarias: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Actualización Científica y Didáctica, Competencia en Idiomas, Formación Profesional Específica, Calidad Educativa: Gestión y Planificación, Atención a la Diversidad, Innovación e Investigación Educativa, Fomento de la lectura y Bibliotecas Escolares, Competencias Básicas y Educación en Valores, Convivencia Escolar. Educación para la Salud y Recursos Profesionales para el Docente.
- Programas de formación: las 12 líneas prioritarias se subdividen en 52 programas de formación. Por ejemplo las TIC, se dividen en tres programas: aplicaciones didácticas de las TIC, responsables en TIC de los centros, programas informáticos para la gestión de centros, y así de una manera similar con todas las líneas prioritarias...

4. CATALOGO DE ACCIONES FORMATIVAS Y PLAN ANUAL DE FORMACIÓN.

Desde el curso 2008-09, existe en la Red de Formación, el Catalogo de Acciones Formativas, <http://placentrodeprofesores.net>. Con este recurso pretendemos:

- a) Homogeneizar los diseños de toda la red de formación.
- b) Relacionar estrechamente los diseños de formación con las competencias profesionales y la detección de necesidades.
- c) Diseñar actividades de formación que potencien la innovación, y que sean capaces de tener impacto en el aula.
- d) Disponer de una guía de actividades, mejoradas anualmente y con gran poder de respuesta entre el profesorado.

Los asesores de formación desde el 1 de febrero hasta el 30 de abril, revisan las actividades y añaden las propuestas de mejora para la edición siguiente, es decir han revisado las realizadas durante el curso 2009-10 y proponen las mejoras para el Plan de Formación 2010-11. En Mayo, se abre dicho catalogo, que estará formado: a) por todas las actividades del año anterior con las modificaciones oportunas, b) las propuestas de formación de los Centros directivos de la Consejería, c) las nuevas iniciativas de los Centros de Profesores y Recursos, y de los profesores de su ámbito.

Este curso, el 20 y 21 de mayo se han desarrollado la XII Jornadas de Planificación de la Formación del Profesorado en la que ha participado toda la Red de Formación.

El 1 de junio de 2010 se cierra el catálogo de Acciones Formativas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2010-11. Entonces es cuando se elabora el Plan de actuación de los 9 CPR, y cada uno de ellos asume las actividades que llevarán a cabo. Después de ser analizadas, contrastadas y coordinadas entre los directores de los Centros de Profesores, los Centros Directivos proponentes y el Servicio de Innovación y Formación del Profesorado, la suma de todas ellas, constituirá el Plan Regional de Formación de la Consejería.

A continuación se importan los datos de todas las acciones formativas relativas al Plan de Anual de Formación, a la aplicación TIZA, de la Consejería en un sistema cliente servidor, para que en la página web de formación <http://plan.centrodeprofesores.carm> se pueden mostrar las actividades diseñadas para el curso 2010-11. Se presenta de una manera activa, con un buscador: por puesto docente, competencia profesional, trimestre, CPR, etc., con indicación de si la actividad está convocada, se encuentra terminada, con listas de admitidos, etc..

A finales de junio, se publica la Resolución del Director General de Promoción Ordenación e Innovación Educativa por la que se aprueba el Plan Anual de

Formación

A mediados de Julio, se celebra la reunión del Consejo Regional de la Formación, en la que se presenta la memoria de los planes anteriores, anual 2009-10 y trienal 2007-10 y se presenta los planes de futuro, anual 2010-11 y trienal 2010-2013.

Por último, a mediados de julio, se publicará la Orden del Consejero en la que aprueba el Plan Anual de Formación 2010-11.

5. TELEFORMACIÓN.

Para completar las actividades de formación continua, en la CARM se dispone de una web de teleformación en <http://teleformacion.carm.es>, con tres apartados: a) cursos on-line, b) materiales de autoformación para el profesorado, c) contenidos digitales para la enseñanza del currículo en los diferentes niveles educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Gairín Sallán, Joaquín. (2005). *La investigación social*. Madrid: UNED.

Gairín Sallán, Joaquín. y otros (1995). *Estudio de necesidades de formación de los equipos directivos en los centros educativos*. Madrid: C.I.D.E., Ministerio de Educación y Ciencia.

Domínguez Fernández, Domingo. (2005). *Diseño de proyectos y procesos de formación*. Madrid: UNED.

Domínguez Fernández, Domingo. (2005). *La dimensión macro-didáctica o aspectos de dirección y gestión de la calidad de la formación*. Madrid: UNED.

Zaragoza Lorca, Antonio y otros. (2007). *Competencias Profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Pagan Martínez, Francisco A. y otros (2010). *Competencias Profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Decreto nº 42/2003, de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado de la Región de Murcia (2003). Murcia: Boletín Oficial de la Región de Murcia.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS CAMBIOS

Almudena Cotán Fernández

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Nos encontramos inmersos en un sistema de profundos e intermitentes cambios: económicos, demográficos, cultural, tecnológico...Pero la pregunta inicial con la que nos gustaría partir y con la que queremos dar redacción a lo largo de este texto, es si realmente los profesionales del ámbito de la educación nos encontramos formados para enfrentarnos y adaptarnos a dichos movimientos.

A lo largo de este texto, queremos hacer una breve reseña sobre los cambios que nos están afectando en nuestra vida diaria y por lo tanto, en nuestra educación. Una transformación no planeada que nos está modificarnos la forma de organizarnos, de relacionarnos y de aprender. Abarcaremos la diversidad en nuestras aulas, el impacto de las TIC en nuestra sociedad y en nuestros educandos y la formación, tanto inicial como continúa del profesorado focalizando su importancia en la calidad de la enseñanza que imparte a los alumnos/as y en la inclusión de nuestras aulas actuales.

Palabras Claves: formación; transformación; calidad; inclusión.

THE TRAINING OF TEACHERS TO CHANGE

ABSTRACT

We are immersed in a deep and intermittent system changes: economic, demographic, cultural, technological ... But the initial question with which we would like to leave and we want to give over writing this text, is whether or not professionals education we find ways to cope and adapt to these movements.

Throughout this text, we want to make a summary of the changes that are affecting us in our daily lives and therefore, in our education. Unplanned transformation that is changing the way we organize ourselves and interact and learn. Embraces diversity in our classrooms, the impact of ICT in our society and in our care and training, both initial teacher continues to focus its impact on the quality of the education imparted to the students and the inclusion of our classrooms today.

1. CAMBIOS EN LA SOCIEDAD

Actualmente, nuestras sociedades están viviendo una etapa de transición que lo está transformando todo de una manera sombrosamente acelerada; una transformación no planeada que nos está afectando en nuestra formas de comunicarnos, organizarnos, relacionarnos y de aprender. Lo podemos ver en las noticias, los periódicos, en Internet...pero no nos hace falta irnos a ningún medio de comunicación para ver estos cambios. Basta con echar un vistazo a nuestro alrededor para observar estos cambios: nuestras plazuelas no se encuentran tan llenas de niños/as jugando a la pelota, al juego de la botella, al escondite...si echamos un vistazo a los recreos de nuestros colegios, veremos que esa "igualdad" de niños/as ha dejado paso a una interesante e importante multiculturalidad, donde las forma de relacionarse han cambiado y evolucionado; en nuestras aulas, en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje vemos como existen diversos patrones y formas de aprender...y así podríamos seguir con multitud de ejemplos.

Esta transformación, algunos autores la denominan como el paso de la sociedad actual en la que vivimos al paso a una nueva sociedad. Uno de estos autores, el célebre sociólogo catalán Castells (1999), interpreta este acontecimiento como "un cambio de época y no como una época de cambios". Por ello, los profesores debemos de estar siempre adaptados a estos cambios pero, ¿nos enseñan a ello? ¿nos muestran que las realidades son cambiantes? ¿nos ayudan a aprender a cambiar a la misma velocidad que nuestras sociedades? ¿nos enseñan a adaptarnos a los cambios?

La formación inicial de los profesores se ha venido desempeñando por instituciones específicas, por un personal especializado y mediante un currículum preestablecido. Ésta formación inicial cumple básicamente tres funciones:

1. La de formación y entrenamiento de futuros profesores, de manera que se asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que el profesor deberá desempeñar.
2. La institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la formación docente.
3. La institución de la formación del profesorado ejerce una doble función: es agente de cambio del sistema educativo, pero, a la misma vez, contribuye a la sociabilización y reproducción de la cultura dominante.

Cuando decidimos realiza una formación específica, ingresar en una carrera previamente seleccionada para estudiarla, hacernos profesionales y expertos de la materia, se nos enseñan los contenidos, los conocimientos, las metodologías...pero ¿se nos enseña cómo transmitirla en un aula? ¿se nos enseñan que pueden existir diversas metodologías en el aula? ¿se nos dice que no siempre la misma metodología nunca funciona igual? Pero, ¿qué pasa con aquellas personas que no son de la rama educativa? Sencillamente se les impone que para impartir la docencia realicen un Certificado de Adaptación Pedagógica (CAP), pero ¿es suficiente con eso? Nosotros, los profesionales de la educación pensamos que no.

Nos encontramos, en el ámbito del conocimiento relacionado con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los/as alumnos/as. Existe un determinada aprobación, en que los profesores debemos de ser facilitadores de procesos de aprendizajes autónomos, críticos y reflexivos, que debemos de conseguir que nuestros alumnos “aprendan a aprender”, que sean auténticos ciudadanos/as, que sepan desenvolverse con total efectividad en el mundo... y no, a que seamos unos meros expositores de información donde la expulsamos y damos por sentado que nuestros alumnos la aprenden.

Por ello, ante eso nos planteamos varias preguntas para posteriormente darle significado a lo largo del texto:

- ¿Cómo aprende el profesorado?
- ¿Nos encontramos ante una nueva era?
- ¿Qué función tiene el profesorado en las aulas?

2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Hemos hablado anteriormente de los cambios que se están produciendo en nuestros tiempos, la manera de afectar que éstos tienen en la educación, pero parémonos un momento a pensar “¿qué es la educación?”. Resulta algo utópico cuando hablamos de educación, cada uno tiene su idea, aunque de manera generalizada podemos decir que es “Aprender algo”.

En la profesión docente, es nuestra obligación trabajar con personas y no con objetos. Los objetos son silenciosos y no son capaces de exigirnos, pero las personas implica una interrelación, en la que nos someten a interrogantes, a pruebas, elaboran juicios... Los profesores somos expertos de nuestra materia, que sepamos transmitirla de manera eficaz, no significa que seamos unos meros transmisores de la misma, sino que debemos convertirnos en guías, facilitadores de aprendizajes para que nuestros alumnos puedan convertirse en ese tipo de persona ideal que hemos hablado anteriormente, una persona, autónoma, crítica y reflexiva; pero para ayudar a que nuestros/as alumnos/as se convierta en ese modelo de persona primero tenemos que serlo nosotros y predicar con el ejemplo.

La predilección en la organización de los programas de formación inicial docente es asumir la idea de que aprender a enseñar es un proceso activo, en el que el aprendizaje está situado en contextos y cultural y donde el aprendizaje se convierte socialmente a través de la interacción de los individuos, donde aprende a dar sentido al mundo a través de las experiencias previas (Marcelo, 2009:40)

2.1 FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN SECUNDARIA

En este apartado cabría señalar que la Formación Inicial del Profesorado estará siempre condicionada a la duración y al momento de finalización de las carreras profesionales de los docentes: tenemos diferentes momentos de graduación, diferentes etapas donde nuestras escuelas y sus características son inherente a ella, por lo que un profesor graduado hace 30 años necesitará una formación “más especializada” en el momento en el que nos encontremos que un docente graduado hace 5 años. A lo largo de los años, las necesidades irán variando dependiendo de los cambios culturales y educativos de importancia que se vayan produciendo.

La Educación Secundaria Obligatoria es un nivel educativo difícil que dentro de la formación del profesorado ha ido adquiriendo y demandando un lugar destacado. Si echamos la vista atrás, la Educación Secundaria Obligatoria tiene una trayectoria histórica bastante corta, apenas 10 años, pero éstos han sido suficientes para poder visualizar y analizar, en algunos casos, las necesidades, dificultades y problemas que esta etapa de la educación plantea. Uno de los aspectos a destacar de estas necesidades y problemas ha sido el descuido de la formación inicial de los profesores.

Nos encontramos, con un profesorado, mitad enamorado de la enseñanza y mitad abocado a ella por necesidad, que imparten una materia en un ciclo de Enseñanza Secundaria donde su imposición fue un poco tumultuosa y donde alumnos/as de 12 años entran a formar parte del Instituto. Alumnos que están entrando en la etapa adolescente a una más madura, de niño a “hombre” y de niña a “mujer”. Ello representa un puesto de trabajo docente complicado, pues exige una capacidad de flexibilidad y adaptación considerable, Ya que no sólo estamos hablando de la adaptación metodológica, sino de una formación psicológica para entender los cambios por lo que nuestros alumnos/as pasan en su adolescencia e intentar empatizar con ellos/as. Además, a esto se une la diversidad de nuestras aulas.

En los años 90, un informe publicado por la OCDE sobre la Calidad en la Enseñanza planteaba que:

“Los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos desafíos y

demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada (...) Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor". (OCDE, 1994: 9).

Esta afirmación, nos lleva a pensar sobre las reflexiones planteadas anteriormente acerca de las enormes dificultades que el profesorado tiene para seguir el ritmo de cambios de nuestra sociedad. Si nos fijamos en el Instituto de Ciencias de la Educación de Madrid, nos podemos encontrar una amplia gama de cursos para la formación del docente. Cursos como:

Tratamiento y análisis informatizado de datos. SPSS 12.0. Aplicaciones en el ámbito de Ciencias Sociales y de la Salud.

Prevención de las disfonías en el profesor universitario.

Programa de entrenamiento para controlar el estrés.

Competencias de Comunicación en el aula.

Formación del profesorado en la actividad docente con nuevas tecnologías

Evaluación de los aprendizajes: Nuevos enfoques

Introducción a la metodología cualitativa en investigación social aplicada

La evaluación de competencias: Principios y procedimiento (Se ha modificado el curso)

Recursos para el aula. Sencillos programas para grandes obras

e-Evaluación orientada al aprendizaje en la universidad

Pero nos encontramos con pocos, por no decir casi ninguno, sobre adaptación a la diversidad y a la inclusión de nuestras aulas, algo tan imprescindible para el docente hoy en día. A lo largo de nuestra formación nos enseñan una materia y cómo debemos de impartir esa materia, pero no nos ponen ejemplos reales ni prácticas para realizarlos. Sí que es verdad, que existe un prácticum, pero en tres-cuatro semanas no se puede ver la realidad de un aula, ¿o acaso a un médico realiza operaciones de corazón sin haber practicado anteriormente en reiteradas ocasiones? Pues en esta profesión debería de ser igual.

3. FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

Existe una frase de Megyeri, K. (2005) bastante comentada en Internet y retratada en el libro *"Chocolate Caliente para el Alma de los Maestros"* sobre un día de trabajo del docente en el aula, con la que nos gustaría iniciar este apartado, e indica lo siguiente:

"Si un doctor, un abogado o un dentista tuviera a treinta personas o más en su oficina a la vez, todas con diferentes necesidades y algunas que no quieren estar allí y el doctor, abogado o dentista, sin ayuda, tuviera que tratarlos a todos con excelencia profesional durante diez meses, entonces podrían tener una idea de lo que es el trabajo del docente en el aula"

Como bien nos dice Megyeri, K. en su frase, nosotros nos encontramos con aulas llenas de personas, cada una con necesidades educativas y de atención diferentes, desmotivación, refuerzo en la lectura, matemáticas, problemas, deficiencias...que la gran mayoría de las veces no nos encontramos con capacidades y competencias para afrontarlos, en otras palabras, no sabemos qué hacer.

Pero antes de todo, ¿a qué nos referimos con inclusión? Según la REA, inclusión significa “acción y efecto de incluir”, ¿qué quiere decir esto en nuestro mundo educativo? ¿qué incluyamos en un grupo diferente a todas aquellas personas que no “cuadren” en nuestro aula? Por supuesto que no. Inclusión significaría adaptar nuestra enseñanza a esas personas que tienen necesidades educativas diferentes, tal y como estaba formado inicialmente, y no separar a los “alumnos buenos de los alumnos malos”.

En determinados contextos académicos se ha desconfiado de los posibles beneficios del modelo de educación inclusiva. Se ha cuestionado esta forma de ver y vivir la educación y se ha considerado que es un ideal inalcanzable. No obstante aunque estamos de acuerdo con la idea de que no es una respuesta fácil la que este interrogante plantea, no podemos coincidir con aquellos argumentos que abogan por modelos educativos contrarios al inclusivo. Es más, consideramos que en estos momentos estamos más preparados en cuanto a qué proceso seguir para iniciar proyectos de educación inclusiva y contamos con un número significativo de centros que están caminando en esta dirección (Moriña, 2008:524).

Debemos de entender la inclusión educativa como un proceso de cambio que requiere continuas y mejoras progresivas, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o a un discurso temporal (Parrilla, A. y Verdugo, M.A., 2009:15). Son muy pocas las modificaciones y adaptaciones en la enseñanza general que realizan los profesores para dar respuesta a las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos en el aula. Para ello, vamos a mencionar la investigación realizada por Vlanchnpu (2009), en la cual parte de esta premisa para desarrollar un estudio exploratorio en el que tratan la cuestión de las posibilidades, preferencias y eficacia de diferentes adaptaciones para responder a la diversidad en el aula. Los resultados extraídos a raíz de los datos recogidos por 45 profesores de doce centros de primaria en el norte de Grecia, coinciden en identificar la presión que los profesores encuentran en el curriculum, en la forma de sobrecarga curricular y en los libros de texto (Vlanchnou, 2009:21). Personalmente, nosotros a estos datos añadiríamos uno más, la masificación de nuestras aulas.

Si nos basamos en el artículo 27.1 de nuestra Constitución Española, “*todos los españoles tienen derecho a la educación. Se reconocen la libertad de enseñanza*”, pero no se dice que ese derecho a la educación ha de ser de calidad y efectiva para todos ¿es ésa la realidad de nuestras aulas? Pensamos que no.

Esa masificación, esa falta de tiempo, esa sobrecarga curricular...impide al profesor que atienda al alumno adecuadamente e individualmente. Se podría disminuir la ratio de alumnos, pero eso es una cuestión del Estado que en los

tiempos que estamos no creemos que se vaya a realizar; por lo tanto, ¿qué podemos realizar los profesores por nuestra cuenta?

Primero amar nuestra profesión y creer en ella, creer que podemos enseñar, que podemos ayudar a crear a seres autónomos y reflexivos, que sepan adoptar sus propias decisiones por ellos mismos, que no los manipulen...Segundo, vamos a cambiar las estrategias de nuestras aulas, modifiquemos el aula, que los alumnos conozcan sus caras y no las espaldas, cambiémoslas según las necesidades del grupo y no las nuestras individuales; que haya una relación horizontal, donde el profesor enseñe, pero que no exista una relación jerárquica, vertical, entre “rey y subordinados”.

Segundo, sintámonos cómodos en el aula, desarrollemos nuestra expresión corporal, recurramos a las nuevas tecnologías, los materiales, partamos de sus necesidades e intereses...aprendamos a trabajar por grupos. Nosotros no debemos ser los únicos que enseñemos en el aula y que demos respuestas a todos los alumnos en ocho horas de trabajo, también pueden realizarlo los alumnos/as como compañeros/as. Modifiquemos nuestra forma de enseñar y adoptemos por nuevas metodologías: aprendizaje basado en problemas, grupos de investigación, trabajos colaborativos...

Tercero, usemos las Nuevas Tecnologías. Se dice, que los/as niños/as suelen nacer con un pan bajo el brazo, en los tiempos actuales nosotros proponemos modificar ese dicho por este otro: “los/as niños/as nacen con un ordenador bajo el brazo”. Su vida gira en torno a las Nuevas Tecnologías, ¿por qué no vamos a recurrir en nuestra práctica diaria a éstos instrumentos? Probablemente, entre muchos de los beneficios de las TICs encontraremos la motivación, esa adaptación de la enseñanza a algo conocido por él, atractivo...la Pizarra Digital es un instrumento muy útil en la práctica, pero también muy desconocido por los docentes.

Y por último, destacaríamos esa información individual sobre cada alumno/a que cada docente debería tener de antemano. Volviendo a citar a la Constitución Española de 1978, en el artículo 27.2 se dice que *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*. Esto nos quiere decir, que el profesor únicamente no ha de centrarse en realizar una buena clase y transmitir bien sus conocimientos, sino también, en ese desarrollo de la personalidad humana, de sus capacidades y aptitudes que, en muchas ocasiones, no se tiene en cuenta.

Debemos de tener a un profesorado, que no sólo sea experto en la materia, que se adapte a los cambios, que tenga formación en la inclusión, sino que también sepa qué son las habilidades sociales y cómo han de usarse, ya que en nuestras aulas no sólo predomina el aprendizaje en un conocimiento sino una educación para saber desenvolvernó en la vida, saber maneárnos adecuadamente dentro de ella y en todos los ámbitos. Podemos definir qué son las habilidades sociales acudiendo a la definición que Caballo, V. (1986) ha realizado, indicando que *“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un*

individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas" (Caballo, 1986:6).

Gran parte de esa apatía que encontramos en nuestros alumnos/as en nuestras aulas, no sólo se debe a la desmotivación por la materia, al docente, a necesidades educativas especiales, sino en problemas personales que no se hallan en la escuela pero sí en estrecha vinculación con su rendimiento en la misma. La escuela constituye, pues, uno de los más relevantes para el desarrollo social de los niños/as y, por tanto, para potenciar y enseñar las habilidades de relación. Esta enseñanza tiene que hacerse del mismo modo que se hace la enseñanza de otras materias, es decir, de un modo directo, intencional y sistemático. Debemos de ser personas en la que únicamente no nos vean como profesores, sino también como consejeros, como apoyo, como alguien en quien confiar. Pero para ello, es necesario que los profesores trabajemos con la empatía. Encontramos por lo tanto imprescindible, desarrollar a los profesores en una formación de sensibilidad para atender a las demandas reales de nuestra escuela.

4. CONCLUSIÓN

Para finalizar, nos gustaría resumir indicando que todos los profesores debemos de saber evidentemente *dónde* estamos enseñando, dentro de qué contexto, y posteriormente *a quién* se enseña. Los profesores debemos adaptar nuestro conocimiento a los alumnos y a las condiciones específicas de la escuela. Yinger (citado por Marcelo, 2002) ha planteado la dimensión ecológica del conocimiento, entendiendo que el conocimiento no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre estos y el ambiente en el que se desarrollan, por lo que no es lo mismo la enseñanza-aprendizaje que un alumno/a puede recibir en un Colegio del Barrio de Salamanca que en el de Lavapiés, ambos situados en la capital de España, Madrid.

Por lo tanto, encontramos imprescindible que el profesor no sólo conozca los conocimientos a impartir y aquello en lo que se le formó, sino también, en lo que Eisner (1990) denominaba el Curriculum nulo, "[...]las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual." Aquí entonces el dilema reside en reconocer las pautas de selección y de despejar los obstáculos ideológicos que aumenten el curriculum nulo, "[...] porque la ignorancia no es simplemente un vacío neutral ; ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir , las alternativas que podemos examinar y las perspectivas desde las cuales analizamos una situación o problema." (Eisner: 1990, 97), es decir aquello que no se enseña y con lo que tendrá una gran relación su éxito en el aula con todo lo que sucede dentro de ella, los diálogos, los valores de las personas que participan en él... y

teniendo por lo tanto una gran repercusión para la vida de cada persona en el exterior del aula, en las técnicas grupales, en los diálogos que se producen, en los sujetos que interactúan en el aula...en general, en la vida exterior del aula.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAIZ SANCHEZ, P. (2009). *Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Revista de Educación, N°349, Ministerio de Educación: Madrid, 203-224.

BALLESTA PAGAN, J. (2009). *Educación en tiempos revueltos. Crónicas sobre la realidad educativa*. Barcelona: Graó.

BOLÍVAR, A. (1999). *Ciclo de la Vida Profesional del Profesorado en Secundaria. Desarrollo Profesional y Formación*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.

CABALLO, V. (1986). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Editorial Promolibro.

CANFIELD, J. y HANSEN, M.V. (2005). *Chocolate caliente para el Alma de los Maestros*. Argentina: Atlántida.

CASTELLS, M. (1999). *Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo XXI Editores.

CELEBRAN DE LA SERNA, M. y OTROS (2009). *El impacto de las TIC en los Centros Educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.

DE MESA LÓPEZ COLMENAR y OTROS (2002). *Aprendiendo a enseñar en la Universidad*. Sevilla: Editorial KRONOS.

EISNER, E. (1990). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

HIJANA DEL RIO, M. (1997). *Aspectos metodológicos de la Formación Inicial del Profesorado en Secundaria*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1.

MARCELO GARCIA, C. (2001). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Revista Complutense de Educación, Vol. 12, N°2, 531-593.

MARCELO GARCIA, C. (2009). *Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar*. Revista de Educación N°350, Madrid: Ministerio de Educación, 31-55.

MARTINEZ LOPEZ, R. (2009). *Mundos Virtuales 3D. Una guía para padres y formadores*. Barcelona: Editorial UOC.

MORIÑA DIEZ, A. (2008). *¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultado de un programa formativo*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 26, Nº2, 521-538.

NIEMI, H. y JUKKU-SIHVOMEN, R. (2009). *El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria*. Revista de Educación Nº350, Madrid: Ministerio de Educación, 173-202.

OCDE (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OCDE.

SUSINOS, T. (2009). *Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva*. Madrid: Revista de Educación, Nº 349, 119-136.

TEREGI, F. (2009). *La Formación Inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites*. Madrid: Revista de Educación, Nº 350, 123-144.

VAILANT, D. y MARCELO GARCIA, C. (2000). *¿Quién educará a los educadores?* Montevideo: Impresiones Editorial.

VERDUGO, M.A. y PARRILLA, A. (2009). *Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa*. Madrid: Revista de Educación, Nº349, 15-22.

VLACHOU, A. y OTROS. (2009). *Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de la respuesta de inclusión*. Madrid: Revista de Educación, Nº349, 179-202.

YINGER, R. (1991). *Working Knowledge in Teaching*. Paper presented at the ISAT Conference.

LUCES Y SOMBRAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Sebastián Campillo Frutos

María Cristina Sánchez López

Francisco Alberto García Sánchez

Universidad de Murcia

RESUMEN

En el trabajo que presentamos hacemos una revisión histórica de la formación inicial del profesorado de secundaria, desde la Ley General de Educación (LGE) del año 1970, hasta la actualidad, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), del año 2006. Se realiza un análisis de las distintas propuestas que se han ido formulando, realizando un estudio cualitativo de los diferentes programas de formación inicial del profesorado propuestos, desde el CAP hasta los actuales estudios del Máster, que se han implantado en este curso 2009/10. Asimismo, se realiza una valoración de los aspectos más significativos de cada uno de los modelos propuestos, incluido el que se ha implantado finalmente en la Universidad de Murcia. Para finalizar, se presenta conclusiones orientadas a propuestas que permitan mejorar el modelo actual, así como establecer la necesidad de una mayor implicación y peso de los profesionales que trabajan en los centros educativos, para conseguir que el Máster sea, como se pretende en la actualidad, un modelo de formación acorde con los tiempos que estamos viviendo.

ABSTRACT

In the present study we to carry out a historical revision of secondary teacher training, from the Education General Law (LGE) of 1970, to the present time, with the Organic Law of Education (LOE) of 2006. In this study we have analysed the different proposals that were carried out in a detailed study of the different programmes for initial teacher training, from the CAP, to the present Master studies, which have been put forward in the last academic year 2009/10. Furthermore, the authors of the study carried out a valuation of the more significant aspects of each of the proposed models, ending with the proposal of

some conclusions that will improve the current model, as well as establishing the need of a greater implication of the professionals that work in educational settings, to achieve that the master course, will end up being a model of training, in line with the times we are living in.

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas que más se discute en los países de nuestro entorno es el que hace referencia a la formación inicial del profesorado de secundaria. Actualmente se da un desajuste importante entre las necesidades de formación del profesorado y las necesidades de la sociedad actual. Se valoran especialmente las competencias que poseen los recién titulados tras su paso por las universidades, sobre todo en referencia a la formación para ejercer la docencia, que éstos no reciben. El trabajo que presentamos recoge opiniones y reflexiones sobre la formación que necesitan los egresados que quieren incorporarse a la docencia. Formación que los alumnos deben recibir al incorporarse al correspondiente curso específico necesario para el ejercicio de la docencia: antiguo Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), hasta el curso 2008/09 y actual Máster de Educación Secundaria, desde el curso académico 2009/10.

Numerosos han sido los cambios en la legislación educativa ocurridos desde 1970; desde la publicación de la Ley General de Educación (LGE), hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE) vigente en la actualidad, pasando en este intervalo de tiempo por otras dos leyes educativas: la Ley de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Junto a estos cambios legislativos, también se han producido cambios en nuestra sociedad, tales como el aumento de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años, lo que ha dado lugar a una tipología de alumnado diverso, con distintas capacidades, intereses y motivaciones. Todo ello ha generado la necesidad de establecer una nueva tipología en la figura de profesor. Ya no se le pide que sea sólo un mero transmisor de contenidos, sino también debe ser un agente con un papel muy activo en el proceso educativo, adaptándose a la diversidad del alumnado que nos encontramos en las aulas, debiendo poseer habilidades para enfrentarse a sus distintas características, convirtiéndose en tutor y orientador de sus alumnos.

En todos aquellos egresados que, después de cursar su titulación universitaria, quieren incorporarse como profesores de enseñanza secundaria, la realidad es que nos encontramos con que portan un bagaje científico importante. Son verdaderos especialistas en su materia, pero tienen escasa o nula capacitación pedagógica. Hasta ahora al cursar el CAP, no se le exigía mucho más que un pequeño baño intensivo en materias que normalmente no conocían de forma previa, que incluso muchas veces no comprendían o que, como consecuencia del escaso tiempo de que se disponía los alumnos del CAP, no siempre acertaban a entender su finalidad y contenido. Era una formación marcada con un carácter eminentemente teórico, que hacía poco hincapié, en realidad, en la formación en el centro educativo. Todo ello, es fácil de comprender, llevó a una importante desvirtuación de los objetivos iniciales y de los programas a desarrollar.

Los programas de formación de los futuros docentes que desean trabajar en enseñanza secundaria (ya sea en ESO, Bachillerato ó Formación Profesional) ha pasado por distintas propuestas de planes de formación. Hasta el pasado curso escolar 2008/09 venía realizándose esta formación inicial a través del denominado CURSO DE APTITUD PEDAGÓGICA (CAP). Su finalidad era proporcionar una formación inicial psicopedagógica y didáctica a los titulados que deseaban incorporarse profesionalmente a la Educación Secundaria. Buscaba proporcionarles las bases teóricas y el contacto con la práctica en aulas ordinarias para iniciarles en ella. Este CAP surgió a partir de la Ley General de Educación de 1970, y en concreto a partir de la Orden Ministerial de 8 de julio de 1971, dónde se estableció que la formación se desarrollaría en dos ciclos (uno teórico y otro práctico), siendo la duración de ambos ciclos de 180 horas (90 horas en el teórico y 90 horas en el práctico).

El *bloque teórico* del CAP, tenía como objetivo el estudio y aprendizaje de los fundamentos, los principios generales y los principios específicos de las especialidades que sirven como base para que, el futuro profesorado de secundaria, pueda afrontar, con mayor seguridad y con un marco de referencia previo, el ejercicio de la docencia en la realidad de las aulas. Las 90 horas de este bloque teórico se distribuían en contenidos de los siguientes módulos: Didáctica General, Psicología de la Educación, Teoría e Historia de la Educación.

El *bloque práctico* tenía como objetivo poner el alumno en contacto con diferentes situaciones docentes reales, en el aula de un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES), para mejorar su formación inicial como profesores. Este bloque práctico, también constaba de 90 horas, de las cuales 60 horas eran presenciales en los IES y 30 horas no presenciales. Durante este bloque práctico, los alumnos estaban tutorizados por un profesor de didáctica específica.

Esta estructura de formación de los futuros profesores de secundaria, siguió utilizándose y desarrollándose hasta que se empezó a plantear, con la aparición de la LOGSE, realizar un intento de formación más específica. Pero la primera referencia legislativa encaminada hacia el cambio no tuvo lugar hasta el año 1995, cuando se publicó en el BOE el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre. Este Real Decreto regulaba el TÍTULO PROFESIONAL DE ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA, que venía a dar respuesta a lo establecido en la LOGSE, en sus artículos 24.2, 28 y 33.1 sobre la necesidad de estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica, obtenido mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica.

Del mismo espíritu teórico de la nueva ley cabe resaltar ideas muy importantes, ya que atribuía al título de especialización didáctica el valor de acreditación para ejercer la docencia. Tres son las consecuencias que se plantearon a la hora de la regulación del título profesional de especialización didáctica:

1. La conveniencia de vincular las enseñanzas que conforman el curso de cualificación pedagógica a universidades, a fin de asegurar el contacto permanente de la formación inicial del profesorado con el progreso en los diferentes campos y áreas de conocimiento científico y técnico y garantizar su

necesaria articulación con los avances de la investigación psicopedagógica y didáctica.

2. La importancia de vincular la formación inicial del profesorado a las instituciones docentes, es decir, a los IES. Con el doble fin de facilitar que el “practicum” pueda cumplir la función de componente formativo vertebrador del curso de cualificación pedagógica y, al mismo tiempo, aprovechar los conocimientos y la experiencia de los profesores en activo con niveles contrastados de calidad en el ejercicio de la función docente en los procesos formativos de los futuros profesores.

3. La necesidad de vincular la formación inicial del profesorado de Formación Profesional Específica a los diversos sectores productivos, con el fin de que adquieran un adecuado conocimiento del entorno empresarial y de los requerimientos formativos del sector correspondiente.

Este Real Decreto detalla las características y duración del curso de cualificación pedagógica, fijando una carga teórica entre 60 y 75 créditos. Establece asimismo, que la duración del mismo no será inferior a un año. También, establecía que las administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias, asegurarían el inicio de la impartición del nuevo título a partir del curso 1996/97. Nada más alejado de la realidad, ya que posteriormente se produjeron dos aplazamientos a la entrada en vigor del Título Profesional de Especialización Didáctica. En el año 2000, un nuevo Real Decreto, en concreto el RD 321/2000 de 3 de marzo, modifica el anterior RD 1692/1995, estableciendo que las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Especialización Didáctica, quedarían implantadas con carácter general a partir del curso 2002/03. Posteriormente, una nueva modificación, realizada a través del Real Decreto 325/2003, de 14 de marzo, establecería que esas enseñanzas estarían implantadas con carácter general antes del 1 de septiembre de 2004.

A pesar de esta profusión de modificaciones legislativas y, seguramente, por diversas causas (intento de un mayor protagonismo de las universidades, presiones de diversos sectores, etc), una vez más, la nueva fecha propuesta para el inicio de una nueva formación inicial del profesorado no llegó a cumplirse.

En el año 2002, se publica la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). De nuevo en ella encontramos la referencia, ya obligada, a la necesidad de estar en posesión del TÍTULO DE ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA, para ejercer la docencia. Por tanto, una vez más y para dar cumplimiento a lo que determina el marco legal del momento, se publica el Real Decreto 118/2004, de 23 de marzo, por el que vuelve a regularse, esta vez bajo el paraguas de la LOCE, el título de Especialización Didáctica. Se plantea como un renovado diseño de la formación inicial del profesorado, que viene a dar respuesta a las características que ha de reunir el profesorado que necesita la sociedad española. Para ello, considera que es necesario dotar a este profesorado de una fuerte formación en el campo científico. Pero también especifica que dicha formación científica no serviría, a los fines perseguidos, sin la necesaria formación en la didáctica vinculada con ese campo disciplinar. La complejidad de los sistemas escolares del siglo XXI y la creciente heterogeneidad en las aulas,

demanda un nuevo profesor que necesita una formación disciplinar y didáctica. Así mismo, es necesario dotarle de las capacidades necesarias para la adaptación de los contenidos del currículo científico, con arreglo a la psicología del adolescente, en respuesta a sus problemas y necesidades sociales, de acuerdo con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Todo ello al servicio de capacidades y talentos diversos, ya sean éstos de nivel destacado o con carencias de muy distinta índole, y atendiendo a diferentes culturas y procedencias.

Establece este Real Decreto el plan de estudios, que determina que se desarrollará en dos periodos: periodo académico y de prácticas docentes. Estableciendo que el tiempo total de realización de ambos periodos no debe superar los dos cursos académicos.

El plan de estudios del periodo académico estaría formado por tres tipos de materias. Unas materias comunes a todas las especialidades, que tendrían una duración mínima de 25, 5 créditos; unas materias específicas, que tendrían un mínimo de 12 créditos y, por último, unas materias complementarias u optativas, con un mínimo de 11 créditos.

Como casi ya era de esperar, otra vez, a pesar de la proliferación legislativa desarrollada, no se llega a implantar la nueva propuesta formativa. Por tanto, sigue manteniéndose la estructura y formato del CAP, que se estableció por la Ley General de Educación del año 1970. Es decir, seguía manteniéndose una formación para nada acorde con la época que vivíamos, ni con las necesidades del alumnado de nuestras aulas.

Se produce en el año 2004 un nuevo cambio político en España, que promueve, entre sus primeras medidas, dejar sin efecto las leyes educativas promulgadas por el anterior gobierno. Pero hay que esperar hasta el año 2006, cuando se publica La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), para seguir el periplo de la esperada y necesaria iniciativa formativa. En el artículo 100.2 de la LOE se estipula que, para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la citada ley orgánica, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.

Para dar cumplimiento a esta exigencia de la LOE, el Ministerio de Educación publicó la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. En ella se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Y es de ahí de donde surge, finalmente, el título de Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas. Algo que solo ha sido posible alcanzar tras cuatro marcos legales generales y otras tantas alternancias políticas en el poder gubernamental, tal y como podemos ver en la siguiente Tabla.

<i>Marco legal</i>	<i>Año</i>	<i>Régimen responsable</i>	<i>político</i>
LGE: Ley General de Educación OM 8 de Julio de 1971	1970	Régimen no democrático	
		- Regula el Curso de Aptitud Pedagógica	
LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo	1990	Partido Socialista Obrero Español (PSOE)	
RD 1692/1995 de 20 de Octubre		- Regula el título de Especialización Didáctica	
RD 321/2000 de 3 de Mayo		- Modifica el RD anterior	
RD 325/2003 de 14 de Marzo		- Modifica el RD anterior	
LOCE: Ley Orgánica de Calidad en Educación	2002	Partido Popular (PP)	
RD 118/2004, de 23 de Marzo		- Regula el título de Especialización Didáctica	
LOE: Ley Orgánica de Educación	2006	Partido Socialista Obrero Español (PSOE)	
Orden ECI/3858/2007 de 27 de Diciembre		- Regula el título de Master actual	

Finalmente, el Máster a desarrollar tiene como finalidad la formación inicial de profesores para ejercer los niveles de Educación Secundaria (ESO, Bachillerato, Formación Profesional) y las Enseñanzas de Idiomas.

Las necesidades formativas que requiere este perfil docente conlleva el planteamiento de objetivos generales relativos a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, académicos y profesionales, al desarrollo de habilidades intelectuales y motrices, personales y sociales, así como, a la apropiación de valores y códigos éticos propios de una sociedad democrática.

Los objetivos generales del Master son:

1. Preparar a los futuros docentes con el bagaje de conocimientos profesionales necesarios para abordar, con alto nivel de compromiso, las diferentes funciones que deberán acometer en su vida profesional.
2. Potenciar en los futuros docentes las competencias básicas que luego ellos mismos tendrán que desarrollar en sus alumnos de Educación Secundaria.
3. Preparar a los futuros docentes para enfrentarse a los actuales y novedosos retos que la docencia en los centros lleva aparejada, entre los

- que sobresalen la atención a la diversidad y el uso de las TIC.
4. Desarrollar en los futuros docentes las capacidades personales y sociales que les permitan, en un futuro, desenvolverse en sus centros de trabajo como profesionales capaces de gestionar grupos de alumnos, reflexionar sobre su práctica como ejercicio básico profesional y trabajar en equipo, como miembro responsable de un colectivo.
 5. Motivar a los futuros docentes para que sepan adoptar un compromiso ético consigo mismo en relación a la profesión que han elegido, interesados por la calidad de su futuro quehacer docente y preparados para ser modelos de actuación.

Según lo establecido en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre el Master consta de tres grados módulos: el genérico, el específico y el prácticum.

El módulo genérico aborda las competencias directamente relacionadas con la formación psicológica, pedagógica y sociológica de los futuros docentes. Es un módulo de formación básica y común para todas las especialidades del Máster. Tal y como señala la Orden ECI/3858/2007, se han establecido tres materias: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación. Estos conocimientos fundamentales en la actuación de los docentes proporcionan una perspectiva necesaria para comprender y dotar de sentido su intervención educativa.

El módulo específico se centra en desarrollar las competencias relacionadas con las diferentes disciplinas, sus procesos de investigación e innovación y de enseñanza y aprendizaje. Se tratan contenidos referidos a la complementación de los conocimientos disciplinares y a todos los procesos didácticos específicos. Igualmente, atendiendo al carácter dinámico de la profesión docente, se abordan aspectos relacionados con la investigación y la innovación educativa específica a la disciplina concreta de la especialidad. En este módulo no se opta por una formación disciplinar que ignore la realidad de las aulas, ni por una capacitación didáctica realizada al margen del contenido a enseñar.

Este módulo específico se estructura en tres grandes materias: Complementos de formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e Innovación docente e Iniciación a la investigación educativa.

En el caso de nuestra Universidad de Murcia, en la materia “Complementos de formación disciplinar” se han establecido dos asignaturas obligatorias para todos los alumnos, aunque en algunas especialidades se ofrece asignaturas optativas en función de los itinerarios propuestos. La materia “Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes a la especialidad”, por su parte, la constituyen tres asignaturas cuya denominación es propia de cada especialidad que incluye necesariamente las competencias establecidas en la Orden ECI/3858/2007. Por último, la materia “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa” queda estructurada en una asignatura obligatoria, también propia de cada especialidad.

Las especialidades establecidas, en nuestra Universidad de Murcia, son las que a

continuación se exponen: (1) Biología y Geología, (2) Dibujo, Educación artística e Imagen, (3) Economía y Empresa, (4) Educación Física, (5) Filosofía, (6) Física y Química, (7) Geografía e Historia, (8) Lengua Castellana y Literatura, (9) Lengua Extranjera (Inglés), (10) Lengua Extranjera (Francés), (11) Lenguas Clásicas (Latín y Griego), (12) Matemáticas, (13) Música, (14) Tecnología, (15) Familias profesionales de Administración, Gestión y Orientación Laboral (FP), (16) Familias profesionales Biosanitarias (FP), y (17) Familias profesionales de Industriales e Informática (FP).

En las especialidades de Biología y Geología, Dibujo, Educación artística e Imagen Familias profesionales de Industriales e Informática y Familias profesionales Biosanitarias, se han establecido diferentes itinerarios.

El módulo prácticum se ha estructurado en dos materias: Prácticas de enseñanza y Trabajo fin de Máster (TFM). Con la materia “Prácticas de enseñanza”, se pretende que los estudiantes sean capaces de poner en práctica las competencias adquiridas y de buscar en la realidad educativa el referente que de sentido al resto de materias del Máster. Los alumnos realizarán estancias en los centros y disfrutando de tutorías relacionadas con ellas. Finalmente, la materia se ha organizado en dos periodos:

1. Periodo de observación, centrado en el conocimiento del centro educativo de prácticas, su alumnado, el contexto sociocultural, su cultura pedagógica, organizativa y sus relaciones con el entorno.
2. Periodo de intervención en dos fases: La primera, ha sido denominada “Intervención compartida” y su objetivo es realizar intervenciones puntuales en el aula con el apoyo y supervisión del tutor del centro y el seguimiento y reflexión del tutor de la Universidad. La segunda, es la fase de “Intervención autónoma” y supone el diseño de al menos una unidad didáctica de secundaria, con el asesoramiento de los dos tutores, la puesta en práctica de la unidad didáctica y la actuación como profesor responsable del grupo-clase. Todo ello se realizará bajo la supervisión del tutor de centro.

Por su parte, la segunda materia del módulo practicum, denominada “Trabajo Fin de Master” (TFM), supone la realización de un trabajo de aplicación y desarrollo de los conocimientos adquiridos a lo largo del Máster. Tiene que ser una actuación novedosa, práctica, reflexiva y crítica, vinculada a la materia “Prácticas de enseñanza”. Se elabora de forma individual y se puede presentar en lengua española y en lengua inglesa o francesa. El Trabajo Fin de Máster será dirigido por un Tutor o Director que orientará al alumno durante la elaboración y presentación del trabajo.

La estructura que, desde este curso 2009/10 se está desarrollando en la Universidad de Murcia, es la siguiente:

Módulo	Materias	Créditos
Genérico	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5

	Procesos y contextos educativos	5
	Sociedad, familia y educación	5
	Complementos de formación disciplinar	8
Específico	Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	15
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	4
Prácticum	Prácticas de Enseñanza de especialidad	12
	Trabajo fin de máster	6
TOTAL		60

La duración del Máster es de un curso académico y se establecen diferentes vías de acceso. Para los alumnos que certifiquen estar en posesión del título universitario que corresponde a la especialidad elegida, tendrán acceso directo. Si el alumno acredita haber cursado 60 créditos en materias propias de la especialidad, cualquiera que sea el título universitario que habilite el acceso al máster, también tendrá acceso directo.

Los alumnos que no cumplan los requisitos expuestos anteriormente, pueden acceder a la especialidad solicitada realizando y superando una prueba de conocimientos teórico-práctica. El nivel de exigencia de dicha prueba es el correspondiente a las materias y competencias básicas de las titulaciones que regulan su acceso directo, teniendo como referencia las materias correspondientes del currículo de Educación Secundaria.

Finalmente, indicar que para ser admitido en el máster, según lo dispuesto en la *ORDEN ECI/3858/2007 de 27 de diciembre que regula el Máster*, es necesario acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

CONCLUSIONES

Una vez revisada la abundante legislación, aunque poco eficaz, que ha surgido en relación con la formación inicial del profesorado, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

1. Las numerosas modificaciones y elaboraciones de Leyes Orgánicas, desde el año 1970 hasta la actualidad: LGE, LOGSE, LOCE y LOE.
2. Esas continuas modificaciones legislativas ha llevado a no poder implantar ningún sistema educativo con permanencia en el tiempo. En todas las ocasiones, la nueva modificación legislativa ha llegado antes de poder terminar la anterior que es derogada.
3. La falta de acuerdos políticos para dar estabilidad al sistema educativo, independientemente del partido que ostente el poder.

4. En particular y con referencia a la implantación del nuevo Master de Formación del Profesorado, para que su definitiva implantación pueda resultar efectiva y acorde con la formación que se pretende, debería aportar al alumnado las siguientes cuestiones.
 - Conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.
 - Potenciar los procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos.
 - Saber usar y aplicar en los procesos de enseñanza aprendizaje las nuevas TIC.
 - Concretar el currículo que se implanta en el centro educativo y ser capaz de aplicar una metodología didáctica adaptada a la diversidad del alumnado.
 - Dominar estrategias que permitan estimular al alumnado en el esfuerzo y promover su capacidad para aprender por sí mismo, desarrollando habilidades que faciliten la autonomía, confianza e iniciativa personales.
 - Dominar los procesos de comunicación e interacción en el aula, que permitan afrontar y fomentar la convivencia y abordar los problemas de disciplina y resolución de conflictos.
 - Dominar técnicas de información a las familias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.
5. Contar, en el desarrollo del Master, con un porcentaje importante de profesorado que conozca el día a día en las aulas y pueda dar respuesta e informar, a los futuros docentes, de la situación real en las mismas. Evitando, en la medida de lo posible, planteamientos excesivamente teóricos y alejados de la realidad de las aulas y de los mecanismos que se llevan a cabo en los centros educativos para atender al alumnado y al resto de miembros de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6 de agosto).

Ley Orgánica 3/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4 de octubre).

Orden Ministerial de 8 de julio de 1971

Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el Título Profesional de Especialización Didáctica (BOE 9 de noviembre).

Real Decreto 321/2000, de 3 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el título profesional de Especialización Didáctica (BOE 4 de marzo)

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24 de diciembre).

Real Decreto 325/2003, de 14 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el título profesional de Especialización Didáctica (BOE 29 marzo 2003).

Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica (BOE 4 de febrero).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo).

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 30 de octubre).

Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (BOE de 29 de diciembre).

Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. (BOE de 20 noviembre).

FORMACIÓN PARA LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LOS NUEVOS GRADOS: UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

Emilia Moreno Sánchez

Dr. Ramón Ignacio Correa García

Universidad de Huelva

RESUMEN

Como docentes partimos de la convicción de que con nuestra acción educativa debemos formar a personas reflexivas, críticas, solidarias y comprometidas con los problemas de su entorno social. Esta tarea es importante en aquellos estudios en los que el alumnado va a transmitir directamente los conocimientos adquiridos, a través del ejercicio de una profesión como Educación Social donde su intervención en las relaciones humanas y en la lucha por las injusticias es una labor básica en nuestra sociedad. En esta comunicación presentamos una experiencia de formación en la titulación del nuevo Grado de Educación Social de la Universidad de Huelva con la que pretendemos, como se establece en la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, contribuir a la superación de la marginación a la que está sometida mujer y todo lo relacionado con la cultura femenina en nuestra sociedad.

Palabras clave: Formación; universidad; género; curriculum.

TRAINING FOR EQUALITY BETWEEN MEN AND WOMEN IN THE NEW GRADE: A EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY OF HUELVA

ABSTRACT

As teachers we start from the conviction that with our educational action we train people reflective, critical, supportive and committed to the problems of their social environment. This is important in those studies in which students will directly transmit knowledge acquired through the exercise of a profession such as Social Education where their intervention in human relations and the struggle for injustice is a basic work in our society. In this communication

presented a training experience in qualification of the new level Social Education at the University of Huelva with which we aim, as established in the Organic Law 3 / 2007 of March 22 for the effective equality women and men, contribute to overcoming the marginalization to which is subject women and everything related to women in our culture society.

Key words: Education; university; gender; curriculum.

1. MUJER, EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

Abordar las cuestiones relativas al género en las universidades responde a una necesidad vital y de derechos humanos de superar la ausencia de las mujeres buscando formas, no sólo de intervención para obtener la igualdad con los hombres, sino también para comprender y explicar el por qué de esta invisibilidad. Su abordaje no ha sido un camino de rosas como ocurre siempre que hay un acontecimiento *revolucionario*³. De hecho sigue resultando una tarea complicada hacer efectivos los planteamientos de la legislación vigente, que han sido muchos como consecuencia de la osificación de creencias, normas, valores y estereotipos acerca de los hombres y de las mujeres, precisamente porque la universidad ha sido una institución fundamentalmente controlada por reglas y patrones masculinos y donde la presencia de la mujer era minoritaria, especialmente en los puestos de relevancia.

Históricamente en España el proceso de implantación de las propuestas docentes y de investigación sobre las mujeres y, en general, desde la perspectiva de género coincidió con la instauración de la democracia, por lo que fue más tardío que otras universidades europeas y americanas. En general, se caracterizó por el voluntarismo y un cierto carácter marginal (y en muchos casos lo sigue teniendo) por lo que aparecen como una disciplina general que podía ser cultivada por cualquier persona interesada en explicar y transformar la situación de la mujer o que, simplemente, considera que la mujer puede ser objeto de conocimiento (Ballarín, Gallego y Martínez, 1995).

En muchos casos estas temáticas no se integraban en teorías generales, por lo que la problemática actual es englobar todos los avances logrados en los Programas de Estudios de la Mujer en las distintas disciplinas de los nuevos Grados universitarios (Astelarra, 1991).

Si nos centramos actualmente en la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, hay que señalar que dispone en su artículo 25 que en el ámbito de la educación superior, la administración pública promoverá “la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; la creación de postgrados

³ Empleamos el término en el mismo sentido que Thomas S. Kuhn para el que significa que cuando se verifican episodios *revolucionarios* una comunidad científica abandona una modalidad de mirar el mundo y de ejercitar la ciencia antes afirmada, en favor de algún otro acercamiento a su disciplina, por lo general incompatible (Kuhn, 1985:245-246).

específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia”.

Hasta la fecha presente, la Universidad de Huelva ha destacado en dos de los tres aspectos mencionados en la Ley Orgánica, puesto que cuenta con actividades formativas en género para Tercer Ciclo o posgrado, y también ha venido gestionando importantes proyectos de investigación en el ámbito de género⁴. Sin embargo, como el resto de las universidades españolas, los planes de estudios de primer y segundo ciclo actualmente en funcionamiento presentan carencias en materias relacionadas con la igualdad.

Por su parte, el Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Huelva, vigente desde el 1 de enero 2008, establece entre sus prioridades la de “Impulsar la formación en género y la co-educación, así como la participación en proyectos de investigación y colaboración con otras instituciones y empresas que favorezcan la igualdad” (ENo40801).

En esta comunicación presentamos una nueva propuesta que se va a implantar en la titulación de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la que impartimos docencia. Consideramos que su presentación puede contribuir a dibujar una panorámica actual del tratamiento que reciben los contenidos referidos a la mujer y al género en los procesos educativos en la Universidad para obtener la igualdad entre mujeres y hombres.

2. FORMACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL

Nuestra línea de trabajo centrada en la temática femenina ha sido el resultado de una reflexión y que responde a los siguientes presupuestos. En primer lugar, consideramos que la universidad ha de estar en consonancia con los cambios sociales, por lo que el éxito de su función dependerá de la capacidad que la institución tenga en conectarse con la realidad actual, predecir escenarios futuros de desempeño de sus funciones y orientar la formación según las necesidades sociales, capacitando, tanto al alumnado universitario, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como al profesorado (autoformación, formación permanente,...), con marcos conceptuales, instrumentos y técnicas que les permitan emprender situaciones diversas.

Por eso, la universidad, más que transmitir conocimientos, debe formar y formarse en resolver los problemas del entorno profesional y esto se consigue a través de la formación y capacitando para la investigación, y tanto una como otra deben estar orientadas a la acción. En esos procesos formativos las y los profesionales de la docencia a la vez que educamos somos y activistas políticas/os (Guiroux, 1990), por intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos

⁴ Como es la investigación I+D+I que hemos finalizado, titulada: *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales–Instituto de la Mujer (Orden de 16 de Agosto, BOE Nº de 31 de Agosto de 2005) en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007, I+D+I. Referencia Nº 117/05). (BOE Nº 37/02/06. Resolución de 29 de diciembre de 2005. Pág. 5726-5727).

públicos y porque, además, pretendemos provocar en el alumnado el interés y el compromiso crítico con los problemas colectivos (Pérez Gómez, 1998).

Creemos que aunque se formulen los objetivos anteriores o se establezcan normativas y leyes, si quienes impartimos docencia no tenemos en cuenta estas situaciones de marginación en la educación, a través de un proyecto educativo más justo e igualitario, con su silenciación o su ignorancia estamos asumiendo planteamientos que tradicionalmente están suponiendo marginación, como puede ser en el caso de lo femenino, y la transmisión de unos modelos sociales jerarquizados para hombres y mujeres, que limitan en su desarrollo a unos y a otras.

Por todo ello, consideramos que es necesario seguir educando, investigando y trabajando para superar la marginación a la que se encuentra sometida la mujer y todo lo relacionado con su cultura. En este sentido, estamos orientando nuestra docencia y también nuestra investigación en la Universidad de Huelva.

En definitiva, si consideramos que con nuestra acción educativa debemos formar personas reflexivas, críticas, solidarias, etc., debemos incorporar no sólo transversalmente, sino en los contenidos explícitos todos aquellos aspectos que, por su negación, están contribuyendo a situaciones de discriminación de la mujer. Esta tarea es especialmente importante en los estudios de aquel alumnado que, a su vez, va a transmitir directamente los conocimientos adquiridos a través de sus prácticas educativas, personales y profesionales, como son las titulaciones universitarias de la Facultad de Ciencias de la Educación.

3. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

En esta comunicación presentamos resumidamente las características más relevantes de la experiencia que estamos desarrollando con la materia denominada *Convivencia y prevención de la violencia de género desde la educación*. Esta asignatura se imparte en 4º curso con un total de 6 créditos de carácter fundamental-optativo.

Se plantean las siguientes competencias específicas:

a) COGNITIVAS (Saber):

- Conocer los modelos de actuación, medidas políticas, programas y/o recursos que trabajan para la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres
- Adquirir conocimientos para Identificar los agentes y el origen de los actos violentos.
- Facilitar un marco conceptual que permita al/la estudiante ofrecer una respuesta educativa adecuada a para prevenir la violencia de género.

b) PROCEDIMENTALES/INSTRUMENTALES (Saber hacer):

- Desarrollar habilidades que permitan al alumnado aproximarse a las intervenciones y metodologías igualitarias, y preventivos de la violencia de género.
- Adquirir destrezas para identificar las situaciones de violencia.
- Identificar y analizar los estereotipos sexistas y sus manifestaciones en el ámbito educativo como bases de la violencia hacia las mujeres.
- Reflexionar sobre la influencia de los estereotipos en la sociedad y en la educación, analizando los mecanismos de transmisión y de perpetuación de los mismos.
- Adquirir estrategias coeducativas que permitan elaborar propuestas para abordar la violencia.
- Capacitar para el análisis y evaluación de la propia práctica profesional: la figura del educador o educadora en los diversos contextos educativos.
- Diseñar programas educativos que permitan la prevención y el tratamiento de la violencia de género.

c) ACTITUDINALES (Ser):

- Fomentar una actitud positiva hacia la reflexión como enfoque para abordar la educación social.
- Promover una actitud reflexiva y crítica ante los sexismos cotidianos en la práctica socieducativa, tanto en ámbitos preventivos como específicos.
 - Propiciar una actitud positiva hacia el trabajo cooperativo como modalidad de relación profesional.

Como objetivos específicos se han formulado los siguientes;

1. Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas y antropológicas que sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del Educador y Educadora social.
2. Analizar, conocer y comprender las funciones que cultural e históricamente ha ido adquiriendo la profesión de Educador y Educadora Social, así como las características de las instituciones y organizaciones en las que desempeña su trabajo, con objeto de configurar su campo e identidad profesional.
3. Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención.
4. Diseñar, planificar, gestionar y desarrollar diferentes recursos, así como evaluar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa, participación social y desarrollo en todos sus ámbitos.
5. Dirigir, gestionar y coordinar organizaciones, centros e instituciones socioeducativas.

6. Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en situación de necesidad.
7. Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.
8. Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión del educador/a social.
9. Asumir y orientarse de acuerdo con los valores de igualdad y ciudadanía democrática, así como del marco deontológico de Educación Social en la prevención e intervención socioeducativa.

Los contenidos ECTS se recogen en los siguientes temas:

1. Educación y género.
2. Modelos de actuación, medidas políticas, programas y/o recursos para la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres.
3. Detección y formas de superación de la violencia.
4. La violencia de género en el sistema educativo.
5. Mitos y creencias sobre la violencia.
6. Pautas para la prevención de la violencia.
7. Elaboración de proyectos de prevención de la violencia.

Las actividades formativas, así como la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje serán fundamentalmente participativas y activas, con el 50% de clases presenciales, y explicativas de contenidos en el aula. Estas sesiones tienen el objetivo de iniciar el abordaje de los temas. Como complemento se llevarán a cabo lecturas y discusiones de textos relevantes (40%), así como prácticas de seminarios o trabajos tutelados de pequeño grupo para su exposición y debate. Con ello se pretende que el alumnado aprenda a extraer la información relevante y a desarrollar su capacidad crítica, asimilar los conceptos y principios de diseño, evaluación y gestión adecuados a cada contexto socioeducativo.,

Las tutorías individuales o de pequeño grupo y las actividades de evaluación formativa que representan un 10% de la actividad docente, se realizarán con objeto de orientar, suministrar información, supervisar los trabajos dirigidos y realizar un seguimiento de los avances o dificultades del alumnado en la adquisición de las competencias planteadas.

Para finalizar señalamos una cuestión fundamental en la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes, y que se encuentra asociada a los procesos y procedimientos de evaluación empleados. Por eso, en un contexto de cambios, como consecuencia de los procesos de convergencia y armonización de los sistemas educativos europeos de enseñanza, se vienen desarrollando diversas propuestas que afectan esencialmente a la actividad de enseñar, al papel del profesorado y en consecuencia, a la evaluación en sí misma. Esta situación parece, en teoría, derivar en dos cuestiones. En primer lugar, en la necesidad de nuevos planteamientos en materia de evaluación con idea de superar los

tradicionales sistemas utilizados, encarnados fundamentalmente en el examen o prueba escrita y, en segundo lugar, en el objetivo de avanzar hacia un modelo de evaluación que provoque la comprensión y el cambio. Sería una evaluación para los aprendizajes, en lugar de una evaluación de los aprendizajes (Cano, 2008).

El sistema de evaluación de la adquisición de competencias se basa en el seguimiento de nuestra actuación y se desarrolla a través de diferentes estrategias. Todas las metodologías de enseñanza-aprendizaje que produzcan evidencias del mismo (lecturas dirigidas, análisis y comentarios críticos de documentos, participación en dinámicas de clase, trabajos, memorias, etc.) contribuirán en algún grado a la evaluación final de competencias, adjudicándoles un porcentaje (40%) de la evaluación final. Los trabajos de investigación y proyectos de intervención, otro 40%, y una prueba mixta de contenidos sobre los principios, procedimientos y conceptos fundamentales completará este proceso (20%).

3. CONCLUSIÓN

Con esta propuesta en la titulación de Grado de Educación Social en la Universidad de Huelva se da cumplimiento a la normativa de formar en igualdad de género, así como a la evidencia de atribuir una alta importancia al papel que ésta juega en su vida profesional y personal.

Con esta asignatura se contribuye además al desarrollo de un proceso de progresiva transformación social e individual (ruptura de esquemas, estereotipos, discriminación y cambios de actitudes), activado a partir de las experiencias personales, como plantean Pelletier y Bujold (1984:26):

“Cuando vivo una experiencia añado algo importante a la imagen que tengo de mí mismo/a, cuando trato esa experiencia, la organizo, y cuando le doy sentido para integrarla en mi vida, consolido y cuestiono mi propia identidad”.

Es decir, generando experiencias de aula en las que las y los estudiantes integren los nuevos aprendizajes en su estructura vital avanzamos hacia la igualdad de derechos entre la ciudadanía.

Es fundamental el papel que docentes y profesionales de la educación tenemos en la el desarrollo de las personas, con una implicación intelectual en la reformulación y el análisis de los problemas cotidianos a la luz de las aportaciones que ofrece el conocimiento más depurado de la cultura intelectual, lo que implica reconocer el papel de la educación como reproducción social.

La Educación es un proceso más amplio que la adquisición de hábitos y técnicas intelectuales; es la formación integral de la persona, la construcción de una cultura, de una ciudadanía democrática, tolerante y solidaria.

Por eso, toda acción pedagógica que pretenda ser una práctica realmente nueva debe plantear objetivos, competencias, contenidos útiles y fundamentales y una evaluación formativa (Perrenoud, 2008) fuera de la regla e integrar todo ello en un dispositivo de pedagogía diferenciada, como pretendemos con la asignatura *Convivencia y prevención de la violencia de género*.

4. BIBLIOGRAFÍA

Astelarra, Judith (1991): "Estudios de la Mujer: Programas académicos". En Bernis, Cristina y otras (Eds.): *Los Estudios sobre la Mujer: de la investigación a la docencia. Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer-Universidad Autónoma de Madrid.

Ballarín, Pilar; Gallego, María Teresa y Martínez, Isabel (1995): *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas 1975-1991. Libro Blanco*. Madrid: Ed. Ministerio de Asuntos Sociales- Instituto de la Mujer.

Cano García, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12,3.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.

Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE 71, 23-3-2007, 12611-12645.

Kuhn, Thomas S. (1987): *La tensión esencial: estudios selectos sobre tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México: Conacyt, Selección de obras de Ciencia y Tecnología.

Pelletier D. & Bujold R. (1984). *Pour un approche éducative en orientation*. Québec: Québec Morin.

Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

UNA MIRADA DE GÉNERO EN EL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS. PROPUESTA DE APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL ALUMNADO DEL GRADO DE HISTORIA DEL ARTE DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sonia Ríos Moyano

Reyes Escalera Pérez

Universidad de Málaga.

RESUMEN

Esta comunicación pretende hacer una propuesta de implementación y cruce entre las miradas y cuestiones de género, y el aprendizaje basado en competencias. Los estudios en Historia del Arte se caracterizan por tener una gran parte de alumnado femenino, con edades que van desde los 17 a los 60 años. En el marco del EEES el aprendizaje por competencias nos lleva a atender particularmente esa diversidad para identificar metodologías y competencias que favorezcan su aprendizaje.

Palabras clave: Historia del Arte; estudios sobre las mujeres; Universidad; calidad de la educación.

A LOOK OF GENRE-BASED LEARNING SKILLS. MOTION PRACTICE IN THE IMPLEMEN GRADERS HISTORY OF ART, UNIVERSITY OF MÁLAGA

ABSTRACT

This communication pretends to do a proposal of implementation and crossing, between the looks and questions of gender, and the learning based in competitions. The studies in History of the Art characterize to have a big part of students feminine, with ages that go from the 17 to the 60 years. Within the EHEA, learning competency leads to particularly address this diversity to identify methodologies and skills that promote learning.

Key words: Art history; Womens studies; University; Educational quality.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos pretende cruzar la formación del profesorado en cuestiones de género y las metodologías activas y participativas propuestas en el proceso de convergencia hacia el EEES. Desde la incorporación de la mujer al sistema educativo y su ascensión a ámbitos que anteriormente estaban desempeñados por hombres, hemos visto que son necesarios otros enfoques curriculares para hacer frente a sus particularidades (Elejabeitia, López, 2003). En el caso específico de la Historia del Arte, durante las últimas décadas se ha producido una inversión de género en los estudiantes que acceden a nuestros estudios, siendo mayoritariamente mujeres, aunque el alumnado que accede al título de Graduado/a en Historia del Arte es muy diverso, tanto en edad como en motivación e intereses (Ramírez, 1984). En páginas sucesivas exponemos con más detalle nuestro objetivo, haciendo una propuesta de estudio y análisis para conseguir una adaptación curricular de los objetivos y competencias del título al alumnado específico que accede a nuestro grado que posiblemente es muy similar al que puede darse en otros títulos nacionales, de ahí que veamos su interés y posibilidad de transferencia a otros estudios.

Durante las dos últimas décadas el profesorado de Historia del Arte de nuestra Universidad ha atendido esa diversidad del alumnado de forma intuitiva, pero los cambios estructurales del sistema educativo de Educación Superior experimentados en la última década durante el periodo de convergencia nos permite estudiar y focalizar mejor nuestra idea, esto es, darle una base psicopedagógica a nuestro trabajo para poder profundizar en sus posibles soluciones. El profesorado que está impartiendo docencia en el Grado de Historia del Arte de la Universidad de Málaga (en adelante UMA) es un docente que debe, quiere y está convencido de que su formación continua es necesaria para poder atender mejor al alumnado que se sienta en sus aulas. En este sentido, la comunicación que presentamos se dirige a dos aspectos que abarcan, tanto lo humano como lo metodológico, elementos básicos y esenciales para se produzca el aprendizaje.

Tomando como marco de actuación las metodologías activas y participativas, y atendiendo a la especificidad de nuestra disciplina, pensamos que las actividades más idóneas son aquellas que se basan en el proceso, es decir, aquellas que utilizan metodologías interactivas y diseñan actividades basadas en el aprendizaje por competencias, lo que supone utilizar modelos de evaluación innovadores basados en el proceso y no en el fin (Chica, 2010).

En este contexto es donde se desarrolla nuestra propuesta, ya que lo que queremos mostrar es que efectivamente hay una estrecha vinculación entre la atención a la diversidad y la implementación de competencias específicas que favorecen su aprendizaje. Por tal motivo presentamos un plan de estudio de análisis de la diversidad del alumnado, especialmente femenino, para conocer cuáles son las competencias que presentan mayor dificultad de aprendizaje, tan necesarias para conseguir los objetivos generales del título y la empleabilidad cuando terminen de cursar los estudios. Como docentes, nuestro compromiso es

garantizar el aprendizaje en medida igualitaria y con las mismas garantías de calidad a todos nuestros alumnos. Sólo así conseguiremos una docencia dirigida a la excelencia, pero para ello precisamos apoyarnos en estudios específicos que nos ayuden a identificar los problemas; pensamos pues, que hacer un estudio inicial con el grupo nos puede proporcionar datos que nos permitan diseñar estrategias formativas más específicas.

¿POR QUÉ UNA PROPUESTA DE ESTUDIOS CONCRETOS DE GÉNERO EN LA DISCIPLINA DE HISTORIA DE ARTE?

En las últimas décadas, la disciplina de Historia del Arte se ha caracterizado por su inmersión en estudios específicos sobre género, sobre todo en lo que respecta al análisis, explicación y práctica del hecho artístico (*Arte y políticas de identidad*, 2009, 2010). No obstante, lo que pretendemos con nuestro trabajo es llevar a la práctica un estudio en 1º del título de Graduado/a en Historia del Arte durante el curso académico 2010/2011 para extraer indicadores concretos en los que apoyar el diseño de actividades de aprendizaje que ayuden al alumnado a adquirir los objetivos y las competencias generales del título. Pensamos que si incorporamos datos cuantitativos extraídos de esos estudios, hacemos una atención más personalizada del alumnado. La retroalimentación es un factor esencial en este aspecto, ya que esos datos objetivos serán tenidos en cuenta en el diseño de las actividades de aprendizaje, mejorando considerablemente la calidad de su formación.

METODOLOGÍA:

Del concepto de género al estudio del género en un caso concreto

El concepto de género es una construcción simbólica que alude a diversos ámbitos; social, cultural, histórico... y que son asignados a las personas desde el momento mismo de su nacimiento tomando como base la clasificación basada en el sexo (Tubert, 2003). El problema llega cuando esa diferencia sexual se convierte en una desigualdad social, y eso es precisamente lo que los actuales estudios de género investigan e intentan desmontar, sacando a la luz la otra parte de la historia que ha quedado solapada por la visión androcéntrica que ha prevalecido en casi todas las disciplinas humanas. En tal caso, lo que queremos es hacer un análisis exhaustivo sobre roles, estereotipos, atributos, modos de ser... teniendo en cuenta las investigaciones sobre género y educación más relevantes de las últimas décadas, para tener un marco teórico de referencia con que analizar a nuestro alumnado. Los datos obtenidos de ese estudio nos suministrarán un marco sociológico que nos permitirá conocer diversidad y roles sociales de nuestro alumnado. Con ello extraeremos datos fiables sobre habilidades, actitudes y destrezas para poder hacer un diseño más concreto de actividades de aprendizaje que incorporen competencias específicas que permitan la adquisición de los contenidos y la consecución de los objetivos propuestos por el título. La base de este estudio es el concepto de igualdad, lo cual obliga a la articulación de mecanismos que favorezcan su desarrollo, su

integración y su formación para el empleo con las mismas garantías de calidad que para otros alumnos.

Contexto y base del estudio

Al igual que en otros estudios humanísticos, el perfil de nuestros estudiantes responde a criterios vocacionales, y entre ellos, nos encontramos con un alto nivel de alumnado de sexo femenino con edades que van entre los 17 y los 60 años⁵. Podemos afirmar sin temor a equívoco que la Historia del Arte es un estudio superior que cuenta con un alumnado mayoritariamente femenino. Si tomamos como base los datos extraídos de las encuestas realizadas para la elaboración del Libro Blanco del Título de Graduado en Historia del Arte (Agencia de Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2007), de ella se extrae que

La licenciatura de Historia del Arte es un título que se inserta en una demanda muy mayoritaria de jóvenes salidos de la enseñanza media, aunque ello no impide que el título cumpla cierta función de segunda licenciatura y formación complementaria para algunas personas de edades más avanzadas. (p. 40)

Lo que nos interesa es ver con más exactitud de qué manera los objetivos y competencias generales del título pueden adaptarse al diseño curricular; para ello, proponemos el trabajo de campo a modo experimental que nos permita extraer datos sobre nuestro alumnado.

PLAN DE TRABAJO

EJES CONCEPTUALES

En la actualidad un número considerable de mujeres acceden al sistema educativo universitario, y algunas de ellas lo hacen con más de 40 años. Los motivos son diversos: hacer estudios que no pudieron realizar cuando eran jóvenes o volver al sistema educativo cuando las condiciones personales o las “cargas familiares” -que les llevaron a interrumpir su formación universitaria inicial- han dejado de ser un impedimento para retomar ese interés dormido por nuestra disciplina. En ambos aspectos hay un factor clave: la motivación, agente inversamente proporcional a las destrezas y habilidades informáticas, o la también denominada competencia digital, tan necesaria en la sociedad actual. Sin embargo, son muchos los obstáculos que estas mujeres aún deben vencer para comenzar sus estudios a pesar de los avances que han supuesto las políticas de igualdad. Muchas de ellas tienen que distribuir su tiempo entre su trabajo -si lo tienen-, las responsabilidades familiares y los estudios, lo que supone un coste físico y psicológico muy alto, y además, en ocasiones, les surge sentimientos de culpa al creer que no atienden como debieran a su familia, idea que se relaciona con el rol tradicionalmente femenino.

⁵ En el curso académico 2009-2010, de los 97 matriculados en el primer curso del Título de Graduado/a en Historia del Arte de la Universidad de Málaga, 69 eran mujeres (71%).

Cuadro orientativo utilizado para formular la encuesta inicial
--

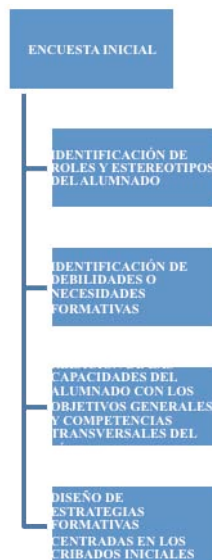
Entender que la educación es un proceso continuo a lo largo de la vida es una de las bases de nuestro estudio. Las vivencias personales, la madurez y la asimilación de conceptos necesarios para las sociedades actuales: tolerancia, equidad, conciliación, desarrollo... pueden llegar a convertirse en ejemplos prácticos que consigan aglutinar al grupo, al equipo y ayudar con ello al entendimiento de esas formaciones transversales tan necesarias en la educación superior. Otro de los ejes conceptuales que proponemos es la aplicación práctica de los estudios de género y educación como herramienta para diseñar estrategias formativas que nos permitan conseguir los objetivos propuestos. En base a estas líneas conceptuales proponemos una encuesta inicial (véase Anexo 1) que será pasada al alumnado a través del Campus Virtual de la UMA.

IDENTIFICACIÓN DE ROLES Y ESTEREOTIPOS

Una vez realizada la encuesta inicial, nuestro plan de trabajo se centra en la identificación de roles (familiares y genéricos) de nuestro alumnado y de estereotipos, para detectar en qué medida hay alguna relación entre los estereotipos y roles y el interés por los estudios de Historia del Arte.

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN

El plan de trabajo a seguir durante los primeros meses de la puesta en marcha de la experiencia se basa en la siguiente tabla:



TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

Proponemos la ejecución de un plan específico sobre explotación de los resultados que se adecue a los objetivos y a la naturaleza del proyecto. En este sentido, hemos querido integrar tres aspectos que nos parecen fundamentales para la difusión y transferencia del conocimiento en base a un sistema de garantía de calidad, basado en tres líneas prioritarias: *publicaciones*, *acciones de divulgación* y *actividades académicas de formación al profesorado*. Los resultados de la investigación se transmitirán a la Comisión de Título y a la Comisión de Garantía de Calidad como ejemplo de estrategias y actividades que fomenten la igualdad y la integración del alumnado.

1. El equipo de trabajo estará capacitado y preparado para la divulgación de artículos monográficos sobre temas del proyecto en revistas especializadas.
2. Las estrategias específicas para la transferencia/divulgación de los resultados de la investigación tendrán como fin y objetivo la publicación y divulgación de la investigación obtenida durante los meses de trabajo propuestos.
3. Como actividad específica y de gran interés para la comunidad universitaria, proponemos la realización de *actividades académicas de formación del profesorado* en la identificación y conocimiento del grupo de alumnos y el diseño de actividades específicas en función del nivel del grupo.

CONCLUSIONES

Pensamos que la identificación del nivel y expectativas del alumnado que llega a nuestro título puede servirnos para diseñar estrategias específicas que en última instancia revertirán en la calidad de la formación. Desde el punto de vista formativo, pretendemos que nuestra docencia tenga más calidad al adaptar las

actividades de aprendizaje al nivel y requerimientos de los estudiantes. Desde el punto de vista personal, creemos que la educación en valores, el fomento a la igualdad... ayudan al alumno al conocimiento de su autoconcepto, y lo que es mejor, al grado de motivación e implicación personal en los estudios al ayudarles a subir su autoestima. Cuando se realice el Congreso en el mes de diciembre, ya llevaremos dos meses en la experiencia y podremos aportar datos más concretos, por lo que pensamos que su práctica puede ser un elemento clave a tener en cuenta que puede implementarse a otras disciplinas y títulos.

BIBLIOGRAFÍA

Chica Cobo, J. (2010). *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento: las TIC y la educación*. Almería: Tutorial Formación S.L.

Elejabeitia Tavera, C., López Sáez, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y CIDE.

Programa Foromujer (2003). *Género y formación por competencias: aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Ramírez Domínguez, J. A. (1984). La Historia del Arte entre las Ciencias Sociales: estatuto epistemológico y sugerencias didácticas para la enseñanza media. *Boletín de Arte*, 4-5, 37-50.

Tubert, S. (2003), *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.



ANEXO 1: Encuesta

Sexo: _____ **Edad:** _____ **Curso Académico:** _____

INDICADOR.01	Variables sociales (responde cuando proceda)	
	Estado Civil	
	Nivel de estudios	
	Situación laboral	
	Ocupación	
	Tipo de trabajo	
	Tipo de contrato	
	Tipo de jornada laboral	
	Nº de habitantes por vivienda	
	Estructura familiar	
	Características de los habitantes (edad y sexo)	
	Cuidado de menores	
	Cuidado de mayores de 65 años	
	Cuidado de discapacitados	
	Reparto de cuidados	
	Trabajo doméstico	
	Reparto de trabajo doméstico	
	Ayuda externa para trabajo doméstico	

INDICADOR.02	Motivaciones para escoger el título de Graduado/a en Historia del Arte (Contesta con una x junto a la opción que consideres)			
	¿Has escogido Historia del Arte como primera opción?	Sí		No
	¿Procedes de bachillerato?	Sí		No
	¿Has retomado los estudios tras varios años?	Sí		No

	¿Es una carrera vocacional?	Sí		No	
	¿Has realizado anteriormente otro primer curso universitario?	Sí		No	
	¿Tienes otro título universitario?	Sí		No	
	¿Lo has escogido para complementar otra formación superior anterior?	Sí		No	

INDICADOR.03	Expectativas del título (Contesta con una x junto a la opción que consideres)				
	¿Qué esperas del título de Historia del Arte?				
	¿Sabes que además de contenidos, adquirirás objetivos y competencias?	Sí		No	
	¿Sabes cuáles son las habilidades que te proporcionará el título? Cita algunas	Sí		No	
	¿Sabes cuáles son las destrezas que te proporcionará el título? Cita algunas	Sí		No	
	¿Sabes cuáles son las actitudes que te proporcionará el título? Cita algunas	Sí		No	

INDICADOR.04	Mi papel como estudiante del EEES (pon una x en la opción que consideres)	NADA	POCO	MUCHO	BASTANTE
	Conozco mi papel como estudiante del EEES				
	Nivel de análisis				
	Nivel de reflexión				
	Nivel de expresión escrita				

	Nivel de expresión oral				
	Nivel de manejo de Tics				
	Nivel de conocimiento de plataformas educativas				
	Nivel de dominio de otras lenguas				
	Experiencia de trabajo en equipo				
	Disponibilidad horaria para el estudio y realización de actividades				
	Nivel de motivación por el título				
	Grado de implicación en los años que durará el título				
	Crees que no podrás alcanzar algunas de éstas competencias y objetivos	¿Cuál/ cuáles?			
	¿Te sientes en igualdad de condiciones que el resto de tus compañeros?	Sí/No. Contesta			

INDICA DOR.05	Mi nivel de actitudes y destrezas (pon una x en la opción que consideres)	SI	NO
Necesito formación en los siguientes indicadores			
	Seminario sobre expresión escrita		
	Seminario de expresión oral		
	Introducción a la informática		
	Iniciación a las plataformas educativas		
	Seminario sobre trabajo en equipo		
	Seminario sobre bibliotecas electrónicas y catálogos informatizados		
	Información precisa sobre los espacios universitarios		
	Información precisa sobre la organización universitaria (representantes de alumnos, órganos de gestión...)		

INDICADOR.06	Historia del arte y género (tacha con una x lo que proceda)					
	Cuando escuchas la palabra "género" la asocias a	Mujer	Feminismo	Mujer/hombre	Femenino/Masculino	Moda
	Cuando escuchas el término "perspectiva de género" lo asocias a	Visión desde y para las mujeres	Asuntos de feministas	Herramienta de mejora para las mujeres	Relegar a los hombres	No sabe
	¿Crees que la Historia del Arte tiene relación con los estudios de género?	No sabe	Nada	Poco	Mucho	Bastante

INDICADOR.07	Educación y género (tacha con una x lo que proceda)					
	¿Has escuchado alguna vez que la Historia del Arte es una carrera de mujeres?	No sabe	Nada	Poco	Mucho	Bastante
	Obtener una carrera universitaria es más importante para un hombre que para una mujer	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	¿Te agrada tener compañeros de edades comprendidas entre los 30 y 60 años?	No sabe	Nada	Poco	Mucho	Bastante
	¿Piensas que es bueno que las mujeres accedan a los estudios superiores?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	¿Piensas que en la universidad todos los alumnos son iguales? (inclusive	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

	los mayores)					
	¿Piensas que el alumnado mayor es una carga para el grupo?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	¿Piensas que el alumnado mayor enriquece al grupo con su experiencia?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	¿Sientes que tu rol social hasta ahora queda roto al integrarte en el grupo de alumnos? (dejas de ser ama de casa, otro profesional...)	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

INDICADOR.o8	Expectativas de empleabilidad					
	¿Quieres trabajar como Historiador del Arte?	Sí		No		
	¿Crees que será fácil encontrar trabajo como Historiador del Arte?	Sí		No		
	¿Crees que el Grado fomenta la adquisición de destrezas y actitudes que favorezcan la inserción laboral?	Sí		No		
	¿Estudias Historia del Arte como hobby y seguirás con tu trabajo?	Sí		No		
	¿Estudias Historia del Arte como hobby y seguirás con tu vida familiar?	Sí		No		
	¿Crees que cursarás estudios de posgrado?	Sí		No		

LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD

M^a del Rosario Castro González

M^a del Carmen Cambeiro Lourido,

M^a Carmen Sánchez Amor

Isabel González Gómez

Universidad de de Santiago de Compostela

RESUMEN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica un cambio estructural en el modelo de enseñanza aprendizaje, que pasa a estar centrado, fundamentalmente, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Con el fin de fomentar la innovación docente y conseguir una docencia universitaria de calidad adaptada a este nuevo marco universitario, las universidades españolas han implementado en los últimos cursos académicos una oferta creciente de programas de formación del profesorado universitario.

Las acciones formativas que se llevan a cabo con estos programas intentan responder a distintos retos planteados por el nuevo contexto universitario: nuevas funciones y tareas del profesorado, diferentes teorías y modelos de actuación docente, diseño y uso de recursos para el aprendizaje y la enseñanza...

Acordes con esta nueva situación, las Universidades del Sistema Universitario de Galicia (SUG) han venido desarrollando estos programas de formación, especialmente relevantes para el profesorado novel.

Palabras clave: formación de profesores/as, calidad de la educación, EEES.

TRAINING PROGRAMMES FOR UNIVERSITY TEACHING STAFF

ABSTRACT

The implantation of the European Higher Education Area (EHEA) involves a structural change in the teaching-learning model and it is focused on the learning process of students. In order to promote the innovation in teaching and to obtain

a university education of quality adapted to this new university frame, Spanish universities have implemented in the last years an increasing offer of training programmes for university teaching staff.

The training actions carried out with these programmes try to respond to different challenges posed by the new university context: new functions and tasks of teachers, different theories and models of educational performance, design and use of resources for learning and teaching...

According to this new situation, the Universities of the Galician University System have been developing these training programmes, particularly relevant to junior lecturer.

Key words: teacher education, quality of education, EHEA.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad tiene entre sus principales funciones la creación, la transmisión y la conservación y aplicación del conocimiento, por lo que la actualización docente, con el fin de conocer los últimos avances tecnológicos, científicos, humanísticos, sociales... que se producen en los ámbitos de estudio, es una necesidad prioritaria en el desarrollo de la carrera profesional del profesorado universitario. Esta preocupación por la formación, presente desde siempre en el ámbito profesional docente, se ve incrementada, si cabe, en los últimos años en las instituciones académicas interesadas en conseguir una docencia de alta calidad adaptada a lo indicado en el proceso de Bolonia, dentro del contexto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior requiere un cambio en el modelo formativo y en las formas o metodologías mediante las que se abordan los procesos de aprendizaje, docencia, acción tutorial y evaluación de los aprendizajes. Este nuevo modelo formativo, que implica al profesorado, a los centros educativos, así como al alumnado, debe orientarse hacia un modelo de docencia centrado en promover la actividad del estudiante, y hacia un modelo de aprendizaje que integre esfuerzo, aprendizaje de contenidos con valor estratégico, competencias para el ejercicio profesional y desarrollo de actitudes proactivas en relación al mundo del saber -aprender a aprender- y con el de la iniciativa y la capacidad de emprender.

Por otra parte, la Estrategia Universidad 2015, iniciativa coordinada entre el Gobierno de España, las Comunidades Autónomas y las propias universidades, tiene como fin modernizar las universidades españolas mediante la promoción de la excelencia en formación e investigación, la internacionalización del sistema universitario y su implicación en el cambio económico basado en el conocimiento y en la mejora de la innovación.

En este nuevo contexto universitario son numerosas las acciones formativas desarrolladas desde las instituciones académicas con el objetivo de alcanzar la

excelencia docente, lo que supone, en todo caso, una garantía de calidad para el alumnado. Entre éstas cabe mencionar:

- La oferta periódica de ayudas para que el profesorado conozca nuevas **experiencias pedagógicas** en otros centros universitarios tanto de España como del extranjero.
- Los programas de formación del profesorado para que los docentes puedan seguir **actualizando y ampliando sus conocimientos**.
- Los planes de formación continua, desde los que se imparten cursos sobre conocimientos específicos sobre las diferentes áreas de conocimiento, cursos genéricos sobre la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior...
- **El Programa de Formación Profesorado Universitario (FPU)** del Ministerio de Educación, programa a nivel estatal destinado a conceder becas y ayudas para la formación docente e investigadora en el marco del Estatuto del Personal Investigador.
- Otras iniciativas que el Ministerio de Educación o la Unión Europea ofertan para los docentes universitarios tales como el programa **Tempus** y las becas de **Cooperación Internacional**.

2. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE GALICIA

Como hemos visto, la formación del profesorado universitario es uno de los aspectos clave para garantizar la calidad universitaria y para que las transformaciones derivadas del Proceso de Convergencia Europea se desarrollen con éxito.

En este sentido, en la actualidad, casi todas las universidades españolas ofrecen algún tipo de formación a su profesorado, entre ellas las pertenecientes al Sistema Universitario de Galicia. A continuación, realizamos un análisis de los programas de formación del profesorado universitario de las universidades que conforman el SUG.

2.1. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA:

El Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), adscrito a la Vicerrectoría de Oferta Docente y Espacio Europeo de Educación Superior y ubicado en el Instituto de Ciencias de la Educación, constituye la principal herramienta de esta Universidad para contribuir a la formación permanente del profesorado de educación superior.

El PFID pretende proporcionar al Personal Docente e Investigador (PDI) de la USC una formación que posibilite la adquisición y la mejora de las competencias docentes, investigadoras y de gestión precisas para su desarrollo profesional en el marco del EEES.

Para ello, el Programa se estructura en tres tipos de actuaciones: la Programación General de Formación, el Plan de Formación a Demanda y el Seminario Permanente sobre el EEES.

➤ Programación General de Formación: constituida por los cursos propuestos por el PFID de carácter general o específico agrupados en las siguientes áreas: TIC aplicadas a la docencia, estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación, tutoría y orientación, y desarrollo profesional: investigación, gestión, lenguas...

En cuanto a la modalidad de desarrollo, virtual o presencial, cabe señalar que la mayoría de los cursos son presenciales, teniendo lugar en aulas de Facultades de los Campus de la USC (Santiago de Compostela y Lugo) entre los meses de octubre y julio.

Para participar en alguna de las acciones formativas de la oferta general se establecen tres períodos de matrícula: en los meses de octubre, enero y abril, la cual se realiza vía web. El máximo de cursos de la programación de la oferta general en el que una persona puede participar es de seis por curso académico.

Para el reconocimiento de esta formación, la Universidad expide los certificados de asistencia correspondientes a las distintas acciones y, además, concede, a solicitud del docente y una vez que se hayan alcanzado 100 horas de formación, un Diploma en Docencia Universitaria (DDU).

➤ Plan de Formación a Demanda: recoge actuaciones de formación permanente que se desarrollan a partir de propuestas realizadas por los propios centros. Su finalidad es contextualizar y adaptar la formación a las necesidades concretas de los centros, además de estimular la participación en cuanto a la formulación de acciones formativas en los ámbitos de la docencia, la investigación y la gestión.

El Plan se implementa a través de dos modalidades:

1) **Ayudas para el desarrollo de actividades de formación en centros, con la pretensión de fomentar la participación de los centros en la definición y formulación del propio PFID mediante la financiación de acciones que permitan mejorar la oferta formativa.** Para ello, todas las Facultades y Escuelas Universitarias de la USC pueden presentar solicitudes. Las actividades programadas, ya sean cursos, talleres..., han de ser acordes a la situación particular de cada centro y estar relacionadas con alguna de las áreas de la programación general señaladas anteriormente y sólo son certificadas por un **máximo de 20 horas.**

2) **Reconocimiento de acciones de formación del PDI, que** tiene por objeto reconocer la formación realizada por parte de los centros docentes y de investigación, departamentos o grupos de profesorado de la USC. Para obtener esta acreditación, el interesado/a debe presentar una vez concluida la acción formativa una solicitud suscrita por el responsable, además de una memoria descriptiva de lo realizado. Sólo pueden ser reconocidas un total de dos acciones

por centro o departamento y una acción por grupo de profesorado. El máximo de horas reconocidas para cada actividad es 15.

➤ Seminario permanente sobre el Espacio Europeo de Educación Superior: se trata de una iniciativa reciente, que constituye un espacio de formación y de intercambio en el que se abordan temas concretos y se promueve la difusión de buenas prácticas.

En septiembre de 2009 se celebró por primera vez el Seminario “La formación por competencias en la universidad: una oportunidad para la innovación docente”, al que se da continuidad en el presente curso académico abordando una nueva temática: “La Universidad Iberoamericana y la sociedad del conocimiento: las determinaciones curriculares”.

2.2. EL PLAN DE APOYO A LA ENSEÑANZA Y EL PLAN DE FORMACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

La formación del profesorado universitario en la Universidad de A Coruña (UDC) es llevada a cabo por la Unidad de Formación y Asesoramiento (UFA), que forma parte del Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE) que, a su vez, depende de la Vicerrectoría de Calidad y Nuevas Tecnologías.

Con el objeto de promover la formación y asesoramiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, la UFA lleva a la práctica diversas actuaciones dirigidas tanto a profesorado como a alumnado de la UDC. En este sentido, además del Plan de Acción Tutorial (PAT) y del Plan de formación del profesorado *Docentia*, pone en marcha un Plan de Apoyo que se subdivide en: Plan de Apoyo al Aprendizaje (PAA) para estudiantes y Plan de Apoyo a la Enseñanza (PAE) para docentes, así como un Plan de Formación Inicial (PFI), dirigido al profesorado novel.

A continuación, abordamos el PAE y el PFI, en tanto que son los programas específicos que desarrollan acciones formativas para el profesorado.

➤ Plan de Apoyo a la Enseñanza: este Plan, que comenzó su andadura en el curso 2004-2005 y está dirigido al profesorado de la UDC con docencia reconocida en el Plan de Organización Docente (POD), tiene como finalidad favorecer la mejora y el desarrollo de las competencias docentes.

A través de su oferta formativa, diseñada a partir de las necesidades manifestadas por el propio profesorado y recogidas en el Plan Director Docente, se pretenden conseguir los siguientes objetivos: mejorar la calidad de la docencia universitaria facilitando procesos de actualización sobre aspectos pedagógicos y didácticos; favorecer la reflexión y la autocrítica para potenciar procesos de cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y favorecer el análisis, diseño de propuestas y líneas de trabajo para la implementación del crédito europeo, entre otros.

Las acciones formativas que se desarrollan giran en torno a las áreas de: metodología didáctica, tecnología educativa, enseñanza semipresencial y a distancia, salud y prevención de riesgos laborales, y contexto socio-institucional y trabajo en la UDC.

Los cursos se realizan entre los meses de noviembre y junio en las aulas del CUFIE en el Campus de A Coruña y se contempla que el profesorado adscrito al Campus de Ferrol pueda solicitar la ayuda para los gastos de desplazamiento.

Para matricularse en las acciones formativas es necesario realizar la preinscripción en la web del CUFIE y, en el caso que haya más solicitudes que plazas, éstas serán asignadas atendiendo a los siguientes criterios: profesorado que participa en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el PAT, en un Grupo Departamental de Calidad o en proyectos piloto ECTS, profesorado que no participara en otros cursos, que realizara menor número de actividades formativas del PAE y, en último lugar, por orden de recepción de solicitudes.

Una vez finalizada la acción de formación, siempre y cuando el profesorado haya asistido a un mínimo del 85% de las clases, se entrega un certificado expedido por la UDC, firmado por el Vicerrector/a de Calidad y Nuevas Tecnologías y el Director del CUFIE.

➤ Plan de Formación Inicial: iniciado en el curso 2005-2006 y dirigido al profesorado novel con cuatro años o menos de experiencia docente y a becarios/as con docencia reconocida en el POD, se desarrolla con la finalidad de formar a los nuevos profesionales que se incorporan a las tareas docentes e investigadoras en la UDC.

Más concretamente, con el PFI se persiguen objetivos tales como: facilitar su integración en la universidad, identificar los principales factores y elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conocer las posibilidades didácticas y emplear adecuadamente los recursos disponibles, desarrollar una actitud reflexiva sobre su práctica docente...

Las actividades de formación en las que pueden participar son las del PAE, pero cuentan con 5 plazas reservadas por curso. Si bien, los interesados/as tienen que acabar el PFI en un máximo de dos años, debiendo cumplir 200 horas distribuidas de la siguiente forma en cada área:

- Metodología didáctica: 92 horas.
- Tecnología educativa y enseñanza semipresencial y a distancia: 60 horas.
- Salud y prevención de riesgos laborales: 24 horas.
- Contexto socio-institucional y trabajo en la UDC: 24 horas.

Por lo tanto, las características referidas a fechas y lugar de realización y preinscripción son idénticas a las del PAE, no obstante, en cuanto a la asignación de plazas los criterios de prioridad varían: profesorado pendiente de acabar el PFI, profesorado de carrera e interinos, profesorado contratado laboral, becarios/as con docencia reconocida en el POD y, por último, orden de recepción de solicitudes.

Al final de cada curso académico, se entrega un justificante de participación en el PFI con los cursos realizados en la convocatoria en vigencia. Además, una vez completadas las 200 horas de formación del PFI, se emite un certificado expedido por la UDC y firmado por el Vicerrector/a de Calidad y Nuevas Tecnologías y el Director del CUFIE.

2.3. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL NUEVO PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO

La Universidad de Vigo (UVIGO), a través de la Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa, implementa diversas actividades formativas dirigidas al profesorado universitario, tales como Ciclos de Conferencias, el Programa de Formación Permanente del Profesorado y el Programa de Formación del Nuevo Profesorado.

➤ Programa de Formación Permanente del Profesorado: se trata de un programa dirigido al profesorado de la UVIGO que pretende contribuir a la mejora las competencias docentes mediante la organización de una serie de cursos sobre diferentes temáticas: TIC aplicadas a la docencia, estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación, lenguas y adaptación al EEES.

La programación de las acciones formativas es anual y la inscripción en ellas se realiza a través de la plataforma de gestión académica *Bubela*. Los cursos se realizan en diversas aulas de las Facultades de los tres Campus de la UVIGO: Campus de Pontevedra, de Ourense y de Vigo. Tras la realización de los mismos la Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa expide la acreditación correspondiente.

➤ Programa de Formación del Nuevo Profesorado: El Programa de Formación del Nuevo Profesorado está dirigido a nuevos profesores/as de la UVIGO con poca o ninguna experiencia en el desempeño de tareas docentes y/o escaso conocimiento sobre la Universidad.

Es por ello que se establecen los siguientes fines: dar a conocer el contexto institucional docente, investigador y de gestión de la UVIGO, desarrollar actitudes y comportamientos positivos hacia la enseñanza superior; y aprender a planificar en este ámbito.

El Programa empieza con el “Curso de Iniciación a la formación para la docencia universitaria”, de 70 horas de duración, que engloba diversas ponencias en relación a los siguientes temas: inmersión en la UVIGO (10 horas), experiencias educativas en el nuevo marco del EEES (10 horas), y actividades, métodos y recursos didácticos (50 horas). Además, los nuevos participantes pueden asistir a un conjunto de cursos incluidos en el Programa de Formación Permanente, así como a los Ciclos de Conferencias y a las Jornadas de Innovación Educativa.

Al finalizar el curso académico, la Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa reconoce mediante la correspondiente acreditación el número de horas de formación que completó el profesor/a con su asistencia a las diferentes acciones formativas.

3. CONCLUSIONES

La revisión realizada de los programas de formación del profesorado universitario en el Sistema Universitario de Galicia revela la existencia de diferencias en aspectos como la denominación de los programas y el organismo del que

dependen: Programa de Formación e Innovación Docente en la USC (Vicerrectoría de Oferta Docente y Espacio Europeo de Educación Superior), Plan de Apoyo a la Enseñanza y Programa de Formación Inicial en la UDC (Vicerrectoría de Calidad y Nuevas Tecnologías), y Programa de Formación Permanente del Profesorado y Programa de Formación del Nuevo Profesorado en la UVIGO (Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa).

Dicho esto, hay que aludir a la diversidad de los programas de los que disponen, constatando que la UDC y la UVIGO cuentan con programas específicos dirigidos al profesorado novel e, incluso, la UDC a los becarios/as con docencia reconocida.

En cuanto a las áreas en las que estructura la formación, debemos señalar que en el caso de la USC y la UVIGO son muy similares (TIC, estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación...), si bien, la UDC incorpora, además, actividades formativas referidas al contexto socio-institucional y al trabajo en la UDC, con el objetivo de facilitar el acercamiento y conocimiento del marco legislativo e institucional de esta Universidad. La UVIGO también contempla esto último en el curso específico para nuevos profesores/as.

Respecto a la acreditación de las acciones de formación, las tres Universidades reconocen la participación en las acciones de formación a través del certificado correspondiente, pero hay diferencias en cuanto a que, en la USC con 100 horas de formación se puede obtener, además, el DDU.

Y en lo que concierne a otras cuestiones referidas a la programación de las actividades formativas, se observa que el número de acciones es mayor en el PFID de la USC; el período en el que se realiza tal programación es por curso académico en la USC y la UDC y de forma anual en la UVIGO; la inscripción en los cursos es por orden de solicitud en la USC, mientras en la UDC se establecen más criterios para la asignación de plazas; y los trámites de matrícula se realizan a través de las webs de cada programa, con las que todos cuentan.

En cualquier caso, organizado de una u otra forma, la finalidad de todos los programas es contribuir a la mejora de las competencias del profesorado universitario. Ahora bien, cabe destacar las iniciativas específicas para la formación del profesorado que cuenta con poca o ninguna experiencia en el desempeño docente, por su transcendencia en la práctica educativa.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alías, A., Gil, C., Riscos, A., Valcárcel, M. y Vicario, E. (Eds.) (2006). *Encuentro sobre la formación del profesorado universitario*. Almería: Universidad de Almería.

Madrid Izquierdo, J.M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio*, 23, 49-68.

Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015*. Recuperado el 1 de julio de 2010, de: <http://www.educacion.es/eu2015>

Universia (2010). *Formación del profesorado*. Recuperado el 1 de julio de 2010, de: <http://profesores.universia.es/formacion/index.htm>

Universidad de A Coruña (2010). *Unidade de Formación e Asesoramento*. Recuperado el 2 de julio de 2010, de: <http://www.udc.es/cufie/ufa/index.htm>

Universidad de Santiago de Compostela (2010). *Programa de formación e Innovación Docente*. Recuperado el 2 de julio de 2010, de: <http://www.usc.es/pfid>

Universidad de Vigo (2010). *Portal de Formación e Innovación Educativa na Universidade*. Recuperado el 2 de julio de 2010, de: http://webs.uvigo.es/portalicfie/actividades_formativas.php

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN MATERIA DE GÉNERO

Sofía Díaz de Greñu Domingo

Luis Torrego Egido

Universidad de Valladolid

RESUMEN

En la presente comunicación se realiza un balance de las principales acciones formativas sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres destinadas al profesorado de enseñanza no universitaria. En primer lugar, se analizan los cursos ofrecidos por las organizaciones sindicales docentes más representativas en nuestro país. En segundo lugar, se estudian las actividades programadas por los centros de formación del profesorado sobre esta materia. Y finalmente se describen de forma sucinta los avances en el ámbito de la formación universitaria. Como ejemplo se hace una valoración de los planes de estudio de una universidad española: la de Valladolid.

Los resultados demuestran que la formación en materia de género es insuficiente. Es necesario compensar la ausencia del tratamiento de estos contenidos en los currícula tradicionales para progresar en el camino de la igualdad.

Palabras clave: formación del profesorado; igualdad de oportunidades; género.

TEACHER-TRAINING ON EDUCATION FOR EQUAL OPPORTUNITIES.

ABSTRACT

This paper is aimed to be a final résumé of the main training programmes on “education for equal opportunities” carried out in Spain for non-university teachers. First, we analyse those courses developed by the most representative teachers' unions in Spain. Second, we examine “education for equal opportunities” activities scheduled by official teacher-training centres. Finally, we briefly refer to improvements on the issue of “equal opportunities” which have been achieved in the field of university education. We illustrate this final point

by making reference to the curricula designed by the Spanish University of Valladolid.

General conclusions show that available teacher-training on gender issues is far from being enough. If we want to move forward on the way to equal education, we still need to compensate for the poor way in which traditional curricula deal with this subject.

Key words: Teacher-training; equal opportunities; gender

El desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres ha tenido varias consecuencias en el terreno legislativo y educativo. Pero para que sean efectivas las medidas impulsadas han de asentarse sobre la base de la formación del profesorado. De ahí que en esta aportación se sometan a revisión algunas acciones que inciden en la formación del profesorado en materia de igualdad. Los datos que aquí se recogen provienen de una investigación que ha dado origen a una tesis doctoral (Díaz de Greñu, 2010).

ACCIÓN SINDICAL Y FORMATIVA.

El mayor problema para abordar adecuadamente en los centros educativos la educación en igualdad es la formación docente. La enseñanza recibida por el profesorado en ejercicio ha sido fundamentalmente androcéntrica. Si bien es cierto que existen buenas intenciones, es imprescindible que el profesorado conozca los avances en la investigación en este campo para tomar las medidas oportunas.

Para reflexionar sobre las acciones formativas destinadas al profesorado no universitario se ha realizado un análisis de las líneas prioritarias a través de la información sindical (revistas y páginas de internet) y la oferta de los centros de profesorado así como los de una universidad española. Nos interesa evaluar el peso de la formación en igualdad con respecto a otras cuestiones como las nuevas tecnologías, la convivencia, otros temas de educación en valores o materias específicas.

Se han tenido en cuenta los cursos que ofrecen algunos de los principales sindicatos docentes en nuestro país. En concreto: ANPE (Asociación Nacional Profesorado), FETE-UGT (Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores) y TECCOO (Trabajadores de la Enseñanza de Comisiones Obreras). Se han revisado las publicaciones periódicas de estas organizaciones y algunas de sus páginas web entre los años 2001 y 2007. En concreto, se han consultado las revistas publicadas por ANPE desde septiembre de 2001 a diciembre de 2007, las de TE (CCOO) desde septiembre de 2004 hasta mayo de 2008 y las de FETE desde noviembre de 2004 a diciembre de 2007. Esta muestra puede servir de referencia. También nos interesaban las opiniones en materia de igualdad difundidas por dichas revistas para valorar la preocupación existente en torno a la cuestión. El resultado se presenta en los siguientes gráficos:

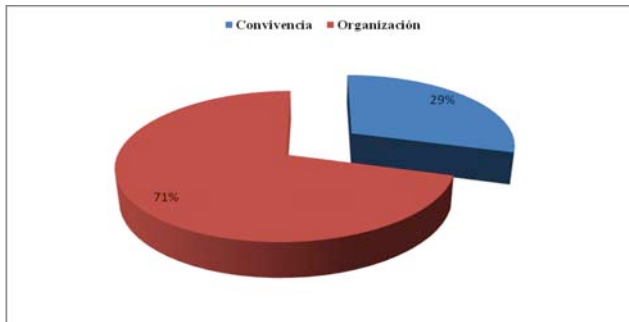


Gráfico 1. Temática de las opiniones de la revista FETE-UGT (2004-2007)

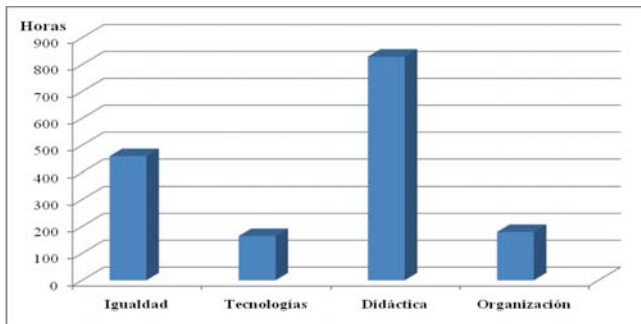


Gráfico 2. Cursos y actividades formativas. FETE-UGT (2004-2008)

Como se observa, la igualdad no forma parte del interés en los artículos de opinión de la revista sindical de FETE-UGT, sin embargo, los cursos representan un número importante por encima de las tecnologías y de la organización de centros, aunque esto, como explicamos a continuación, no es la tónica general.

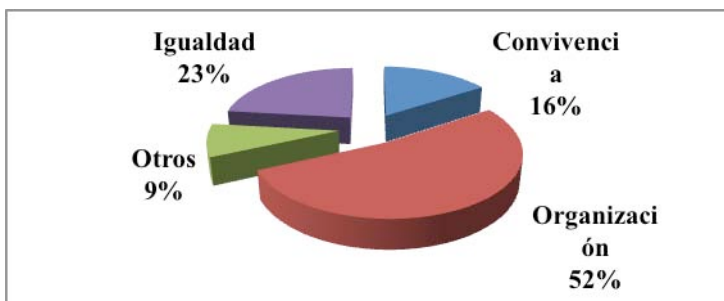


Gráfico 3. Temática de las opiniones de la revista TE.CCOO (2004-2008)

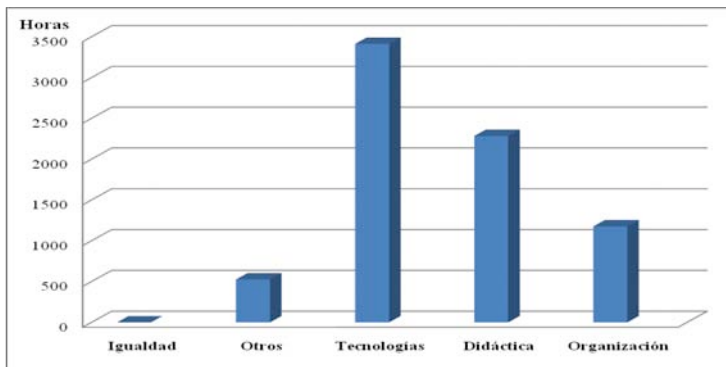


Gráfico 4. Cursos y actividades formativas. TE.CCOO (2005-2008)

La situación se invierte en cuanto al sindicato CCOO que no ofrece ningún curso de igualdad y sin embargo, en su revista hay un número importante de artículos que abordan esta temática. Comparando la situación con la de ANPE (gráficos 5 y 6), vemos que la cuestión que nos interesa va perdiendo representatividad.

En los gráficos siguientes se percibe un descenso de las acciones con respecto a la igualdad. Se da prioridad a otro tipo de contenidos. Hay que tener en cuenta que este sindicato es el que mayor oferta formativa ofrece en forma de cursos para el profesorado.



Gráfico 5. Temática de las opiniones de la revista ANPE (2001-2007)

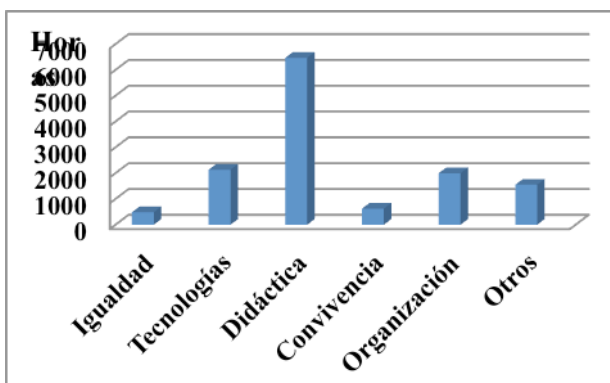


Gráfico 6. Cursos y actividades formativas. ANPE (2001-2007)

Aparte de la formación adquirida a través de cursos organizados por los sindicatos, el profesorado recurre, a menudo, a los centros de formación específicos. En el año 1988 los actuales Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIES), se conocían como Centros de profesores (CEPS). En los años noventa ya existían algunos CEPS que contaban con responsables de coeducación. En concreto existía esta figura en las siguientes localidades: Albacete, Avilés, Barañain (Navarra), Fuentes Blancas (Burgos), Cáceres, Calatayud, Cartagena, Castro Urdiales, Ciudad Real, Gijón, Guadalajara, Huesca, León, Logroño, Palencia, Oviedo, Palma de Mallorca, Murcia, Talavera de la Reina, Toledo, Tudela, Valladolid, Zaragoza, Alcorcón, Móstoles y Madrid (Alberdi y Martínez Ten, 1988: 261-264).

Para reflexionar sobre la actividad formativa de los centros de profesores se ha realizado un sondeo en la comunidad castellano leonesa. Estos son los resultados:

Cuadro 1. Actividades formativas de los CFIES en Castilla y León. Curso 2008/9.

Palencia	Idiomas, gestión de formación en centros, necesidades educativas, pizarra digital, programas para aprender a aprender.
Burgos	Educación para emprender, herramientas informáticas, aulas europeas (inglés), ciencias para el mundo contemporáneo, Filosofía y ciudadanía, Historia, Matemáticas a través del juego, bibliotecas escolares, seguridad e higiene, alumnado superdotado, mediación escolar, educación para la ciudadanía, educación compensatoria.
Segovia	Matemáticas, formación de alumnos mediadores, aulas europeas, pizarra digital y otras tecnologías, coherencia entre los documentos del Centro.
Valladolid (CFIES I y II)	Nuevas tecnologías en ciencias sociales, comprensión lectora, educación para emprender, herramientas multimedia, bilingüismo, educación para la ciudadanía, energía solar y otros.
Salamanca	Prevención de conflictos, nuevas tecnologías (autocad, pizarra digital, blogs), educación para la ciudadanía, lectoescritura.
Zamora	Educación para la ciudadanía, aulas europeas, gestión de la formación en centros de trabajo, educación física, estrategias de comunicación con alumnado extranjero, nuevas tecnologías, didáctica de la programación, arte contemporáneo y prevención de conflictos.

Soria	Matemáticas, deportes, comunicación con alumnado extranjero, nuevas tecnologías, inglés, educación para la ciudadanía I y II, educar para aprender, cambio climático, formación en competencias básicas, español para inmigrantes, bilingüismo.
Ávila	Pizarra digital, desarrollo de las competencias básicas, mediación escolar, bilingüismo.
León	La investigación histórica, cursos de idiomas, igualdad de oportunidades: diagnóstico y estrategias de actuación , elecciones al consejo de centro, nuevas tecnologías. Cooperación al desarrollo, educación, innovación y conocimiento, atención a la diversidad, elecciones al consejo de centro de los CFIES, atención a la diversidad.

Fuente: <http://cfienombredeprovincia.centros.jcyl.es>

Se aprecia claramente, como en el caso de los sindicatos, que la formación en igualdad no es precisamente una prioridad. Sólo el CFIE de León ofrece un curso específico.

No obstante, la capacidad de los CFIES es muy limitada porque la variedad de propuestas dificulta que este tipo de información llegue a la totalidad del profesorado. Las universidades tienen mayor alcance.

Para cuantificar, a grandes rasgos, la formación en temas de género que ofrecen las universidades españolas hemos analizado la oferta formativa de la Universidad de Valladolid para el curso 2008/9. Recordemos que en la actualidad los planes han sido reformados, pero los de ese curso nos sirven para hacernos una idea de la formación recibida por los actuales titulados. Realizar un estudio exhaustivo de todas las universidades españolas requeriría una investigación más ambiciosa y se alejaría de nuestros objetivos. Hay universidades que han sido pioneras. Cabe destacar el curso FIPS (Formación Inicial del Profesorado de Secundaria) organizado por el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Este curso constaba de cuatrocientas setenta horas y abordaba aspectos generales sobre educación para la igualdad de oportunidades (Correcher, 1992: 85). Pero, en líneas generales, la universidad de Valladolid puede servir como ejemplo representativo de la oferta general en nuestro país.

En las titulaciones de primer y segundo ciclo no se incluyen asignaturas troncales, obligatorias o de libre configuración que aborden específicamente las cuestiones de género. Tampoco en las optativas de la diplomatura de Trabajo Social ni Educación Social. Sólo se ha encontrado una excepción. En el plan de estudios de maestro en Educación Primaria en el campus de Palencia (la escuela universitaria de profesorado de Palencia fue pionera en los estudios de la mujer) se incluyen dos asignaturas de seis créditos que están relacionadas. La primera, de libre configuración, titulada *Historia de los Movimientos Sociales*, cuenta con

un apartado dedicado al Feminismo; la segunda, titulada *Historia de la Vida Cotidiana*, de carácter optativo, analiza la importancia de la vida cotidiana en la historia de la sociedad española del siglo XX mediante el estudio del espacio doméstico, familiar, educativo, cultural, laboral y de ocio. Hace hincapié en la condición de las mujeres en la sociedad actual y en las nuevas relaciones establecidas entre géneros finalizando en la cultura del estado de bienestar.

Con respecto a los estudios de doctorado tenemos en la Facultad de Filosofía y Letras la oferta de un título de especialista: *Agentes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres* organizado por el Departamento de Psicología, Departamento de Geografía y la Cátedra de estudios de Género. El objetivo de este proyecto es formar especialistas capaces de elaborar, evaluar y gestionar programas de acción positiva en el ámbito regional, municipal, empresarial y sindical en ONGs y en otras entidades que soliciten sus servicios. En cuanto a los master ofrecidos en 2008, encontramos uno de *Estudios de Género y Políticas de igualdad*, organizado asimismo por el Departamento de Geografía y la Cátedra de Estudios de Género.

VALORACIÓN FINAL

En conclusión, señalaremos que con respecto a los sindicatos La Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT es el de mayor oferta formativa en cuanto a los temas de género. En el curso 2007/8 organizó varios cursos on-line para docentes. De las setecientas cuarenta y cinco horas, cien se dedicaron específicamente a la igualdad entre hombres y mujeres. En concreto, se ofrecieron dos cursos: el primero: *Igualdad de género en las aulas*, y el segundo: *Prevención de la violencia de género en las aulas*. Como se observa haciendo una valoración del conjunto de organizaciones sindicales, es una oferta insuficiente teniendo en cuenta las necesidades. Recordemos que no existe tradición previa en este tipo de estudios.

Por otro lado, el conjunto de horas ofrecidas por los CFIES con respecto a la formación en otros campos es testimonial. A pesar de ello la situación, como se aprecia, es bastante aceptable si la comparamos con la de hace quince años.

Sin embargo, la oferta no atiende a las necesidades de los y las docentes. El profesorado que imparte clase en todos los niveles cursa estudios diversos en facultades y escuelas universitarias que no ofrecen ninguna asignatura en materia de género. Muchas generaciones de maestros y maestras no han recibido ningún tipo de formación al respecto. En los últimos años y en el caso concreto del distrito universitario de Valladolid, sólo los maestros y maestras de la especialidad de Primaria que estudiaban en el campus de Palencia la recibieron y no en su totalidad porque no se trata de asignaturas troncales. La mayoría del profesorado de enseñanza secundaria no ha cursado estudios de magisterio por lo que, teniendo en cuenta los planes de las facultades y escuelas, no habría recibido formación en materia de género.

En cuanto a la formación de los futuros docentes, la Ley 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece en su articulado la necesidad de introducir en la enseñanza superior, en los nuevos planes de grado y posgrado, estas materias. Sin embargo, según Anguita y Torrego (2009: 20-22) se corre el riesgo de incluirlo de forma genérica, dado que no se concretan competencias ni se señala cómo van a evaluarse. Esperemos que esta situación vaya mejorando y se integren estas materias progresivamente en los planes de estudio. La igualdad plena depende de ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Consol (2009) ¿Por qué es importante el género en la Pedagogía crítica? *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* 64 (23,1), 121-138.

ALBERDI, Inés, y MARTÍNEZ TEN, Luz (1988). *Guía didáctica para una orientación no sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia.

ANGUITA MARTÍNEZ, Rocío y TORREGO EGIDO, Luis (2009). Género, educación y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* 64 (23,1), 17-25.

ANPE. SINDICATO DE ENSEÑANZA (2001-2007). *Revista sindical*, 451-511.

CORRECHER TELLO, M. Isabel (1992). La Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: la experiencia F.I.P.S. *Tarbiya*, 14, 81-86.

DÍAZ DE GREÑU DOMINGO, Sofía (2010). *Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia*. Tesis Doctoral. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid. Segovia.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE COMISIONES OBRERAS. T.E. (2004-2008). *Revista sindical*, 255-294.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE LA UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES. FETE-UGT (2004-2007). *Revista sindical*, 67-82.

<http://www.centros.jcyl.es> [Consulta: 9 de enero 2009].

PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS A PARTIR DE VARIABLES COGNITIVO-VOLITIVAS.

Miguel Ángel Broc Cavero

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

En esta investigación se estudiaron las relaciones entre variables metacognitivas de aprendizaje, variables volitivas y el rendimiento académico en una muestra de alumnos universitarios de 3º de Magisterio de la Universidad de Zaragoza, a partir de los trabajos elaborados por Pintrich, y cols. (1991) y McCann y Turner (2004). Las variables de rendimiento previo son las mejores predictoras del rendimiento final, pero si se eliminan, son las variables metacognitivas, principalmente la gestión del tiempo y la regulación del esfuerzo, y las volitivas (incentivos de base negativa), las que entran en las ecuaciones de predicción del rendimiento. Las variables volitivas, parecen constituirse como variables moduladoras y latentes con una influencia indirecta sobre el rendimiento, pero directa con las estrategias de aprendizaje, a las que parecen poner en funcionamiento. No se han constatado diferencias entre hombres y mujeres en ninguna variable estudiada. Las variables que mejor discriminan entre tres grupos de rendimiento (alto, medio y bajo) son la gestión del tiempo, la regulación del esfuerzo y la autorregulación metacognitiva.

Palabras clave: estrategias metacognitivas, volición, aprendizaje, rendimiento.

PREDICTION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT IN COLLEGE'S STUDENTS FROM COGNITIVE AND VOLITIVE VARIABLES.

ABSTRACT

In this research were analysed the relationships between variables of learning, volitional variables (self-efficacy enhancement, negative-based incentives and stress reducing actions), and the academic achievement in "Psychology of Learning" course (students in third year of Teaching Profession. University of

Zaragoza). We started with the materials elaborated by Pintrich, et al. (1991), and McCann & Turner (2004). The variables of previous test or grades are the best predictors of final achievement, but if they are removed, the metacognitive variables, principally the Time Management and the Effort Regulation, and the volitional strategies, are which enter ("*stepwise method*") in the achievement prediction equations. The volitional variables, nevertheless, look to constitute as latent and modulating variables with an indirect influence over the final grades, but direct with the learning strategies. It founded not statistical differences between men and women in the learning and volitional variables. The best variables to discriminate between groups of achievement (high, middle and low) were, again, learning variables, as time management, effort regulation and metacognitive self-regulation.

Key words: metacognitive strategies, volition, learning, achievement.

INTRODUCCIÓN.

Las emociones negativas en el estudio y trabajo académico tienen el potencial de poner en funcionamiento pensamientos complejos y técnicas de resolución de problemas cuando los estudiantes valoran el alto rendimiento académico. (Turner y Schallert, 2001). Pekrun (2000), sugería que las consecuencias motivacionales suscitadas por las emociones negativas podían conducir tanto a conductas motivadas para luchar contra el problema como a una retirada de la conducta de esfuerzo, dependiendo de una variedad de influencias como por ejemplo, las metas futuras de los alumnos o el deseo de agradar a profesores y padres. Un hecho frecuente es la carencia de habilidad de los estudiantes para mantener su motivación cuando se enfrentan o se encuentran con obstáculos. Las distracciones internas y externas aparecen sin avisar, dejando a los estudiantes más débiles debido a los efectos de las emociones negativas o de las metas incompatibles que compiten entre sí.

Los estudiantes necesitan por tanto, un conjunto de estrategias volitivas que permitan mantener la decisión de seguir centrados en la tarea cuando aparecen los obstáculos derivados de sus problemas de aprendizaje y motivación. Aunque los estudiantes tengan un repertorio de estrategias que les ayudan directamente en sus actividades de aprendizaje, no necesariamente disponen de una serie de estrategias volitivas que les ayuden a mantener su motivación hacia el estudio y el trabajo. Algunos estudiantes encuentran dificultades con su trabajo a lo largo de los distintos cursos académicos. Mientras que algunos parecen exhibir de forma natural hábitos de trabajo efectivos, otros fracasan en conseguir permanecer centrados en la tarea. Ellos frecuentemente se distraen en clases o ambientes de estudio ruidosos, con actividades más agradables o con tareas que invitan a posponer el tiempo de comenzar o permanecer en la tarea. En estas situaciones, las estrategias volitivas podrían proporcionar la ayuda protectora considerada necesaria para que los estudiantes puedan mantenerse inmersos en el camino correcto (Corno, 2001; Khul, 1984).

Diferentes estudios han mostrado que las estrategias volitivas pueden ser efectivas para ayudar a los estudiantes a mantenerse centrados en sus propias

tareas. En estos estudios, los estudiantes informaban que venían a su imaginación imágenes de sí mismos obteniendo buenas calificaciones, que se recordaban a sí mismos sus objetivos y metas planteadas al principio, que se proporcionaban autorrefuerzo al terminar sus “deberes” y que se imaginaban las consecuencias negativas con las que podrían encontrarse por un descuido o aplazamiento de las tareas académicas asignadas (Bembenuty y Karabenick, 1998; Kuhl, 1984). Estos pensamientos y acciones les proporcionaban técnicas para neutralizar intrusiones o emociones negativas. Utilizando estrategias volitivas, los estudiantes son más capaces de mantener o intensificar su motivación e implicación en sus tareas académicas y tienen más éxito para finalizar sus obligaciones. (Husman, McCann y Crowson, 2000).

Los hábitos de trabajo positivos incluyen la habilidad del estudiante para ejercer control sobre su propio aprendizaje. La clave del éxito en el aprendizaje está en que los estudiantes conviertan su conocimiento autorregulado en acción, lo que implica esfuerzo y auto-determinación. Como Zimmerman aclara (2001), “*el aprendizaje no es algo que ocurra a los estudiantes... es algo que ocurre por los estudiantes*” (p. 33). Tanto profesores como estudiantes pueden modelar cómo utilizar las estrategias, simulando situaciones que requieran una acción volitiva. Por otra parte, el feedback o retroalimentación dada por los profesores y compañeros puede facilitar un proceso de instrucción que les ayude a ajustar o modificar estrategias determinadas que mejorarán sus experiencias de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2001).

MÉTODO

OBJETIVOS Y DISEÑO.

Los objetivos propuestos han sido, entre otros: a) conocer las contribuciones de variables de aprendizaje y volitivas en el rendimiento académico de los alumnos mediante técnicas de análisis de regresión; b) analizar las correlaciones entre variables de aprendizaje y variables volitivas; c) estudiar las variables que discriminan, entre grupos de distintos niveles de rendimiento académico (alto, medio y bajo), d) detectar si existen diferencias significativas entre los sexos en las variables más relevantes, y f) analizar la fiabilidad de las escalas traducidas y adaptadas a nuestra muestra española. El diseño utilizado es un diseño correlacional “ex post facto” (Fontes de Gracia et al., 2006), ya que se intentan analizar las relaciones y correlaciones entre variables que reflejan fenómenos una vez han ocurrido, y sin ningún tipo de manipulación experimental ni grupo de control.

PARTICIPANTES

De entre todos los alumnos y alumnas matriculados en la asignatura de Psicología del Aprendizaje (91 en total, con 15 varones y 76 mujeres), troncal y obligatoria de la especialidad de Educación Primaria en la antigua diplomatura de Magisterio, solamente formaron parte de la investigación alrededor de 74

alumnos que acudían normalmente a las clases y que cumplimentaron los cuestionarios, y los enviaron por vía telemática en el periodo preestablecido. La mortalidad experimental fue de 17 alumnos.

Las hipótesis son las siguientes: a) Existen correlaciones entre variables volitivas y de aprendizaje, y todas ellas son adecuados predictores del rendimiento académico en alumnos universitarios, aunque desconocemos la preponderancia de unas sobre otras; b) los instrumentos adaptados y traducidos ofrecen unos adecuados índices de consistencia interna y fiabilidad en la muestra utilizada, y c) No hay diferencias en variables volitivas y de aprendizaje en función del sexo.

VARIABLES.

Las variables *independientes* relacionadas con el aprendizaje fueron las siguientes: a) suma de puntuaciones directas en el *inventario de estrategias volitivas* (sumaiev); b) suma de puntuaciones directas en la subescala volitiva de *intensificación de la autoeficacia* (sumaiae), de 9 ítems; c) Suma de puntuaciones directas en la subescala volitiva de incentivos de base negativa (sumaibn), de 6 ítems; d) Suma de puntuaciones directas en la subescala volitiva de *acciones de reducción del estrés* (sumaare), de 5 ítems; e) Suma de puntuaciones directas en la subescala de Estrategias de Aprendizaje (MSLQ), de *autorregulación metacognitiva* (sumaam), de 12 ítems; f) Suma de puntuaciones directas en la subescala de Estrategias de Aprendizaje (MSLQ), de *gestión del tiempo* (sumagt), de 8 ítems; y g) Suma de puntuaciones directas en la subescala de Estrategias de Aprendizaje (MSLQ), de *regulación del esfuerzo* (sumare), 4 ítems.

Las variables *dependientes* relacionadas con el rendimiento académico fueron las siguientes: h) Calificación obtenida en el primer parcial prueba de test (parcial1T), operativizada desde 0 a 4 puntos, con dos decimales; i) calificación obtenida en el primer parcial prueba de ensayo (parcial1E), desde 0 a 3 puntos; j) calificación obtenida en el primer parcial total suma de las anteriores (parcial1Tot), de 0 a 7 puntos, k) Calificación obtenida en el segundo parcial prueba de test (parcial2T), prueba de ensayo (parcial2E) y parcial total (parcial2Tot), n) calificación total en las prácticas de la asignatura (practicat), de 0 a 3 puntos; o) calificación total definitiva en la asignatura (califtotal). Esta fue la variable dependiente principal, y fue operativizada como una puntuación cuantitativa desde 0 a 10 puntos, con dos decimales, como todas las demás.

INSTRUMENTOS Y MATERIALES.

El AVSI (Academic Volitional Strategy Inventory), de McCann y Turner (2004), en su versión traducida como el Inventario de Estrategias Volitivas Académicas, consta de 20 ítems, medidos en una escala tipo Likert de 5 puntos, y consta de tres factores: *intensificación de la autoeficacia* (sumaiae), los *incentivos de base negativa* (sumaibn), que implican pensamientos sobre consecuencias negativas con el fin de aumentar el esfuerzo para perseverar, y las *acciones de reducción del estrés* (sumare). La puntuación total en toda la escala ha sido la suma de puntuaciones totales obtenidas en toda la escala (sumaiev). El coeficiente alfa de

Cronbach, ha sido en nuestro estudio de 0,786. Las restantes variables independientes fueron extraídas del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ) de Pintrich et al. (1991), tipo Likert, que consta de nueve subescalas en el bloque de Estrategias de Aprendizaje, de las que hemos seleccionado la *autorregulación metacognitiva* (sumaare), la *gestión del tiempo* (sumagt), y la *regulación del esfuerzo* (sumare). Las variables de rendimiento han sido obtenidas directamente a partir de los exámenes realizados a los alumnos en los distintos momentos del curso. La variable más relevante ha sido la calificación final que implica hasta 4 puntos por prueba de test de opción múltiple, hasta 3 puntos por pruebas de ensayo y desarrollo, y hasta 3 puntos por prácticas obligatorias y seminarios.

PROCEDIMIENTO.

Aproximadamente dos meses después del inicio del curso, se adquirió, se tradujo y se redactó, de forma adaptada en un paquete integrado, el cuestionario de estrategias volitivas (AVSI), de McCann y Turner, 2004, de 20 ítems, con cinco alternativas de respuesta, así como tres subescalas del MLSQ de Pintrich et al., (1991), denominadas autorregulación metacognitiva (AM), de doce ítems, gestión del tiempo y ambiente de estudio (GT), con ocho ítems, y regulación del esfuerzo (RE), con cuatro ítems. Este paquete con las instrucciones correspondientes y con una hoja de respuestas se envió a todos los alumnos y alumnas por vía telemática, a través del anillo digital docente de la Universidad de Zaragoza (Plataforma WebCT 6.0), antes del primer examen parcial libratório. Las hojas de respuesta cumplimentadas debían devolverse al profesor lo antes posible por vía digital o por correo electrónico. Desde esa fecha hasta mitad de febrero de 2010 se recibieron y tabularon todos los cuestionarios, se introdujeron en el editor de datos del SPSS y se procedió a realizar todos los análisis estadísticos pertinentes, a medida que se iban realizando las evaluaciones de la asignatura y se recibían las prácticas correspondientes.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Los análisis de datos realizados han utilizado el programa SPSS (versión 15), y se han basado en obras como las de Hair, Anderson, Tatham y Black (2004), Pardo y Ruiz (2005), así como en el programa LISREL 8.51 de Jöreskog, Sorbom, S. du Toit y M. du Toit (2001).

La *metacognición* se refiere a la conciencia, conocimiento y control del propio conocimiento (cognición). Nos hemos centrado sobre los aspectos de control y autorregulación de la metacognición, más que en el conocimiento en sí mismo. El coeficiente alfa de Cronbach en la subescala de metacognición, en la muestra original fue de 0,79 y la correlación de esta subescala con la calificación final de 0,30. En nuestro estudio el alfa ha sido de 0,792. Además de la autorregulación de la cognición, los estudiantes deben ser capaces de manejar y regular su tiempo y su ambiente y contexto de estudio. El coeficiente alfa de Cronbach en la muestra original fue de 0,76 y la correlación de esta subescala con la calificación

final de 0,28. En nuestro estudio el coeficiente alfa obtenido ha sido de 0,66. La autorregulación también incluye la habilidad de los estudiantes de controlar su esfuerzo y atención cuando se enfrentan a distracciones y tareas aburridas o poco interesantes. El coeficiente alfa de Cronbach en la muestra original fue de 0,69 y la correlación de esta subescala con la calificación final de 0,32. En nuestro estudio el coeficiente alfa ha sido de 0,61.

Las correlaciones entre las variables de aprendizaje, volitivas y de rendimiento académico final se presentan en la tabla 1. Puede observarse que, eliminando las variables de rendimiento previas, como las calificaciones obtenidas en los parciales de test, de ensayo y prácticas, que como veremos después, son las variables predictoras más potentes del rendimiento final, las variables volitivas (sumaiev, sumaiae, sumaibn y sumare) presentan correlaciones bajas, incluso negativas y no significativas con el rendimiento final total.

Correlaciones

			califtotal	sumai ev	suma am	suma gt	sumar e	sumai ae	sumai bn	sumaar e
califtotal	Correlación de Pearson	de	1	-,016	,223	,478(*)	,327(*)	,089	-,224	,080
	Sig. (bilateral)			,898	,077	,000	,008	,484	,075	,530
	N		74	64	64	64	64	64	64	64
sumaiev	Correlación de Pearson	de	-,016	1	,481(*)	,276(*)	,310(*)	,885(*)	,666(*)	,777(**)
	Sig. (bilateral)		,898		,000	,024	,011	,000	,000	,000
	N		64	67	67	67	67	67	67	67
sumaa m	Correlación de Pearson	de	,223	,481(*)	1	,449(*)	,582(*)	,571(**)	-,026	,564(**)
	Sig. (bilateral)		,077	,000		,000	,000	,000	,836	,000
	N		64	67	67	67	67	67	67	67
sumagt	Correlación de Pearson	de	,478(**)	,276(*)	,449(*)	1	,635(*)	,325(*)	,008	,302(*)
	Sig. (bilateral)		,000	,024	,000		,000	,007	,949	,013
	N		64	67	67	67	67	67	67	67
sumare	Correlación de Pearson	de	,327(*)	,310(*)	,582(*)	,635(*)	1	,423(*)	-,074	,350(**)
	Sig. (bilateral)		,008	,011	,000	,000		,000	,551	,004
	N		64	67	67	67	67	67	67	67
sumaiae	Correlación de Pearson	de	,089	,885(*)	,571(**)	,325(*)	,423(*)	1	,346(*)	,650(**)
	Sig. (bilateral)									
	N									

	Sig. (bilateral)		,484	,000	,000	,007	,000		,004	,000
	N		64	67	67	67	67	67	67	67
sumaib n	Correlación Pearson	de	-,224	,666(*)	-,026	,008	-,074	,346(*)	1	,225
	Sig. (bilateral)		,075	,000	,836	,949	,551	,004		,068
	N		64	67	67	67	67	67	67	67
sumaa e	Correlación Pearson	de	,080	,777(*)	,564(*)	,302(*)	,350(*)	,650(*)	,225	1
	Sig. (bilateral)		,530	,000	,000	,013	,004	,000	,068	
	N		64	67	67	67	67	67	67	67

Tabla 1. Correlaciones bivariadas entre las principales variables estudiadas.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Solamente variables de aprendizaje como la gestión del tiempo en primer lugar (“r” = .478), y la regulación del esfuerzo (“r” = .327) resultan significativas, con dicha variable dependiente. Pero también pueden observarse las altas y significativas correlaciones que se dan entre variables de aprendizaje y volitivas, cuestión que retomaremos posteriormente. Los resultados del análisis de varianza de un factor en función del sexo no presentan ninguna diferencia estadísticamente significativa en ninguna variable relevante, en función del sexo, dado que todos los valores son mayores que 0.05, (valores de p desde 0.100 hasta 0.973) por lo que puede concluirse que tanto en estrategias de aprendizaje, como en volitivas y en rendimiento académico en pruebas de test, ensayo y prácticas no hay diferencias entre hombres y mujeres.

Del análisis de regresión por pasos de las variables principales sobre la primera prueba de test como variable dependiente podemos afirmar que la única variable que entra en la ecuación de predicción sobre la calificación en la prueba de test del primer examen parcial es la suma de puntuaciones directas en gestión del tiempo ($\beta = .343$, $p < .006$). Si se realiza un análisis de regresión pasos de las variables principales sobre la primera prueba de ensayo como variable dependiente se repite la misma variable (gestión del tiempo “sumagt”, con un valor $\beta = .595$, $p < .000$), además de la suma de puntuaciones en el inventario de estrategias volitivas ($\beta = -.260$, $p < .021$), quedándose excluidas todas las demás. En este caso la variable dependiente en rendimiento es la prueba de ensayo.

Si llevamos a cabo un análisis de regresión por pasos de las variables principales sobre la primera prueba de rendimiento total como variable dependiente, y consideramos la calificación definitiva obtenida en el primer examen parcial (prueba de test más prueba de ensayo), vemos que entra de nuevo y, únicamente, la variable gestión del tiempo, con un valor $\beta = .512$, $p < .000$). Al repetir los

mismos análisis después del primer examen parcial, es decir en el segundo examen, que también consta de test, ensayo y puntuación final, aproximadamente dos meses después, vimos que esta última variable de suma de puntuaciones en gestión del tiempo aparecía como única variable predictora en la ecuación de regresión de las distintas facetas del rendimiento académico consideradas como variables dependientes respectivas, es decir, sobre la calificación del test, del ensayo y de la puntuación final del segundo parcial libratario. Sorprendentemente, esta misma variable se repetía como única variable predictora si considerábamos como variable dependiente, las prácticas obligatorias de la asignatura, cuya calificación aportaba hasta un máximo de tres puntos en la calificación final.

Al considerar la variable de rendimiento más importante en nuestra investigación, que es la calificación total final obtenida en la asignatura, denominada “califtotal”, incluyendo todas las demás variables, tanto de estrategias de aprendizaje, volitivas como de rendimiento previo, es curioso observar que las variables independientes predictoras que aporta el programa SPSS, mediante un análisis de regresión por pasos (“stepwise”), son por este orden, la calificación total obtenida en el segundo parcial ($\beta = .581, p < .000$), seguida de la puntuación total obtenida en el primer parcial ($\beta = .393, p < .000$), y finalmente, la puntuación obtenida en las prácticas de la asignatura ($\beta = .148, p < .000$), quedando excluidas todas las demás variables de aprendizaje y volitivas, lo que muestra que el mejor predictor del rendimiento final es el rendimiento previo, aspecto hallado en otra investigación similar realizada con alumnos de ESO y Bachillerato (Broc, 2004). Pero si eliminamos las variables independientes de rendimiento previo, y analizamos solamente las variables de estrategias de aprendizaje y volitivas, considerando la misma variable dependiente calificación total, es interesante observar que solamente entran en la ecuación de regresión, otra vez de nuevo, la *gestión del tiempo* ($\beta = .488, p < .000$), en primer lugar y la subescala de *incentivos de base negativa* ($\beta = -.245, p < .027$), perteneciente al inventario de estrategias volitivas académicas del AVSI.

En líneas generales, puede afirmarse que el rendimiento previo y la gestión del tiempo de estudio y los incentivos de base negativa son las variables independientes más relevantes para predecir el rendimiento académico final en la muestra de alumnos universitarios, lo que sugiere la necesidad de tener en cuenta estas variables en la que deberían de ser informados y entrenados los alumnos tanto a principio como durante el desarrollo del curso, o bien en algún curso inicial o al ingreso en la universidad, o mediante algún programa de tutorización individual y/o grupal dentro del actual Espacio Europeo de Educación Superior, en el que cobra especial relevancia el tiempo del estudiante en la preparación y estudio de las asignaturas correspondientes y la ayuda y facilitación del aprendizaje por parte del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 40, 329-346.

- Broc, M. A. (2004). *Predicción del éxito y del fracaso académico en alumnos de ESO y Bachillerato mediante técnicas de análisis estadístico avanzado: regresión logística binaria y análisis discriminante*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement* (pp. 191-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fontes de Gracia, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, M. C., y Sarriá, E. (2006). *Diseños de investigación en psicología*. Madrid: UNED.
- Gaeta, M. L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1) 1-8.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (2004). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson Educación. . Prentice Hall.
- Husman, J., McCann, F., & Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: Embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33, 777-799.
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D., Du Toit, S., y Du Toit, M. (2000-1). *LISREL 8: New Statistical Features*. SSI Scientific Software International. Lincolnwood. EEUU.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research*, (Vol. 13, pp. 99-171). New York: Academic Press.
- McCann, E. UJ., y Turner, J. E. (2004). Increasing Student Learning Through Volitional Control. *Teachers College Record*, Vol. 106, nº 9, pp.1695-1714.
- Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Mc Graw Hill Interamericana de España S.A.U.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Amsterdam: Elsevier.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., y McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: Universidad de Michigan. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- SPSS Inc. 82005). Chicago. Recuperado de <http://www.spss.com>
- Turner, J. E., y Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychologist*, 98(2), 320-329.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 4-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

APRENDIZAJE, MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO EN ESTUDIANTES DE LENGUA EXTRANJERA INGLESA

Francisco Manuel Morales Rodríguez

Universidad de Málaga

RESUMEN

Actualmente numerosas investigaciones vienen destacando el papel que tiene la motivación intrínseca en el aprendizaje académico en general y en el aprendizaje de segundas lenguas en particular, dado el esfuerzo, constancia y competencias autopercebidas que requiere un ajuste y desarrollo óptimo del proceso de enseñanza/aprendizaje de las mismas. Concretamente se plantea que aquellos alumnos/as con mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua inglesa obtendrán mejores calificaciones en dicha asignatura. Los participantes han sido 30 alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los resultados demuestran que existe correlación entre metas y resultados académicos, existiendo concretamente una asociación entre metas de aprendizaje (motivación intrínseca) y un mayor rendimiento. Este trabajo permite concluir respecto a la importancia de los factores motivacionales intrínsecos como determinantes del rendimiento académico en la asignatura de Inglés siendo sus datos útiles con vistas a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje en dicha materia.

Palabras clave: aprendizaje; lengua extranjera Inglés; motivación; rendimiento.

LEARNING, MOTIVATION AND ACHIEVEMENT IN ENGLISH FOREIGN LANGUAGE STUDENTS

ABSTRACT

Nowadays researches emphasize that has the intrinsic motivation in the academic learning in general and in the learning of second languages in particular, given the effort, perseverance and competitions that it requires for a good adjustment and development of the process of learning/teaching. Middle School Students with more intrinsic motivation to the learning of the English language will obtain better academic achievement in this subject. The participants were 30 students of Middle School Students. The results

demonstrate correlations between goals and academic results, existing an association among learning goals (intrinsic motivation) and a bigger achievement. This study allows to conclude that the factors intrinsic motivacionales are important and decisive in the academic achievement and the data are useful to the improvement of the teaching/learning process in this subject.

Key words: learning; English foreign language; motivation; achievement.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje escolar, desde una visión constructivista, no queda reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el sujeto que aprende, ya que somos conscientes de que estos aspectos son representaciones mentales que demuestran las interrelaciones existentes entre el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional con el aprendizaje escolar. De hecho, existen numerosos estudios que encuentran que el aprendizaje académico tiene una profunda repercusión en el mundo interno del alumnado, es decir, las expectativas, las atribuciones, los motivos e intereses, determinan el éxito o el fracaso escolar (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988). El área de la motivación escolar es compleja, existiendo numerosas definiciones y teorías que tratan de explicar los procesos y resultados del aprendizaje escolar sobre todo relativo al estudio de las materias académicas. En el presente trabajo nos vamos a centrar en la materia de Lengua Extranjera: inglés. No en vano se ha dicho que cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación. Entre las numerosas definiciones existentes nos ha parecido adecuado decantarnos por la siguiente: “Conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Pekrun, 1992). En dicha definición se enfatiza de algún modo el componente cognitivo y el carácter dinámico del constructo motivación. En esta línea, otros autores consideran que la motivación académica explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social y o la evitación del trabajo (Dweck y Leggett, 1988). Se reconoce que existen numerosos factores que guían o dirigen la conducta del estudiante dentro del ámbito académico. Entre estos factores podemos destacar: a) *Factores situacionales* (pertenecientes al proceso de enseñanza- aprendizaje, al profesor, contenidos de la materia, tipo de interacción, sistema de evaluación y otros) ; y b) *Factores centrados en el propio estudiante* (representaciones mentales, metas, creencias, atribuciones, teorías; actitudes, intereses, expectativas, percepciones del Sí mismo, factores sociales y evolutivos además de los que derivan de las diferencias individuales).

TEORÍAS

Desde una propuesta integradora se estudian diversas teorías, no individualmente y sin conexión, sino explicando su papel interrelacionado en los procesos de la motivación académica. Así, *Pintrich y DeGroot*, en 1990, distinguen con su propuesta entre tres dimensiones relevantes para la motivación en contextos educativos: a) Un componente de expectativas, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar la tarea; b) Un componente de valor que incluye las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia de la tarea. En esta área de trabajo se han descrito y estudiado diferentes tipos de metas. Han sido sumamente estudiadas entre otras, las metas de aprendizaje contra las metas de rendimiento o ejecución. Según plantean los autores representativos de este enfoque de metas (*Nicholls, 1984; Elliot y Dweck, 1988, Ames, 1992*) los estudiantes con metas de aprendizaje se implican en la realización de las tareas con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia; es probable que creen que el esfuerzo es causa de su éxito/ fracaso, que la inteligencia es variable y modificable, que vean los problemas difíciles como un reto y utilicen estrategias de procesamientos profundos. Los estudiantes de rendimiento están más interesados en demostrar su capacidad, y obtener juicios positivos evitando los negativos, no valoran el aprendizaje en sí mismo sino como medio de demostrar competencia, suelen considerar la inteligencia como fija y estable, ven los problemas difíciles con situaciones de fracaso probable y suelen utilizar estrategias de bajo nivel de complejidad. *Pintrich y DeGroot (1990)* plantean además: metas de orientación al Yo; de orientación a la valoración social; orientación a la evitación del trabajo. Y también incluyen aquí el valor subjetivo de la tarea: importancia; utilidad; interés; y c) Un componente afectivo que incluye las reacciones afectivas de los estudiantes ante la tarea y sus resultados en la misma. También conviene hablar aquí de puntos de vista recientes que suponen que el autoconcepto desempeña un papel importante en la motivación y el aprendizaje escolar. De hecho, en estas teorías más recientes sobre la motivación aparece contemplado el Autoconcepto como un elemento de primer orden (*González-Pineda, González-Cabanach, Núñez y Valle, 2002*).

TIPOS DE METAS:

En el presente trabajo de investigación se ha distinguido cuatro tipos de metas:

- 1) Las *metas de aprendizaje* suponen una motivación de dominio, curiosidad, percepción de la tarea como un reto, interés por aprender (motivación intrínseca). Los estudiantes con motivación de aprendizaje afrontan las tareas con dificultad media porque están interesados en la mejora de sus conocimientos aún asumiendo el riesgo de cometer errores; 2) Las *metas de rendimiento* están orientadas al logro de metas externas como búsqueda de recompensas, juicios positivos, aprobación de los educadores, y evitación de juicios negativos (motivación intrínseca). Los estudiantes con motivación de rendimiento prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa afrontando una tarea más desafiante y significativa. (*Dweck y Leggett, 1988*). Mientras que las metas de aprendizaje llevan a adoptar un patrón de dominio, las metas de rendimiento

conlleven un mayor riesgo de mostrar un patrón denominado de indefensión (Elliott y Dweck, 1988). Lleva a los estudiantes a intentar defenderse ante ellos mismo y ante los demás, de las dudas sobre su capacidad, evitando tareas que supongan un riesgo de fracaso, aunque eso conlleve reducir posibilidades de incrementar conocimientos y competencias; 3) Las *metas orientadas a la valoración social* están encaminadas a conseguir buenos resultados para reforzar la imagen social. Ante los malos resultados se frustran; y 4) La *falta de metas* (metas orientadas a la *recompensa*). Hay estudiantes sin metas académica, que lo que buscan es evitar la tarea. Suelen ser estudiantes condicionados por fracasos generalizados que se mueven exclusivamente por la recompensa.

METAS ACADÉMICAS	Metas de aprendizaje	Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) dirigida hacia la adquisición de competencia.
		Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) intrínsecas.
		Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la adquisición de control personal.
	Metas orientadas al yo	Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia el engrandecimiento del 'yo'
		Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la defensa del 'yo'
	Metas orientadas a la valoración social	Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la adquisición-aceptación y valoración social.
	Metas orientadas a la recompensa	Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la adquisición de recompensas.
		Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la adquisición de un futuro de trabajo.

Tabla 1. Tipos de metas

ESTUDIO E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Actualmente numerosas investigaciones coherentes con dicho modelo integrador vienen destacando el papel que tiene la motivación intrínseca en el aprendizaje académico en general y en el aprendizaje de segundas lenguas en particular, dado el esfuerzo, constancia y competencias autopercebidas que requiere un ajuste y desarrollo óptimo del proceso de enseñanza/aprendizaje de las mismas. Precisamente en este trabajo se analiza la importancia de los factores motivacionales intrínsecos como determinantes del rendimiento académico en la asignatura de Inglés. Por todo lo anterior, el objetivo general del presente trabajo ha sido analizar las relaciones existentes entre las variables “motivación académica del alumnado” y “rendimiento académico”. Concretamente se plantea que aquellos alumnos/as con mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua inglesa obtendrán mejores calificaciones en dicha asignatura. Se hipotetiza que aquellos alumnos/as con mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua inglesa obtendrán mejores calificaciones en dicha asignatura. Es decir, que aquellos estudiantes que tengan las llamadas metas orientadas al yo o las metas orientadas al aprendizaje, que suponen una satisfacción por el dominio en la tarea, y la realización de la tarea con mayores niveles de eficacia, interés, afecto positivo, persistencia, mayor uso de estrategias de aprendizaje y buena actuación, obtendrán un mayor rendimiento académico (entendido como mejores resultados) en la asignatura de Inglés.

PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS EMPLEADOS Y PROCEDIMIENTO

Para la realización de este trabajo hemos considerado como muestra a los alumnos de segundo de Bachillerato de un instituto de Málaga capital, concretamente les hemos pasado un cuestionario a dos grupos distintos con el objetivo de que sea lo más representativo posible. El cuestionario utilizado consta de 42 ítems con formato de respuesta tipo "Likert" donde los alumnos evalúan en una escala de 0 a 5 el motivo por el que se esfuerzan en sus estudios, es decir, de aquí extraeremos el tipo de motivación que les lleva a realizar sus tareas en la asignatura de inglés. Los participantes en este estudio fueron 17 chicas y 13 chicos. Antes de pasar el cuestionario, se ha informado al alumnado de que los datos que faciliten serán confidenciales, que solo les pedimos sus nombres en aras a comparar el resultado del cuestionario con su expediente académico. Existen diferentes pruebas para evaluar esta variable, para esta investigación hemos utilizado el cuestionario donde se identifican este tipo de metas. Estudios recientes indican que es necesario distinguir la naturaleza de las recompensas que movilizan al sujeto, de manera que la categoría ‘metas de rendimientos’ debemos considerarla en dos dimensiones separadas: metas de rendimiento relacionadas con la valoración social (por ejemplo, ‘yo estudio porque quiero ser valorado por mis padres y profesores’) y metas de rendimientos relacionadas con la obtención de recompensas tangibles (por ejemplo, ‘yo estudio porque quiero tener un buen trabajo en el futuro’). Por tanto, se utilizaron, por un lado, los cuestionarios como instrumentos para medir la motivación, y, por otro lado, se consideraron las notas que han obtenido los alumnos en la asignatura de inglés como instrumento para medir el rendimiento académico. Así pues, las dos variables que sometemos a evaluación son la variable motivación y la variable

rendimiento. Para la obtención de los resultados hemos utilizado el Paquete Estadístico SPSS, con la que hemos obtenidos las medias y puntuaciones extraídas de los cuestionarios.

RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

Se ha realizado una media de dichas puntuaciones obtenidas en la variable metas académicas por los treinta alumnos de la muestra, como se puede observar a continuación en la tabla 2:

MEDIA DE LA MUESTRA	
METAS ORIENTADAS AL APRENDIZAJE	
1. Adquisición de competencia y control.	3,53
2. Interés de la materia (motivación intrínseca).	2,18
METAS ORIENTADAS AL YO	
3. Defensa del yo por implicación personal (promueve la motivación).	1,87
4. Defensa del yo por falta de implicación (inhibición motivacional).	1,58
5. Engrandecimiento del yo (por implicación).	2,33
METAS ORIENTADAS A LA VALORACIÓN SOCIAL	
6. Adquisición de valoración social bien por obtención de aprobación bien por evitación del rechazo (implicación).	3,01
METAS DE LOGRO O RECOMPENSA	
7. Obtención de un trabajo futuro digno.	4,43
8. Evitación de castigos (o por pérdida de privilegios).	1,89

Tabla 2. Media de la muestra en la variable metas.

Como el presente estudio analiza la correlación existente entre la motivación de los alumnos y el rendimiento de éstos, la primera la hemos estudiado con los cuestionarios mencionados anteriormente y la segunda a través de las notas de los alumnos en la asignatura de inglés. Las notas las hemos clasificado en tres grupos en aras a realizar la comparación motivación-rendimiento, estos tres grupos serían:

[0 a 5), [5 a 7) y [7 a 10]. Se ha realizado la media para cada grupo obteniéndose los resultados que ilustra la siguiente tabla 3:

COMPARATIVO NOTAS-METAS (*Rendimiento-Motivación*)

METAS	NOTAS		
	Menor a 5	Entre 5 y 7	Entre 7 y 10
METAS ORIENTADAS AL APRENDIZAJE			
1. Adquisición de competencia y control.	2,93	3,30	4,75
2. Interés de la materia (motivación intrínseca).	1,46	1,60	3,42
METAS ORIENTADAS AL YO			
3. Defensa del yo por implicación personal (promueve la motivación).	1,86	2,52	4,21
4. Defensa del yo por falta de implicación (inhibición motivacional).	3,52	2,17	1,00
5. Engrandecimiento del yo (por implicación).	2,37	2,56	2,95
METAS ORIENTADAS A LA VALORACIÓN SOCIAL			
6. Adquisición de valoración social bien por obtención de aprobación bien por evitación del rechazo (implicación).	3,80	2,26	1,02
METAS DE LOGRO O RECOMPENSA			
7. Obtención de un trabajo futuro digno.	4,83	3,80	4,60
8. Evitación de castigos (o por pérdida de privilegios).	4,17	2,08	0,85

Tabla 3. Análisis comparativo notas-metas (rendimiento-motivación)

La muestra estudiada tiene un perfil caracterizado por el predominio de metas de aprendizaje así como metas de recompensa (véase tabla 3). Esto quiere decir que los alumnos estudian inglés bien porque les gusta la materia en sí misma, intentando conseguir mayor competencia, esto es, están motivados intrínsecamente; o bien estudian inglés motivados hacia la adquisición de un futuro trabajo, lo cual serían metas orientadas a la recompensa, más bien extrínsecas. Es decir el alumnado estudiaría y trabajaría no solo porque le interesa la materia en sí misma (motivación intrínseca) y por la satisfacción que esta le aporta, sino por la recompensa que obtengan de fuera (un buen puesto de trabajo). Por lo que respecta a la comparación de las variables motivación y rendimiento, el estudio revela que conforme aumenta el rendimiento académico, las metas orientadas al aprendizaje también aumentan, lo cual vendría a refutar nuestra hipótesis inicial, es decir, que aquellos alumnos que obtienen un mejor rendimiento (esto es, una nota más elevada en la asignatura de inglés), están motivados intrínsecamente (esto es, tienen metas de aprendizaje, que expresan la motivación, esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas, dirigida hacia la adquisición de competencia). Es decir, los alumnos con mayores puntuaciones en la asignatura de inglés buscan el aprendizaje significativo y ante el fracaso

reformulan sus estrategias. Asimismo, los alumnos que tienen un menor rendimiento académico (notas más bajas en inglés) obtienen mayores puntuaciones en las metas orientadas a la evitación de castigos. Es decir, estarían motivados extrínsecamente, por lo que la realización de las actividades se hacen para conseguir un resultado separable de la actividad en sí misma (como es evitar el reproche de los padres, por ejemplo). También podemos observar como en las metas orientadas al yo, las que se basan en la defensa del yo por implicación personal, que promueven la motivación, tienen puntuaciones más altas mientras más alto es el rendimiento académico. Mientras que, por el contrario, las que se caracterizan por inhibición motivacional tienen puntuaciones más elevadas cuando el rendimiento disminuye. En lo relativo a las metas orientadas a la valoración social, tienen mayores puntuaciones cuanto menor es el rendimiento académico. Esto es, que los estudiantes con las notas más bajas tienen un tipo de motivación más relacionada con la adquisición de valoración social bien por obtención de la aprobación y aceptación de los demás, o bien por la evitación del rechazo. Es decir, sus metas estarían encaminadas a conseguir buenos resultados para reforzar la imagen social, ante los malos resultados se frustran (lo cual sería un tipo de motivación extrínseca). De igual manera, sensu contrario, los alumnos con notas más altas no se mueven tanto por este tipo de metas orientadas a conseguir la aprobación de los demás, sino que como hemos expresado anteriormente, su motivación parte de dentro, por el aprendizaje en sí mismo. En lo referido a las metas de recompensa, hay una clara diferencia en cuanto a los resultados obtenidos dentro de esta categoría de metas, ya que cuando la motivación se basa en la evitación de castigos o la pérdida de privilegios (motivación extrínseca), los alumnos tienen puntuaciones más bajas en sus notas (un rendimiento menor), lo cual refutaría también nuestra hipótesis in sensu contrario (a mayor motivación extrínseca menor rendimiento académico). Sin embargo, dentro de esta misma categoría, el estudio refleja como la subcategoría motivación para obtención de un futuro trabajo digno la tienen tanto aquellos alumnos con malas, buenas y regulares notas. Esto refleja que la motivación entendida como esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas hacia la adquisición de un futuro trabajo es igualmente importante en toda la muestra estudiada, ya que todos los alumnos atribuyen una puntuación elevada a los ítems que la reflejan.

Como conclusión, podemos decir que resulta probada la relación entre metas y resultados académicos, existiendo una asociación entre metas de aprendizaje (motivación intrínseca) y un mayor rendimiento. Es decir, puede decirse que las metas de aprendizaje se asocian con un mayor empleo de estrategias de procesamiento o aprendizaje más cualificadas, que favorecen la comprensión del material a aprender. En este sentido, estudios consolidados (Valle et al., 2009) han encontrado que el enfoque de aprendizaje profundo se relaciona con la implicación del estudiante e interés intrínseco hacia el aprendizaje, en aquellos estudiantes que atribuyen los resultados a causas internas, tanto el esfuerzo como la capacidad. Queda claro la importancia de que el alumno tenga metas de aprendizaje, pero también hay que mencionar que las metas de rendimiento no tienen que ser necesariamente desadaptativas pues pueden coexistir junta a metas de aprendizaje, con lo que el estudiante puede lograr un buen

rendimiento, según encuentran autores como Elliott y Dweck (1988). Concretamente Valle et al. (2009) encuentran que los estudiantes de secundaria que presentan una motivación extrínseca, siendo motivados por el reconocimiento de los demás, pueden responsabilizarse de sus éxitos y fracasos, y pueden además mostrar metas de aprendizaje. Puede suponerse que la utilización combinada de los dos tipos de metas tenga un efecto potenciador y multiplicativo sobre el rendimiento. Todos los recursos motivacionales del profesor pueden ser útiles. Considerando además que el hecho de que el estudiante sea motivado extrínsecamente no lo excluye de desarrollar sentimientos de control personal y competencia, ni de mostrar rendimientos positivos. Pero lo que sí ha demostrado nuestro estudio es la importancia de la motivación intrínseca (metas de aprendizaje) en la obtención de buenas notas, ya que ha quedado reflejado cómo las mejores puntuaciones académicas se corresponden con este tipo de metas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Dweck, C. S. y Leggett, E. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

González-Pineda, J. A; González-Cabanach, R., Núñez, J. C. y Valle, A. (2002). Manual de psicología de la educación. Madrid: Pirámide.

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4, 359-376.

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.

ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE PREDOMINANTES EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA: UN INSTRUMENTO PARA APOYAR SU FORMACIÓN.

Pilar Alonso-Martín

M^a Antonia Nárdiz-Girón

Universidad de Huelva.

RESUMEN

Tras el acuerdo de Bolonia han llegado nuevos tiempos para la Educación Superior en la Unión Europea. El conocimiento de las variables que influyen en los procesos de aprendizaje del alumnado, ofrece al profesorado algunas claves para diseñar una intervención psicopedagógica adecuada a sus diferentes formas de aprender. En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación realizada a 318 estudiantes de 1º y 3º de magisterio de la especialidad de Infantil y Primaria a quienes se les aplicó el cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAE). El objetivo de dicha investigación es conocer los estilos de aprendizaje, las semejanzas y diferencias teniendo en cuenta la variable sexo, curso y especialidad. La finalidad no es otra que dar luz a la comunidad universitaria sobre los estilos de aprendizaje del alumnado, para que cada cual, en sus respectivas parcelas de actuación, tome las medidas adecuadas.

Palabras claves: estilos cognitivos; docencia universitaria; alumno de magisterio; Cuestionario de Estilos de Aprendizaje.

ANALYSIS OF THE PREDOMINANT LEARNING STYLES IN STUDENTS OF TEACHING OF THE UNIVERSITY OF HUELVA: AN INSTRUMENT TO SUPPORT THEIR FORMATION.

ABSTRACT

After the agreement of Bologna new times have arrived for the Superior Education in the European Union. The knowledge of the variables that influence in the processes of learning of the students offers some keys to design a psicopedagogy intervention. In this article some results of an investigation with

318 students of 1º and 3º of Teacher Training are shown. The objective of this investigation is to know the styles of the students' of the University of Huelva in their different specialties, the similarities and differences about the variable sex, course and specialty. The purpose is to give some advices with these reports about the styles of learning of the pupil, so that each one in its respective performance parcel takes the appropriate measures.

Key words: cognitive styles, university teaching, student teacher, Questionnaire of Learning Styles.

INTRODUCCIÓN

El nuevo modelo de educación se centra en el estudiante y establece nuevos roles profesionales para el profesorado universitario destacando, entre otros aspectos, el conocimiento de las diferentes formas de aprender del alumnado, es decir, de sus enfoques y estilos de aprendizaje.

Desde los primeros años del siglo XX, el aprendizaje se ha concebido de diversas formas: como adquisición de respuestas, como adquisición de conocimientos o como construcción de conocimientos sobre las que ya se poseían (Mayer, 1992). Este último enfoque es el más actual y es en el que nos vamos a posicionar. Ahora bien, no podemos perder de vista que esta forma de aprendizaje se puede producir con distintos estilos o, como dicen Grau, Marabotto y Mulas (2004), con diversas formas de abordar la información, distintos procedimientos para organizar su comprensión, distintas estrategias frente a los bloqueos y errores, diversas estrategias de análisis, de relación etc. Kolb (1984) afirma que los estilos se desarrollan como consecuencia de factores hereditarios, experiencias previas y exigencias del ambiente actual. Este autor sostiene que los diferentes factores y las distintas situaciones (internas y/o externas al sujeto) promueven un determinado nivel o grado de desarrollo que se manifiesta en diferentes estilos o modos de aprender.

Existe una gran diversidad de concepciones acerca del concepto de estilos de aprendizaje, algunas de ellas son las siguientes:

Dunn y Dunn (1993) (citado en Dunn y Griggs, 2000, p. 8) que lo definen como “la forma en que los estudiantes se concentran, procesan, internalizan y recuerdan información académica nueva”. Sadler-Smith (1996) (citado en Lago, Colvin y Cacheiro, 2008: p. 1) como la “Manera habitual de adquirir conocimientos, habilidades o actitudes a través del estudio o de la experiencia. El estilo es relativamente estable y es la forma típica con la que el individuo que aprende se acerca al aprendizaje”.

Una de las definiciones más divulgadas es la que propone Keefe (1988, citado por Alonso, Gallego y Honey, 1997: 48) “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Sin duda, todas estas definiciones provocan una gran cantidad de debates conceptuales, a lo cual hay que añadir las diversas clasificaciones de los distintos autores, entre ellas tenemos el modelo propuesto por Kolb (1984) que considera

que los estudiantes pueden ser clasificados en convergentes o divergentes, asimiladores o acomodadores, según cómo perciban o procesen la información; el modelo de Schmeck (1982) el cual define tres estilos de aprendizaje: *estilo de profundidad, estilo de elaboración y estilo superficial*.

El modelo que vamos a seguir en esta investigación es el modelo de Honey y Mumford y la adaptación de dicho modelo por los autores Alonso, Gallego y Honey (1995). Este último modelo se propone un esquema del proceso de aprendizaje mediante la experiencia y está dividido en cuatro etapas que se suceden a modo de ciclo: para el estudio se utilizó la teoría del aprendizaje de Honey y Mumford, que define 4 estilos de aprendizaje, y describe las actitudes y conductas que determinan la manera de aprender preferida por un sujeto. Los autores postulan la existencia de 4 dimensiones unipolares: el estilo activo (vivir la experiencia), el estilo teórico (elaborar hipótesis), el estilo reflexivo (reflexión) y el estilo pragmático (aplicación) (Alonso, Gallego y Honey, 1999). Dichos autores describen del siguiente modo los estilos de aprendizaje (Alonso et al. 1999: 70-71):

“Estilo activo: las características principales son: animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo. Otras características son: creativo, novedoso, aventurero, inventor, renovador, vital, vividor, generador de ideas, lanzado, protagonista, líder, innovador, conversador.

Estilo reflexivo: las características principales son: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo. Otras características son: observador, paciente, recopilador, lento, cuidadoso, detallista, asimilador, prudente, elaborador de informes, escritor de informes, previsor de alternativas, investigador y asimilador.

Estilo teórico: las características principales son: metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado. Otras características son: disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, buscador de hipótesis, generalizador y buscador de teorías.

Estilo pragmático: las características principales son: experimentador, práctico, directo, eficaz y realista. Otras características son: técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas y aplicador de lo aprendido”.

Cada uno de nosotros participa en diferente medida de estos estilos y es importante que el docente los conozca para poder favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Son muchos los trabajos que hacen énfasis en que cada persona posee un estilo característico en la forma en cómo hace suyos los conocimientos y sus efectos sobre el proceso y resultados del aprendizaje. Así por ejemplo, la teoría triárquica sobre la inteligencia de Sternberg (Berg y Sternberg, 1985) o la teoría de Gardner de inteligencias múltiples (Gardner 1983) reconocen la diversidad en las aptitudes para el aprendizaje. Estas corrientes consideran que el aprendiz, normalmente, se apoya en estrategias particulares con la finalidad de alcanzar mejores logros en el aprendizaje. Cuando dichos estilos no son debidamente atendidos, pueden surgir inadaptaciones que afecten al rendimiento académico. Una manera de superar

estas heterogeneidades en el aula es conociendo las estrategias predominantes que cada estudiante tiene que aprender, sus “estilos de aprendizaje” y, luego, tratar de integrarlos para hacer más eficaz su proceso de enseñanza.

Existen evidencias que demuestran que el aprendizaje del estudiante puede mejorar adaptando la estrategia de enseñanza a cada estilo de aprendizaje (Alonso et al. 1999). Para lograr ese objetivo, los profesores deben conocer tanto el perfil del alumno y del grupo en general, como el modo de desarrollar metodologías y estrategias eficaces, que conduzcan al logro del aprendizaje y la satisfacción de los alumnos. Solo en ese momento será posible alcanzar la meta educativa expresada en el “aprender a aprender”

Las distintas variables comprendidas en los estilos son fácilmente observables en el aula. El conocimiento de las preferencias para aprender supone un punto de partida para la autorregulación del aprendizaje y la reflexión sobre los propios procesos educativos. La identificación de los modos de procesar la información, así como de aprender, determinan la eficacia de la tarea docente y el rendimiento del alumno.

En este sentido, pensamos, que un punto de partida para contribuir a la mejora de los programas que configuran los planes de estudio, es conocer cómo aprenden nuestros alumnos, cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes entre ellos, saber las diferencias que podemos encontrar entre unos y otros por razones de sexo, curso y especialidad que cursan. Todo ello nos ayudará a trabajar en las aulas de una forma más personalizada.

SUJETOS

Se realiza un estudio transversal de carácter exploratorio y comparativo. El método de muestreo utilizado ha sido no aleatorio y con carácter incidental.

La muestra está compuesta por 318 estudiantes de 1º (55%) y de último curso (45%) de la facultad de CC.EE de la titulación de Magisterio de la Universidad de Huelva; la edad media es 21,54 años (D.T. 3,34); el 86% corresponde al sexo femenino y 14% al masculino; el 46% pertenecen a la especialidad de Infantil y 54% a la especialidad de Primaria.

El 15% de la muestra está actualmente trabajando. Dichos trabajos son, entre otros: servicios (34%), animación sociocultural (21%), clases particulares (12%) y guardería (8%).

INSTRUMENTOS

Uno de los instrumentos más difundidos en España es el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHEA) (Alonso et al. 1999). Se trata de la adaptación española de Learning Styles Questionnaire (LSQ) de Honey y Mumford. La adaptación realizada no es sólo al castellano sino que también se ha adecuado la escala original a la educación formal en estudiantes universitarios.

El cuestionario se compone de un total de 80 ítems agrupados en cuatro dimensiones correspondientes a cada uno de los estilos de aprendizaje teorizados (activo, reflexivo, teórico y pragmático), integrados cada uno de ellos por 20 ítems. La puntuación absoluta que cada estudiante obtenga en cada grupo de preguntas, será el nivel que alcance en los cuatro Estilos de Aprendizaje. La puntuación es acumulativa para cada uno de los grupos, e indica el nivel de la persona en cada uno de los estilos. La máxima puntuación que puede alcanzar en cada estilo es 20. El análisis de fiabilidad alfa de Cronbach de las cuatro dimensiones de la escala CHAE (Alonso, 1992: 81) arrojó valores aceptables en todas ellas: estilo activo (.63), estilo reflexivo (.73), estilo teórico (.66), y estilo pragmático (.59).

La identificación del estilo de aprendizaje de cada estudiante se realizó en base al Baremo General de interpretación propuesto por Alonso et al. (1994) (tabla 1).

Estilo	MUY BAJA 10%	BAJA 20%	MODERADA 40%	ALTA 20%	MUY ALTA 10%
ACTIVO	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
REFLEXIVO	0-10	11-13	14-17	18-19	20
TEÓRICO	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
PRAGMÁTICO	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Tabla 1. Baremo General de interpretación de resultados de 4 estilos de aprendizaje según Alonso et al (1994).

PROCEDIMIENTO

Antes de iniciar la prueba, se explicó en qué consistía el estudio, así como las instrucciones para el llenado de los instrumentos, haciendo hincapié en que se contestaran todos los ítems.

Tras una breve introducción se solicitó a los estudiantes que respondieran con un signo (+) ó (-), según estuvieran en “mayor o menor acuerdo” con la pregunta a contestar.

Los cuestionarios fueron cumplimentados voluntariamente por todos los estudiantes que asistieron a clase el día de la aplicación del cuestionario en las clases implicadas en la investigación.

RESULTADOS

Al analizar los estilos de aprendizaje de la totalidad de los alumnos se observó que los valores obtenidos (tabla 2) para el estilo activo se encuentran en el baremo de preferencia alta, mientras que los demás estilos se sitúan en la preferencia moderada; aunque si se analizan más detenidamente se puede

encontrar una leve tendencia de los estilos teórico y pragmático hacia los valores altos, pues sus valores se sitúan en el borde superior del baremo moderado.

Estilo	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
X	13,01 (DT=2,21)	14,71 (DT=3,01)	13,25 (DT=2,84)	13,14 (DT=2,75)
Baremo	Alto	Moderado	Moderado	Moderado

Tabla 2. Medias de los Estilos de preferencia de la muestra total.

Nos encontramos en nuestra muestra que los alumnos que en un futuro cercano serán profesores de infantil y primaria, tienen un perfil de profesionales que se implican en nuevas experiencias, interesados en la innovación, trabajo en equipo, capaces de improvisar, arriesgados y espontáneos pero también metódicos, objetivos, críticos y con una forma de trabajar sistemática y estructurada.

A continuación exponemos cómo se muestran la totalidad de los estudiantes en referencia a su estilo de aprendizaje teniendo en cuenta la variable sexo (tabla 3). Los datos señalan que los hombres obtienen medias ligeramente superiores en los estilos activos, teóricos y pragmático, siendo sólo éste último donde encontramos diferencia estadísticamente significativa ($p=0,09$). Sólo en el estilo reflexivo puntúan un poco más alto las mujeres. Esto nos habla acerca de que los alumnos son más prácticos, que les gusta experimentar con nuevas ideas, siendo más directos y realistas.

Estilo	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Hombre	13,23 (DT=2,18)	14,36 (DT=3,02)	13,86 (DT=2,79)	14,16 (DT=2,32)
Mujer	13,01 (DT=2,51)	14,76 (DT=3,08)	13,15 (DT=2,80)	12,98 (DT=2,81)

Tabla 3. Medias de los estilos de aprendizaje en la variable sexo.

Respecto a la variable curso, los datos muestran que en 1º predomina una preferencia por los estilos activos, reflexivos y teóricos, invirtiéndose en el caso del estilo pragmático; pero dichas diferencias no son significativas (tabla 4). Por tanto, podemos plantearnos que los alumnos finalizan con un estilo de aprendizaje muy similar con el que empezaron los estudios universitarios.

Estilo	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Curso 1º	13,11 (DT=3,18)	15,02 (DT=3,03)	13,51 (DT=2,83)	13,07 (DT=2,76)
Curso 3º	13,09	14,36	12,95	13,23

	(DT=3,19)	(DT=3,12)	(DT=2,76)	(DT=2,80)
--	-----------	-----------	-----------	-----------

Tabla 4. Medias de los estilos de aprendizaje en la variable curso.

Se puede observar que en la especialidad de infantil los alumnos señalan valores ligeramente más altos que en primaria en todos los estilos cognitivos, pero dichas diferencias no son significativas (tabla 5).

Estilo	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Infantil	13,16 (DT=2,96)	14,83 (DT=3,13)	13,33 (DT=2,65)	13,15 (DT=2,69)
Primaria	13,09 (DT=3,36)	14,59 (DT=3,04)	13,17 (DT=2,95)	13,14 (DT=2,87)

Tabla 5. Medias de los estilos de aprendizaje en la variable especialidad

Con la intención de profundizar un poco más en el análisis de estos datos, llevamos a cabo un estudio más detallado en la especialidad infantil/primaria:

Centrándonos en la especialidad de Primaria observamos diferencias en los datos, así en la variable sexo encontramos que los hombres puntúan ligeramente más alto en estilos activo, teórico y pragmático, pero sólo éste último es estadísticamente significativo ($p=0,15$), ello podría llevar a señalar que los hombres en dicha especialidad son más prácticos, les gusta experimentar con nuevas ideas, siendo más directos y realistas. Hemos de señalar que en estos valores, los hombres pasan a estar, consultado el baremo, en una preferencia ALTA, mientras que las mujeres permanecen en la preferencia Moderada (tabla 6).

Estilo	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Hombre	13,20 (DT=3,38)	14,18 (DT=3,09)	13,63 (DT=2,80)	14,10 (DT=2,39)
Mujer	13,11 (DT=3,31)	14,72 (DT=2,99)	13,02 (DT=2,99)	12,83 (DT=2,95)

Tabla 6. Medias de los estilos de aprendizaje en la especialidad de primaria según la variable sexo

En la variable curso encontramos diferencias estadísticas en el estilo “teórico” ($p=0,13$) pues al avanzar la carrera disminuyen las puntuaciones para los estilos de aprendizaje “teórico”, “activo” y “reflexivo” no así el “pragmático”, pero como ya se ha dicho anteriormente es el estilo “teórico” el único detectado por los estadísticos (tabla 7)

Estilo	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Curso 1º	13,13 (DT=3,18)	15,03 (DT=2,83)	13,77 (DT=3,05)	13,01 (DT=2,89)
Curso 3º	13,03 (DT=3,52)	14,19 (DT=3,14)	12,62 (DT=2,80)	13,26 (DT=2,86)

Tabla 7. Medias de los estilos de aprendizaje en la especialidad de Primaria según variable curso.

En la especialidad de Infantil encontramos datos diferentes y así al analizar la variable sexo, de nuevo encontramos que son los hombres los que señalan valores más altos en los cuatro estilos de aprendizaje, pero sólo es el estilo teórico el que es estadísticamente significativo ($p=0,25$) (tabla 8). Se ha de reseñar que la puntuación obtenida por los varones cambia su estilo de preferencia, estando ahora dicho estilo en preferencia Alta, mientras que las mujeres siguen en preferencia Moderada.

Estilo	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Hombre	13,50 (DT=2,08)	16,25 (DT=1,25)	16,25 (DT=0,95)	14,75 (DT=1,5)
Mujer	13,07 (DT=2,98)	14,79 (DT=3,16)	13,25 (DT=2, 64)	13,11 (DT=2,7)

Tabla 8. Medias de los estilos de aprendizaje en la especialidad de Infantil según la variable sexo

En los cursos existe un leve aumento en las puntuaciones de los grupos de último curso en el estilo activo, teórico y pragmático, pero dichas diferencias no son significativas (tabla 9).

Estilo	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Curso 1º	13,05 (DT=3,12)	15,01 (DT=3,13)	13,29 (DT=2,65)	13,11 (DT=2,66)
Curso 3º	13,10 (DT=2,72)	14,59 (DT=3,04)	13,38 (DT=2,66)	13,20 (DT=2,74)

Tabla 9. Medias de los estilos de aprendizaje en la especialidad de Infantil según variable curso.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las nuevas tendencias en la educación superior están demostrando la necesidad de una permanente renovación, evaluación e innovación del quehacer docente. Son muchos los interrogantes respecto a los estilos de aprendizaje, su correlación con el área de estudio, el género, el rendimiento académico y, aunque existe creciente información al respecto, los resultados de las investigaciones no son concluyentes.

El análisis de las medias globales que incluyen dos especialidades diferentes en el curso de inicio y en el de finalización, interpretado con el baremo propuesto por Alonso et al. (1999) mostró estudiantes con preferencias altas en el estilo activo y con preferencias moderadas en los demás estilos de aprendizaje. Esto nos habla de un alumnado que basa su aprendizaje en la experiencia directa. La preferencia moderada en tres de los estilos puede estar indicando la potencialidad del alumnado para aprender en muy diversas situaciones y que las distintas técnicas/herramientas empleadas en la docencia (seminarios, tutorías grupales, actividades transversales, trabajos de investigación, lectura y análisis de artículos científicos, etc.) permitirían al estudiante haber recorrido las cuatro etapas de la experiencia de aprender, materializada en los cuatro estilos mencionados y desarrollando las estrategias de cada uno.

La experiencia de aprender se articula a partir de cuatro estilos de aprendizaje. En consonancia con los fundamentos teóricos en los que se basa nuestra investigación, los resultados empíricos muestran que la experiencia del aprendizaje en la muestra estudiada se estructura en cuatro fases: así el alumno inicia el ciclo con la vivencia de la experiencia (estilo activo), posteriormente elabora hipótesis (estilo teórico), aplica dicha experiencia (estilo pragmático) y por último reflexiona sobre los resultados (estilo reflexivo). Este proceso cambia levemente en el último curso, realizando el siguiendo el proceso: el alumno inicia el ciclo con la vivencia de la experiencia (estilo activo), aplica dicha experiencia (estilo pragmático), posteriormente elabora hipótesis (estilo teórico), y por último reflexiona sobre los resultados (estilo reflexivo). Como vemos el alumnado de tercer curso prima la innovación, la aplicación de nuevas experiencias, el trabajo en grupo, actividades de desarrollar guías de estudio, talleres, trabajos grupales y se basan en la experimentación activa y en la búsqueda de las aplicaciones de los contenidos trabajados y/o innovados, prefieren descubrir las distintas posibilidades de las herramientas didácticas y prefieren planificar las acciones de manera que pueda verse la relación entre el asunto tratado y su aplicación.

Estos resultados coinciden con investigaciones anteriores (González Tirados, 1985, Alonso, 1992) donde el estilo Activo se encuentra preferentemente en carreras de Humanidades; y en la investigación de Camarero, Martín y Herrero (2000) donde sus datos señalan la preferencia del estilo Activo en los alumnos de Magisterio de la Universidad de Oviedo.

En relación con el análisis de los estilos dentro de la misma especialidad, se observa que los hombres tienen una preferencia alta por los estilos activos y pragmáticos, mientras que las preferencias de las mujeres son moderadas en los estilos teórico, pragmático y reflexivo y alta en el estilo activo. Estas diferencias podría ser explicadas por los diferentes patrones de socialización de hombres y

mujeres, según la cual las mujeres tienden a fundamentar de forma más objetiva y teórica sus acciones, mientras que los hombres tienden a una forma de aprender más arriesgada, impulsiva e improvisada.

Con respecto a la variable curso, los datos demuestran una preferencia alta hacia el estilo activo que mantienen hasta el final de la carrera, estando los demás estilos en una preferencia moderada.

Los resultados de esta investigación avalan la percepción que tienen los docentes al enfrentarse con alumnos diversos que muestran determinadas preferencias a la hora de organizar el trabajo, abordar los problemas, trabajar con sus compañeros y establecer prioridades.

Como primera conclusión podemos señalar la importancia de establecer metodologías de enseñanza plural, abarcando distintas formas de actuación docente (clases magistrales, grupos de seminarios, tutorías colectivas, debates, exposiciones orales, trabajos de investigación, trabajos en pequeños grupos...) pues favorecen los cuatro estilos de aprendizaje y el alumno los puede poner en práctica. Estamos de acuerdo con el modelo para la selección de actividades didácticas de Lago, Colvin y Cacheiro (2008) basado en los estilos de aprendizaje donde se relacionan las diversas estrategias pedagógicas con los estilos de aprendizaje.

Como segunda conclusión está la importancia de que el docente entienda la diversidad de sus alumnos para diversificar sus estrategias pedagógicas y no limitarse a realizar solamente clases magistrales. El estilo de enseñar preferido por el profesor puede significar un “favoritismo” inconsciente para los alumnos con el mismo estilo de Aprendizaje, los mismos sistemas de pensamiento y cualidades mentales. Por tanto es necesario para el profesor conocer el estilo de aprendizaje de sus alumnos para poder aprovechar y reforzar el estilo predominante y mejorar los estilos menos desarrollados.

Lograr acomodar el proceso instruccional a los diversos estilos de aprendizaje exige, al menos, intencionalidad para atender la diversidad de los alumnos, proporcionar oportunidades educativas variadas para que el alumnado pueda aprender utilizando sus preferencias para aprender y animar a los estudiantes a utilizar todos sus puntos fuertes durante el proceso instruccional.

Sería interesante realizar un análisis longitudinal a través del seguimiento de una cohorte, para observar si el leve aumento en el estilo pragmático en el curso de finalización, puede atribuirse a una significativa modificación en sus preferencias que ocurre durante su paso por la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso C. (1992): *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad Complutense.

Alonso C, Gallego D, Honey P. (1994): *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

- Alonso C, Gallego D y Honey P. (1995): Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de aprendizaje CHAEA. En www.aprender.org.ar/aulas/avadim/recursos/CHAEA1.rtf
- Alonso, C. M.; Gallego, D. J.; Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C. M.; Gallego, D. J.; Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (4ta edición). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Berg, C y Sternberg, R. (1985): A triarchic theory of intellectual development during adulthood. *Developmental Review*, 5, 334-370
- Camarero, F., Martín, F. Y Herrero J. (2000): Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Dunn, R. y Griggs, S. A. (Eds) (2000): *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. London: Bergin & Garvin
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- González Tirados, M.R. (1985): *Influencia en la naturaleza de los estilos universitarios en los Estilos de aprendizaje de los sujetos*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Grau, J; Marabotto, M. I; y Mulas, E. (2004): *Posibles aplicaciones de la informatización del CHAEA*. Primer Congreso de Estilos de Aprendizaje, Madrid.
- Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall, p. 56
- Lago, B., Colvin, L. y Cacheiro, M. L. (2008): Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas. *Revista Estilos de Aprendizaje nº 2, vol. 2*. Octubre de 2008
- Mayer, R. E. (1992): Cognition and Instruction: Their historic meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 4, 405-412.
- Schmeck, R. (1982): *Inventory of Learning Processes* en "Students Learning Styles and Brain Behavior", Ann Arbor, Michigan: ERIC. Ed., p. 80.

EXPERIENCIA DE INNOVACION DOCENTE. APRENDER PENSANDO: HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO

M^a Francisca Calleja

M^a Lourdes Espinilla

Ana Ortega

Amalia Rodríguez

Carmen Martínez

Pilar Calvo

Benjamín Peñas

Inmaculada Calleja

Universidad de Valladolid

RESUMEN

La presente comunicación quiere dar a conocer de forma abreviada una importante experiencia de innovación docente, a saber, una herramienta de autoevaluación del alumnado, a la que se ha denominado *Aprender pensando*. Dicha herramienta en la actualidad está siendo utilizada en la Universidad de Valladolid por un grupo de profesoras y profesores que se denominan “Profesores en Red”.

El objetivo de esta experiencia de innovación docente es promover la mejora del proceso de aprendizaje en el alumnado universitario y ahora más que nunca con el recién implantado proceso de Bolonia, en donde el aprendizaje autónomo ocupa especialmente un primer plano.

Brevemente resumimos los orígenes y evolución de la citada herramienta y el elevado grado de difusión que ha tenido en el curso 2009-2010, así como las características más sobresalientes de la misma y finalmente señalamos las conclusiones derivadas de la experiencia realizada.

Palabras clave: proceso de aprendizaje, autoevaluación, motivación.

ABSTRACT

This communication aims to discover in short, a major innovative training experience, namely a self-assessment tool, which has been called *Learning Thinking*. This tool is currently being developed at the University of Valladolid, by a group of teachers who are called "Teachers Network."

The aim of this innovative training experience, is to promote the improvement of the learning process in university students and now more than ever with the newly implemented Bologna process, where independent learning is particularly important.

Briefly summarize the origins and evolution of this tool and the high degree of diffusion that has taken in 2009-2010, and the most significant features of it and finally mark the conclusions are derived from experience.

Key words: Learning process, self-assessment, motivation.

INTRODUCCIÓN

El origen de la herramienta de autoevaluación que presentamos sigue la línea de investigación centrada en el aprendizaje de los alumnos y alumnas universitarios, en la que viene trabajando desde hace más de una década la profesora M^a Francisca Calleja, del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid.

La experiencia que lleva a cabo esta profesora se inicia con la programación de los créditos prácticos de la asignatura de Procesos Psicológicos Básicos, de cuarto curso de Psicopedagogía, donde se plantea al alumnado la realización de una práctica de entrenamiento en autocontrol. El objetivo que se persigue es aplicar estrategias de aprendizaje metacognitivas y de apoyo afectivo (Calleja, 1994).

Por su parte, el trabajo de los estudiantes consiste en redactar un autoinforme, una vez finalizado el curso, en el que explican su experiencia diaria sobre como actúan cuando aprenden. Dichos autoinformes ofrecen datos sobre una serie de esquemas de las acciones tanto propias como de las personas de su entorno. El análisis del contenido de los informes realizados por los 1920 alumnos y alumnas, ayudan a la profesora Calleja a elaborar una herramienta de autoevaluación a la que denomina *Aprender Pensando* (Calleja, 2005, 2008).

Una vez elaborada la herramienta *Aprender pensando* se aplica a una muestra de 124 alumnos y alumnas de las titulaciones de Logopedia, Trabajo Social y Psicopedagogía. Los datos obtenidos se someten a tratamiento estadístico, ajustándose los resultados al modelo teórico de Variables Personales de Mischel (1976, 1996). El seguimiento de este trabajo durante el curso 2006-07 con el alumnado, obliga a crear una página web. Todo este conjunto de acciones hace que la profesora Calleja se plantee la realización de una serie de análisis dirigidos a comprobar los distintos tipos de validez de la herramienta, que vienen a confirmar definitivamente ésta, dando lugar a la publicación de un libro en

formato DVD, bajo el título *Aprender Pensando. Validez de la herramienta* (Calleja, 2008).

Al igual que otras universidades europeas, la Universidad de Valladolid, viene desarrollando en los últimos años, múltiples actividades relacionadas con el conocimiento, aplicación y desarrollo del EEES. En una de estas actividades, las *IV Jornadas de Innovación Docente* que se celebran en septiembre de 2008, se presenta la herramienta *Aprender pensando*.

La expectación que causa la presentación de esta herramienta provoca que un grupo de profesores y profesoras asistentes a dichas Jornadas y de distintas titulaciones propongan ponerlo en práctica de cara el nuevo curso académico 2008-2009 entre su alumnado, consiguiendo constituirse en un grupo de trabajo formado por 24 profesores y profesoras al que se denomina “Profesores en Red”.

“Profesores en Red” plantea a la Universidad la necesidad de abrir una página web, en primer lugar para difundir la herramienta al resto de colectivos implicados directamente en la docencia en distintos centros y campus y, en segundo lugar, para que los alumnos y alumnas empiecen a familiarizarse y trabajar directamente con la herramienta. Pero surge un contratiempo a principios del curso y la página web no llega a activarse hasta el segundo cuatrimestre del curso, lo que provoca que solamente puedan llevar a efecto la experiencia un total de 12 profesores y profesoras, con docencia en 17 titulaciones distintas, involucrando a más de 300 alumnos y alumnas. No se puede obviar que la herramienta resulta viable gracias al soporte técnico proporcionado por la propia Universidad en colaboración con la consultora Bip Asesoría Tecnológica.

Animados por los positivos resultados constatados por el profesorado y alumnado participantes, se intensifica el esfuerzo difusor hacia nuevos profesores y profesoras, además de presentar en diferentes foros esta herramienta, a saber: en el *Congreso internacional sobre investigación e innovación de la docencia universitaria en el EEES, InnovaDoc 2009 UNED*, en Madrid; en el *VI foro Evaluación de la Calidad de la Educación superior y de la Investigación*, 2009 en Vigo, y en el *II Congreso Internacional. Claves para la implicación de los estudiantes en la Universidad. UNIVEST 09* en Gerona.

A comienzos del Curso Académico 2009-2010 se consigue ampliar de forma significativa el grupo inicial y se solicita la constitución como un Grupo de Innovación Docente, que es aprobado por la Universidad de Valladolid (resolución rectoral de 12 de noviembre de 2009 por la que se resuelve la convocatoria de grupos de innovación docente para el espacio europeo de educación superior –G.I.D. CURSO 2009-10). Grupo 47. *Aprender Pensando: estrategias de aprendizaje autorregulado*, compuesto por 46 profesores y profesoras participantes que imparten docencia en las siguientes asignaturas:

Ampliación de sistemas Operativos (Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial)
--

Aplicaciones Telemáticas Multimedia (Ingeniería Telemática)

Atención Temprana (Psicología)
Biología Celular y Embriología General (Biología)
Bromatología y Tecnología de los Alimentos (Nutrición y Bromatología)
Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica (Didácticas de las Ciencias Experimentales)
Complementos de Telemática III (Ingeniería Telemática)
Derecho Civil Aplicado a Trabajo Social (Derecho Civil)
Derecho de la Economía Social (Derecho Mercantil)
Derecho de la Empresa (Derecho Mercantil)
Derecho Público (Trabajo Social)
Desarrollo de la Expresión Artística (Didáctica y Expresión Plástica)
Dibujo Arquitectónico (Representación de la Arquitectura)
Didáctica el Idioma Extranjero I (Inglés) (Didáctica de la Lengua y la literatura)
Didáctica el Idioma Extranjero II (Inglés) (Didáctica de la Lengua y la literatura)
Didáctica General (Didáctica y Organización Escolar)
Dimensión Pedagógica y Procesos Educativos (Teoría e Historia de la Educación)
Dirección Estratégica de la Empresa (Organización de Empresas)
Diseño Curricular y Métodos de Investigación (Didáctica y Organización Escolar)
Educación Permanente (Teoría e Historia de la Educación)
Estadística Aplicada I (Matemática Aplicada)
Estadística Aplicada II (Matemática Aplicada)
Física (Física Aplicada)
Fundamentos de la Informática I (Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial)
Fundamentos de la Informática II (Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial)
Fundamentos de la Programación (Ingeniería Telemática)
Fundamentos de Ordenadores (Ingeniería Telemática)
Geopolítica Histórica de Europa (Historia Moderna)
Histología (Histología)
Historia de América Contemporánea (Historia de América)

Historia de España Actual (1936-) (Historia Contemporánea)
Inteligencia Artificial (Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial)
Introducción a los Ordenadores (Ingeniería Telemática)
Laboratorio de Fundamentos de Programación (Ingeniería Telemática)
Medicina Clínica (Microbiología)
Métodos y Técnicas de investigación Social (Sociología)
Microbiología Médica (Microbiología)
Microbiología de los Alimentos (Microbiología)
Nutrición (Nutrición y Bromatología)
Organización y Administración de Empresas (Empresariales)
Orientación y Tutoría con las Familias (MIDE)
Practicum (Didáctica y Organización Escolar)
Procesadores de Lenguajes (Lenguajes y sistemas informáticos)
Procesos Psicológicos Básicos (Psicología Básica)
Programación de Aplicaciones Multimedia (Ingeniería Telemática)
Psicología de la Educación y del Desarrollo en educación Infantil (Psicología)
Psicología del Desarrollo (Psicología)
Psicología del Ciclo Vital (Psicología Básica)
Psicología del Desarrollo (Psicología Evolutiva de la Educación)
Psicología del Desarrollo y Adquisición del Lenguaje (Psicología Básica)
Psicología Social y de las Organizaciones (Psicología)
Psicología Infantil (Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos)
Química Inorgánica Avanzada (Química Inorgánica)
Retrovirus (Microbiología)
Servicios Sociales (Trabajo Social y Servicios Sociales)
Sistemas de Telecomunicación II (Teoría de la Señal y Comunicaciones)
Técnicas de Psicoterapia (Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos)
Tecnología Culinaria (Nutrición Humana y Dietética)
Tendencias Historiográficas Actuales (Historia)
Teoría de Autómatas y Lenguajes Formales (Lenguajes y sistemas Informáticos)

Transmisión de calor (Ingeniería Energética)
Transmisión de Datos (Ingeniería Telemática)

Tabla 1: Asignaturas y áreas de conocimiento.

A lo largo de este curso 2009-2010, se han realizado avances importantes en lo relativo al desarrollo de la aplicación, mejorando tanto la accesibilidad como las posibilidades que ofrece la misma, tal y como puede comprobarse en la página web www5.uva.es/aprenderpensando/. El tratamiento de los datos recogidos será objeto de un proyecto fin de carrera dirigido por un profesor de la Escuela T.S. de Ingeniería Informática, miembro del grupo.

Como se ha podido comprobar a lo largo de este breve apunte histórico, la herramienta inicia su proceso con alumnado matriculado en Planes de Estudios a extinguir y en el curso 2009-2010 se ha incluido a los primeros alumnos y alumnas matriculados en los nuevos Planes de Grado.

PRESENTACIÓN DE LA HERRAMIENTA APRENDER PENSANDO.

La fundamentación teórica de la herramienta (Calleja, M^a. F., 1991, 1994, 2006, 2008) ha sido presentada en los congresos citados con anterioridad y puede consultarse directamente en la página web de la Universidad de Valladolid que también hemos reseñado.

A continuación, presentamos brevemente las características más sobresalientes de la misma, y explicamos el proceso que se sigue en su aplicación.

El modelo teórico parte de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1997) y de la Teoría de las Variables Personales de Mischel (1968, 1976, 1977, 1981, 1990, 1995 y 1996), la cual considera que la conducta no depende únicamente de las características personales. Las variables personales son el producto de la historia total del individuo, que reflejan el modo activo con el que se enfrenta a la situación y la posibilidad de generar patrones complejos de conducta.

En este modelo teórico se contemplan cinco Variables Personales: 1. Competencia, 2. Categorización, 3. Expectativas, 4. Valoración de la situación y 5. Autorreguladores y Planes (Mischel, 1976, 1996).

La herramienta *Aprender Pensando* se concreta en una escala que consta de 48 ítems agrupados en cinco apartados de acuerdo con las cinco variables del modelo de Mischel (1976, 1996). En un principio, el número de ítems era bastante mayor, pero se ha ido ajustando con el fin de facilitar la realización del cuestionario por parte del alumno. Se ha hecho un gran esfuerzo de síntesis, seleccionando aquéllos ítems que mejor permiten medir cada una de las variables y formulándolos con la mayor claridad posible. La distribución de los ítems es la siguiente:

Variable 1. Competencia (12 ítems)

Variable 2. Codificación y categorización (12 ítems)

Variable 3. Expectativas (8 ítems)

Variable 4. Valoración subjetiva de la situación interna y externa (8 ítems)

Variable 5. Autorreguladores y Planes (8 ítems)

Se utiliza la escala tipo lickers que presenta cuatro opciones (1. Nunca, 2. A veces, 3. Casi siempre, 4. Siempre).

La idea fundamental en la que se apoya la experiencia que aquí presentamos es que el uso continuado de la escala, una vez al mes y durante varios meses seguidos, permite al alumnado el entrenamiento en autocontrol. En efecto, al enfrentarse a las cuestiones planteadas en la escala, el alumno pone en funcionamiento los esquemas que tiene elaborados:

- Sobre su conducta, preguntándose: ¿en qué puede mejorar mi forma de aprender?
- Sobre sí mismo, analizando la capacidad para afrontar de forma eficaz la tarea (autoeficacia), la cual determina el esfuerzo que debe invertir hasta conseguir la meta.
- Sobre su contexto familiar y académico, definiendo las actitudes positivas y negativas de ambos.

El alumno va detectando los recursos que necesita a la hora de estudiar para obtener resultados óptimos en su aprendizaje y diseñando personalmente el control ejecutivo que, a través de la planificación, orienta la actividad o conducta a alcanzar una meta.

Si bien lo ideal sería que el alumno utilizase la herramienta durante un ciclo más amplio, y la experiencia se ha desarrollado tanto en el pasado curso como en el que acabamos de cerrar solamente a lo largo de un cuatrimestre, los resultados pueden calificarse de positivos. Así lo ponen de manifiesto tanto los análisis preliminares derivados del tratamiento estadístico de los datos recogidos como las encuestas de evaluación dirigidas a los alumnos y alumnas.

En la práctica, el proceso seguido para la realización de la experiencia se ha estructurado de la siguiente forma:

Cada profesor y profesora presenta el proyecto a su alumnado durante los primeros días de clase, invitándoles a participar en él, siempre de forma voluntaria.

Durante la segunda quincena de cada mes, desde el soporte técnico se envía un mensaje a la dirección de correo electrónico de cada alumno y alumna previamente registrado en la aplicación, indicándoles que el cuestionario de ese mes está ya activo y que puede cumplimentarlo hasta el último día del mes. En cualquier momento, el alumnado puede participar en el foro y dirigir cualquier consulta al equipo técnico.

El profesor o la profesora responsable puede conocer qué alumnos y alumnas participan cada mes, pero la política de protección de datos con la que se ha desarrollado la aplicación, separa totalmente los datos personales de los estudiantes de sus respuestas, garantizando la confidencialidad de las mismas.

Finalmente, a mediados del mes de junio, se cuelga en la web de la aplicación, una encuesta de evaluación dirigida al alumnado. En breve se colgará otra encuesta dirigida a los profesores. En el curso pasado éstas encuestas las recogía el profesorado el día de realización del examen para posteriormente procesarlas. Precisamente, la circunstancia de que el cuestionario pueda realizarse este curso hasta el 30 de Junio, nos impide tener procesados y analizados los datos a la fecha de envío de esta comunicación.

Sí podemos avanzar que el cuestionario de evaluación, se dirige a conocer resultados muy concretos que esperan obtenerse del uso de la herramienta: mejora del control de distracciones, elaboración de planes realistas con la consiguiente motivación y cumplimiento de las metas fijadas (autoeficacia) principalmente.

CONCLUSIONES

Aprender Pensando pretende ser un instrumento de ayuda al estudiante, a quien anima a poner en funcionamiento los esquemas que tiene elaborados sobre su conducta, sobre sí mismo y sobre su contexto familiar y académico.

Con el uso de esta herramienta se trabajan los procesos de atención, memoria, motivación y emoción involucrados en el proceso de aprendizaje.

La escala *Aprender Pensando* facilita la adquisición de estrategias de aprendizaje, entendidas estas como el conjunto de procesos cognitivos encuadrados en un plan de acción y empleados por un sujeto para abordar con éxito su aprendizaje autónomo. Son por tanto, variables intervinientes que influyen directamente en la ejecución académica.

La experiencia de aplicación de la herramienta realizada por profesorado de la Universidad de Valladolid durante los dos últimos cursos académicos arroja resultados positivos, en la línea de los obtenidos por la profesora Calleja en sus primeras experiencias, según revelan tanto los análisis preliminares derivados del tratamiento estadístico de los datos, como las encuestas de evaluación dirigidas al alumnado. Se confirma de esta manera la utilidad de la herramienta en la mejora del proceso de aprendizaje lo cual consideramos que repercutirá positivamente en el rendimiento académico del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

BANDURA, A. (1997): *Self – Efficacy. The exercise of control*. New Cork: Freeman and Company.

CALLEJA, M^a. F. (1994): *Entrenamiento en Autocontrol*. ICE. Universidad de Valladolid.

CALLEJA, M^a. F. (2005) Learning through thinking: Self-assessment tool to measure personal variables. ERNAPE 2005 – Oviedo.

CALLEJA, M^a. F. (2006):. Junta de Castilla y León: Valladolid.

- CALLEJA, M^a. F. (2008): *Aprender Pensando. Validez de la Herramienta*. Servicio de Publicaciones: Universidad de Valladolid.
- CALLEJA, M^a. F. y Otros (2009): Aprender Pensando. Estrategias de Aprendizaje Autorregulado. *Libro de Actas Univest 09*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universitat de Girona. Universitat de Girona. (pp. 1-19).
- CALLEJA, M^a. F. y Otros (2009): Aprender pensando: la mejora del proceso de aprendizaje. *Actas del Congreso Internacional sobre Investigación e Innovación de la Docencia Universitaria en el EEES (InnovaDOC 2009)*. Antonio Medina Rivilla, Cristina Sánchez Romero y Francisco Javier Jiménez Muñoz (Coords.). Editorial UNED-Pearson Educación. Madrid. (pp. 1-5).
- CALLEJA, M^a. F. y Otros (2009): Aprender pensando. Entrenamiento en estrategias de aprendizaje y desarrollo de competencias transversales. *Actas VI Foro sobre evaluación de la calidad de la educación superior y de la investigación*. Vigo.
- MISCHEL, W. (1968): *Personality and assessment*. New York: Wiley. Traducción Trillas (1972)
- MISCHEL, W. (1976): *Introducción a la personalidad*. México: Interamericana.
- MISCHEL, W. (1977): *On the future of personality measurement*. *American Psychologist*. Abril. (pp. 246-253).
- MISCHEL, W. (1981): A cognitive-social learning approach to assessment. En T.V. MERLUZZI, C.R. GLASS y M. GENEST (Eds): *Cognitive Assessment*. New York. The Guilford Press. (pp. 479-502).
- MISCHEL, W. (1990): Personality revisited and revised: A view after three decades. En L. Pervin (Ed.) *Handbook of personality psychology: Theory and research* (pp. 111-134) New York: Guilford Press.
- MISCHEL, W. y SHODA, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structures. *Psychology Review*, (pp. 102, 246-268).
- MISCHEL, W. (1996): From good intentions to willpower. En P.M. Gollwitzer y J.A. Bargh (eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behaviour*. New York: Guilford Press. (pp. 197-218).

IDENTIFICAR ACCIONES-ATRIBUTOS USANDO CLUSTERING

Antonio Muñoz Ledesma

José M. Cadenas Figueredo

Universidad de Murcia.

RESUMEN

Los análisis que habitualmente hacemos sobre los resultados académicos de nuestros estudiantes no profundizan en el porqué de esos resultados, ni cuestionan que pasaría si se modificaran determinados parámetros en los que el docente podría intervenir influyendo en ellos. Con la información recopilada en diferentes proyectos sobre el Rendimiento Académico realizados en Institutos de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia, se construye una base de conocimiento y, a partir de ella, se aplica un proceso de Minería de Datos para obtener modelos que ayuden a predecir el comportamiento de los estudiantes y así actuar mejorando su Rendimiento. Cada una de las acciones que se aplican al estudiante está íntimamente relacionada con distintos atributos que justifican dicha acción. En este trabajo se identifican esos atributos haciendo uso de la técnica de Clustering y se construyen una serie de reglas asociadas a cada acción.

Palabras Clave: Minería de Datos; Rendimiento; Inteligencias Lógico-Matemática y Lingüística.

USING CLUSTERING TO IDENTIFY ACTIONS-ATTRIBUTES

ABSTRACT

Usually, the analysis that teachers make about students' academic results do not address the reason for these results, neither question what would happen if you modify certain parameters in which the teacher may intervene to influence them. With the information gathered in different projects on the academic achievement made in secondary education institutes in the Region of Murcia, we build a knowledge base. From it, we apply a data mining process to generate models that help predict the behavior of students and improve their academic performance. Each of the actions that we apply to students is closely related to various

attributes that justify that action. This paper identifies such attributes by using the clustering technique and built a set of rules associated with each action.

Keywords: Data Mining, Performance, Logical-Mathematical and Linguistic Intelligences.

1. INTRODUCCIÓN

Con la información de diferentes proyectos de investigación sobre el Rendimiento Académico (RA) realizados en varios Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) de la Región de Murcia, se ha construido una base de conocimiento constituida por distintas fuentes de información. A partir de esta base de conocimiento, se aplica un proceso de Minería de Datos (MD) para obtener modelos que nos ayuden a predecir el comportamiento de los estudiantes y así poder actuar sobre ellos para mejorar su RA. Estos modelos nos deben servir para:

- Ayudar al estudiante a evitar un posible fracaso y al profesor a dirigir las oportunidades que brindan las aptitudes de cada estudiante.
- Contribuir a la toma de decisiones tácticas y estratégicas ante las primeras notas del estudiante en una primera evaluación.
- Proporcionar poder de decisión a los profesores al ser utilizado como herramienta de predicción, siendo capaz de medir acciones y resultados de la mejor forma.
- Generar modelos descriptivos que permitan a los departamentos didácticos, explorar y comprender los datos iniciales e identificar patrones, relaciones y dependencias que impactan en los resultados finales de las evaluaciones.

En el área de la Educación encontramos diversas aplicaciones de las técnicas de MD al campo del análisis del RA de los estudiantes. La mayoría de estos trabajos se han centrado en el primer curso de universidad en los que se trata de medir el riesgo al fracaso:

- En unos se hace uso de los exámenes de ingreso, tests de inteligencia, de motivación, notas del preuniversitario, efecto que produce la pertenencia al grupo, factores de tipo socioeconómico, características personales, etc. Suelen utilizar técnicas descriptivas como Clustering (Chaudhuri, Garg & Ravi, 1998) o técnicas que buscan predictores mediante Árboles de Clasificación/Regresión o algoritmos de Aprendizaje Inductivo, (Bacallao, Parapar, Roque, Bacallao, 2004a), (Bacallao, Parapar, Roque & Bacallao, 2004b).
- En otros, una vez acabado el primer curso universitario se trata de estimar el RA de futuros ingresantes, (Alcover, Benlloch & Blesa & et al., 2007).
- También, se compara el rendimiento en el pregrado y postgrado universitario, utilizando Árboles de Decisión y de Redes Bayesianas, (Nguyen, Janecek & Haddawy, 2007).

- Se destaca como estudio en Enseñanzas Secundarias el realizado en (Santín, 1999), el cual utiliza Redes Neuronales para predecir el RA de los estudiantes y detectar así a los de mayor riesgo de fracaso, a fin de invertir mayores recursos en ellos.

En estos trabajos se observan dos tipos de estudios, con una marcada preocupación:

- En la Enseñanza Universitaria (no obligatoria), se trata de detectar si un estudiante eligió correctamente su ubicación en la carrera adecuada.
- Mientras que en Enseñanza Secundaria (obligatoria), principalmente, interesa identificar lo mínimo que hay que hacer para que el estudiante mejore.

La base de información utilizada en nuestro caso para extraer conocimiento es similar a la de esos estudios, en cuanto que utiliza datos personales y académicos del estudiante. Pero hemos introducido como novedad tres tipos de tests adaptados a la edad de los estudiantes (1º a 3º de E.S.O.) y además se ha considerado un elemento importante en la decisión: posibles “acciones a realizar” con el estudiante para conseguir la mejora de su RA.

Entre las tareas de la MD que se pueden utilizar, el clustering tiene como principal objetivo el obtener grupos o conjuntos entre los elementos del conjunto de evidencias, de tal manera que los elementos asignados al mismo grupo sean similares. Si reducimos un conjunto de datos a unos pocos grupos, estos resumen los datos originales; y si buscamos subgrupos que se separen del resto de la población tenemos lo que se conoce como descubrimiento de subgrupos, que en sí misma se consideraría una tarea. Las reglas de asociación son en cierto modo similares a los estudios correlacionales y factoriales, pero para atributos nominales. Si fijamos algún valor de los posibles, la regla estaría orientada y diremos entonces que es una regla de asociación direccional, también llamadas dependencias de un valor.

En el presente trabajo se relacionan factores con un cluster dependiente de la acción a realizar con el estudiante, ya sea en lengua, ya sea en matemáticas. Y así, al relacionar factor y cluster, se observan las características de esos estudiantes. Para conseguir estos objetivos, el trabajo se ha organizado de la siguiente forma: en la Sección 2 se explica el proceso de extracción de las fuentes de información y la creación del conjunto de datos; en la Sección 3 presentamos los resultados obtenidos; y por último, en la Sección 4 se dan unas conclusiones y la bibliografía referenciada.

2. CONSTRUCCIÓN DE CONJUNTOS DE INFORMACIÓN

De las siete inteligencias múltiples que Gardner (Gardner, 1994) plantea y que fundamentan este trabajo, nos centramos en dos de ellas que van a afectar de forma decisiva a dos asignaturas fundamentales en la E.S.O.: la Lengua y las Matemáticas. Para ello, se utiliza la información aportada por tres proyectos de investigación educativa, asesorados desde el C.P.R. II de Murcia durante los cursos 2005 al 2008:

i) Proyecto de Seminario de equipo docente: “La Lengua y Las Matemáticas: asignaturas clave en la E.S.O. Curso 2005-06; ii) Proyecto de Seminario de equipo docente: “La Lengua y las Matemáticas: evaluación de su rendimiento como asignaturas clave en la E.S.O.” Curso 2006-07; y iii) Proyecto de investigación: “Enfoques de aprendizaje en estudiantes de 2º de E.S.O. para las asignaturas de Lengua y de Matemáticas”. Curso 2007-08.

En ellos estuvieron involucrados los Departamentos de Lengua, Matemáticas y Orientación de los centros donde se desarrollaron (I.E.S. Sangonera La Verde e I.E.S. SANJE de Alcantarilla de la región de Murcia).

2.1. FUENTES DE INFORMACIÓN

Inicialmente se trabajó con la información extraída de 3 fuentes de Información, tomada a 552 estudiantes durante los cursos 2003-2004 al 2007-2008:

- la primera (DT) con los resultados de 3 tests psicométricos: capacidades del estudiante (BADyG-renovado), (Yuste, Martínez & Galve, 2002); su autoconcepto (AF5), (García & Musitu, 1999); y su adaptación a diferentes ámbitos (TAMAI), (Hernández, 1983).
- la segunda (DA) con los resultados académicos de los primeros cursos de los años 2003-04, 04-05, 05-06 y 07-08;
- y la tercera (DP) con datos personales extraídos del programa de gestión de los centros académicos IES2000.

Por último, se consideran las Acciones a Realizar (AC): información recogida de los departamentos de Lengua, Matemáticas y Orientación de forma independiente. En función de los datos que disponía cada departamento, decide qué acción aplicar a los estudiantes para mejorar su RA al finalizar la primera evaluación del curso 2005-2006, sin conocer la decisión tomada por otro departamento. Las acciones tomadas son las siguientes:

- AcM: acción que decide aplicar el departamento de Matemáticas al estudiante en Matemáticas en base a criterios de evaluación, historial del estudiante, conocimiento que tiene de él, etc. Las acciones a tomar son: “Realizar apoyo en Matemáticas” (RAM), “Realizar refuerzo en Matemáticas” (RRM), “No tomar ninguna decisión” (PAUSE) y “Cuestionar el rendimiento en Matemáticas” (CUEST-MAT).
- AcL: acción que decide aplicar el departamento de Lengua al estudiante en Lengua de forma análoga a lo realizado con la acción AcM. Las acciones a tomar son: “Realizar apoyo en Lengua” (RAL), “Realizar refuerzo en Lengua” (RRL), “No tomar ninguna decisión” (PAUSE) y “Cuestionar el rendimiento en Lengua” (CUEST-LEN).

2.2. CONSTRUCCIÓN DE LA BASE DE INFORMACIÓN.

Los atributos de estas fuentes de información son las siguientes:

DA (datos académicos durante los cursos 2003 al 2007): VARNM0306, VARNM0405, VARNM1ESO, VARNM0304, VARNMLEN0306, VARNMLEN1ESO, VARNM-LEN0405, VARNMLEN0304, VARNMMAT0306, VARNM0506, VARNMMAT1ESO, VARNMMAT0304, VARNMMAT0405, VARNMLEN0506, VARNMMAT0506;

DT (tests psicométricos): *Capacidades del estudiante*: RE (matrices de fig), EF (eficacia), SN (problemas numéricos), RL (razonam. lógico), RN (series numéricas), CI (c. intelectual), SE (orientación espacial), MA (memoria de relato oral), RV (analogías verbales), SV (completar oraciones), DE (atención), MV (memoria visual ortográfica), RA (rapidez); *Auto-concepto*: EMOG, SOC, FAM, FIS, AL; *Adaptación*: P, E, S, Pa, M, H, F;

DP (datos personales): cod_prof_p, cod_prof_m, n_est_p, n_est_m, n-h, a_nac_m, a_nac_p.

3. IDENTIFICANDO EL COMPORTAMIENTO

3.1. PRIMEROS MODELOS DE RELACIÓN ENTRE ITEMS DE INFORMACIÓN

En Muñoz et al. (Muñoz & Cadenas, 2008) se obtuvieron distintos modelos los cuales proporcionan comportamientos relacionales entre los atributos asociados a los estudiantes. Se utilizaron técnicas de Árboles de Clasificación, (Hernandez, Ramirez y Ferri, 2004), sobre las acciones a realizar en Lengua (AcL) y las acciones a realizar en Matemáticas (AcM) y se obtuvieron las relaciones existentes entre los atributos asociados a los estudiantes y las acciones. Uno de estos modelos se muestra en la Fig. 1.

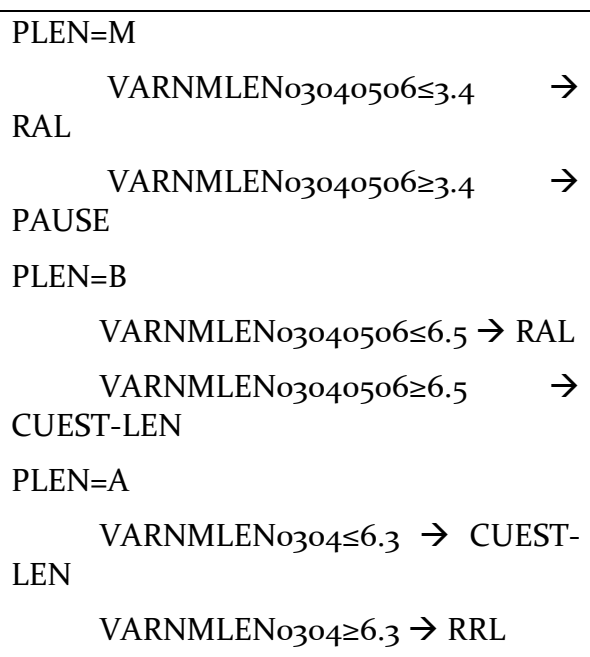


Fig 1: Modelo para la acción en Lengua - AcL

Donde PLEN⁶ (y PMAT⁷ para AcM) son atributos numéricos y al ser utilizados en el I.E.S. se discretizaron para ganar interpretabilidad: un valor \leq de 35 se considera bajo (B); y, si esto no ocurre, se considera Alto (A) o Medio (M), si supera o no a 65. Con estas técnicas de MD se observó que los parámetros PMAT y PLEN son buenos predictores de las acciones a realizar con cada estudiante. La fiabilidad obtenida para el atributo AcL fue del 100%, y del 99,79% para el atributo AcM.

3.2. ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES

Tras esa clasificación, Muñoz et al. (Muñoz & Cadenas, 2009) comprobaron el comportamiento de los atributos clasificados según el rendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, si el atributo AcL toma el valor RAL, se analizó mediante análisis factorial qué factores intervienen y qué variables agrupa cada factor. Comprobando, también, si para los demás valores de los atributos AcL y AcM, se mantiene una estructura análoga de factores o varía en función del rendimiento del estudiante.

Se concluyó que existían diferencias en cuanto al RA de los estudiantes según la “acción a realizar”. Tras un análisis descriptivo se obtuvieron estadísticos que aportaban una información del comportamiento de los datos, comprobando la conveniencia de éste análisis. Con un valor de KMO=0,714 (estadístico de Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer-Olkin) y con el test de esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado aproximado = 39.965,165; Sig. = 0,000; df = 1176) se comprobó que la adecuación muestral de los datos a este análisis es buena y su significación perfecta. De esta manera, existe interdependencia entre las variables y resulta conveniente proceder a su reducción, evitando la redundancia de información. El criterio analítico adoptado para determinar el número de factores a retener ha sido el criterio de la media aritmética, según el cual se seleccionan aquellos factores cuyo autovalor exceda el de la media de los autovalores. El método utilizado ha sido el de componentes principales y se ha procedido a una rotación varimax para ganar interpretabilidad. Con 11 factores es posible explicar casi un 72% de la varianza total (porcentaje más que aceptable), sustituyendo el conjunto global de los 49 atributos por estos 11 factores:

F₁: Cuantitativo → Las variables más correlacionadas son las notas (15 atributos).

F₂: Lógico-Matemático → RE; EF; PMAT; SN; RL; RN; CI y SE.

F₃: Lingüístico → PLEN; MA; RV; y SV.

F₄: Materno-Filial → Son n_est_m (estudios de la madre); num-h (nº de hermanos); cod_p_m (profesión de la madre) y H (grado de inadaptación a sus hermanos).

F₅: Autoconcepto → SOC; FAM; FIS y AL.

⁶ PMAT es la media aritmética de los parámetros RL, RN, SN, MV, MA y DE

⁷ PLEN es la media aritmética de los parámetros RV, MV, MA, DE y SV

F₆: Años de nacimiento de los Padres → a_nac_m, y a_nac_p.

F₇: Memoria-Atención-Rapidez → MV, DE y RA.

F₈: Capacidad de Adaptación → P; S y E.

F₉: Paterno → n_est_p, y cod_p_p.

F₁₀: Inadaptación a los Padres → Pa y M (al padre y a la madre).

F₁₁: Inadaptación Familiar y Autoconcepto Emocional → F y EMOC.

Sin embargo, la realidad demuestra que pueden existir buenos estudiantes en el peor programa o malos estudiantes en el mejor programa. En este sentido, tratamos de encontrar grupos muy diferentes entre sí, pero con grupos integrados por estudiantes con un comportamiento similar. Así, cada grupo corresponderá a una tipología o patrón de comportamiento del RA diferente. Por tanto, a partir de los factores encontrados debemos llegar a diferentes grupos o cluster que se correspondan con diferentes patrones de RA.

En la siguiente subsección proponemos la búsqueda de clusters que se puedan asociar a los factores extraídos y así, en cada cluster, una serie de atributos asociados a cada factor que están relacionados con la acción a realizar en esas asignaturas. Al relacionar factor-cluster se deben observar las características de los estudiantes.

3.3. DE LOS FACTORES AL CLUSTER PARA DETECTAR CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE

Con el fin de obtener, de una forma objetiva, un patrón de comportamiento que contemple estos factores se hace necesario llevar a cabo un análisis cluster, para el que usaremos un método no jerárquico. Se realizará una partición⁸ de los individuos en k grupos, con k fijado a priori, sobre los 552 estudiantes, tomando como variables descriptivas de su comportamiento académico las puntuaciones factoriales obtenidas a partir del análisis factorial descrito en la subsección anterior.

La propuesta obtenida contiene 8 cluster (C₁, C₂, C₃, C₄, C₅, C₆, C₇, C₈). Mediante la realización de un análisis de la varianza para cada factor, se comprueba que existen diferencias significativas entre los 8 clusters para cada uno de los 11 factores. Mediante una clasificación utilizando reglas definidas sobre cada cluster para AcL y AcM, (cruzada con la información de los Departamentos), se conocerán las características de los estudiantes:

- C₁: 53 estudiantes con un nivel medio en sus capacidades. Aunque la acción a realizar en esas asignaturas sea de expectativa, sus notas están pidiendo un apoyo (RAL y RAM).

⁸ Utilizando la técnica k-medias disponible en la herramienta WEKA (<http://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka/>)

- C₂: 96 estudiantes, si la nota media en Lengua y Matemáticas no supera el 3.33 y 3.35 respectivamente, se realizará un apoyo en ellas, y si no, dejará en expectativa.
- C₃: 52 estudiantes que piden un refuerzo. Capacidades altas (Rendimiento alto).
- C₄: 106 estudiantes. Las capacidades medidas están entre un nivel medio (M) y bajo (B). Los estudiantes que tienen valores por debajo de 35.3 y 34.83, en Lengua y Matemáticas, respectivamente, necesitan apoyo. El resto, quedan en expectativa.
- C₅: 35 estudiantes, en su mayoría quedan en expectativa.
- C₆: 40 estudiantes. La acción mayoritaria sería de refuerzo en Lengua o en Matemáticas y, si no, quedarán en expectativa. Rendimiento medio alto.
- C₇: 95 estudiantes. La acción en Lengua (AcL) toma los valores PAUSE, RAL ó CUEST; y en Matemáticas (ACm), toma los valores PAUSE ó RAM.
- C₈: 74 estudiantes. Tanto en Lengua como en Matemáticas, la acción aplicada ha sido recibir apoyo o quedar en expectativa.

En la Tabla 1 mostramos los 8 clusters, los factores relacionados y los atributos asociados a la acción en Matemáticas AcM con valor RRM. Se observa que el cluster C₁ se ve afectado por el factor F₄ en el que predominan los atributos EMOC, MV, PLEN y PMAT. Es decir, para considerar una mejora del RA hacia un refuerzo de las Matemáticas, los estudiantes de este cluster deben cuidar dichos parámetros. Reforzando EMOC, MV, PMAT y PLEN, se aumenta su rendimiento en Matemáticas.

Tabla 1: *Atributos y factores asociados a AcM=RRM*

CLUSTER FACTORES	– ATRIBUTOS que recogen
C ₁ – F ₄	EMOC, MV, PLEN, PMAT
C ₂ – F ₆	Pa, f_nac_m, cod_prof_m, f_nac_p, n_est_m
C ₃ – F ₁	Todos los de F ₁
C ₄ – F ₂ , F ₅ , F ₈	RA, CI, H, num-h, E, DE
C ₅ – F ₂ , F ₃ , F ₉	RL, RN, MA, EF, F, S, P
C ₆ – F ₁₀	M
C ₇ – F ₂ , F ₁₁ , F ₁₂	RV, SV, n_est_p, cod_prof_p
C ₈ – F ₇ , F ₈ , F ₁₁	FAM, SOC, FIS, AL, SE, RE, SN

Las reglas que se obtienen para AcL y AcM en cada cluster nos dan una información de las acciones recibidas y de las capacidades valoradas en cada grupo de estudiantes, confirmando de esa manera el tipo de rendimiento que

posee el alumnado del cluster. Por ejemplo, se obtienen 3 reglas con el método PART⁹ sobre el cluster C₃, mostrando que si PMAT es medio, aparecen 34 estudiantes en *expectativa*; y, siendo PMAT alto, hay 15 que deben recibir refuerzo o 3 de los que nos cuestionamos sus capacidades (Tabla 2). Además esta clasificación coincide con la información que poseen los departamentos correspondientes. En la Tabla 3 se muestran las reglas para AcM en el cluster C₇. Se observa que si la adaptación social del estudiante es muy baja (S-NUM ≤ 17) y sus capacidades en Matemáticas (PMAT) son bajas, aparecen 62 estudiantes que deben recibir apoyo en Matemáticas. Si la variación de la nota media de Matemáticas en 1º de E.S.O. es menor o igual que 3.62, tenemos 26 estudiantes que también deben recibir apoyo en Matemáticas. Quedando además en ese cluster C₇ estudiantes en *expectativa*.

Tabla 2: Reglas para AcM en C₃

RULE	- Método	PART	- fiabilidad 100%
PMAT = M	→ X	(34)	
PMAT = A	→ RRM	(15)	
	→ ?	(3)	

Tabla 3: Reglas para AcM en C₇

RULE	- Método	PART	- fiabilidad 97.90%
S-NUM ≤ 17 and PMAT = B	→ RAM	(62)	
VARNMMAT ₁ ESO ≤ 3.62	→ RAM	(26 / 1)	
			→ X
		(7)	

4. CONCLUSIONES

Mediante un análisis cluster se han detectado ocho tipologías académicas que se corresponden con determinados patrones de comportamiento: C₁, rendimiento medio-bajo (necesidad de apoyo o quedar en *expectativa*); C₂, rendimiento bajo (apoyo o en *expectativa*); C₃, rendimiento alto (refuerzo); C₄, rendimiento en su mayoría bajo (necesitaría apoyo); C₅, rendimiento en *expectativa*; C₆, rendimiento medio alto (refuerzo en Lengua o Matemáticas o quedarán en *expectativa*); C₇, rendimiento en Lengua con estudiantes que podrán quedar en *expectativa*, necesitar apoyo, o quedar cuestionados; mientras que en Matemáticas pueden necesitar apoyo o quedar en *expectativa*; C₈, rendimiento medio (límite entre recibir apoyo o quedar en *expectativa*). Podemos conocer el comportamiento de los estudiantes de cada cluster para cada una de las acciones que adoptemos. Para ello hemos utilizado un método de clasificación mediante reglas donde tendremos información de los factores que les afectan y de los atributos que inciden sobre ellos.

Este trabajo puede ser de gran interés para el colectivo docente, al permitir identificar patrones de comportamiento claramente diferenciados y analizar las causas que inciden sobre su configuración, siendo una herramienta preventiva muy útil para los estudiantes tanto en el curso actual como en los siguientes.

⁹ Disponible en la herramienta WEKA (<http://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka/>)

AGRADECIMIENTOS

Trabajo soportado por el proyecto TIN2008-06872-Co4-03 del MICINN de España y Fondo europeo para el Desarrollo Regional y por el programa de ayudas a Grupos de Investigación de Excelencia 04552/GERM/06 de la "Fundación Séneca" de España.

BIBLIOGRAFIA

Alcover, R., Benlloch, J., Blesa, & et al. (2007). Análisis del RA en los estudios de informática de la Universidad Politécnica de Valencia aplicando técnicas de MD. XIII Jornadas de enseñanza universitaria de la informática, 163-170.

Bacallao C.J. & Parapar, J.M. & Roque, M. & Bacallao, J. (2004a), La modelación jerárquica y los efectos de grupo en la predicción del rendimiento académico, *Revista Cubana Educación Médica Superior* 18(2).

Bacallao C.J. & Parapar, J.M. & Roque, M. & Bacallao, J. (2004b). Árboles de regresión y otras opciones metodológicas aplicadas a la predicción del rendimiento académico. *Revista Cubana Educación Médica Superior* 18(3).

Chaudhuri, S. & Garg, N. & Ravi, R. (1998). The p-Neighbor k-Center Problem. *Information Processing Letters* 65: 131-134.

García, F. & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto F5*. Ediciones TEA, Madrid.

Gardner, H. (1994). Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. (2ª Edición), Fondo de Cultura Económica de México.

Hernández, P. (1983). *TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Ediciones TEA.

Muñoz, A. & Cadenas, J.M. (2008), Un modelo para estimar las acciones a aplicar a los alumnos de E.S.O., *Revista de Investigación Educativa* 26(2), 385-407.

Muñoz, A. & Cadenas, J.M. (2009). Validación de los predictores del rendimiento académico obtenidos mediante minería de datos usando análisis de componentes principales. XXXI Congreso Nacional de Estadística e Investigación Operativa.

Nguyen, T.N. & Janecek, P. & Haddawy, P. (2007). A comparative analysis of techniques for predicting academic performance, *Frontiers in Education Conference*.

Santín, D. (1999). Detección de alumnos de riesgo y medición de la eficiencia de centros escolares mediante redes neuronales, Documento de trabajo 9902, Dpto. Economía Aplicada, Universidad Complutense de Madrid.

Yuste, C. & Martínez, R. & Galve, J.L. (2002). Manual Técnico. Batería de aptitudes diferenciales y generales. BAdyG, Ediciones CEPE.

ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIA EMOCIONAL: ¿UNA CONVERGENCIA FORMATIVA O UNA DIVERGENCIA EDUCATIVA?

María del Valle de Moya Martínez

Ramón Cózar Gutiérrez

Raquel Bravo Marín

Universidad de Albacete

“Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que admiten que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático.”

Carl Rogers (1975: 90). *Libertad y creatividad en la educación.*

RESUMEN

Ante la diversidad de cambios introducidos en las enseñanzas universitarias con los nuevos planes de estudios, sobre todo en el campo metodológico, nos hemos centrado en la observación, análisis y propuestas de mejora intentando vincular los estilos de aprendizaje y la inteligencia emocional de nuestros alumnos. Así, el inicio de esta investigación se corresponde con al paso de dos cuestionarios al alumnado de 2º curso de la diplomatura de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Albacete, con sus respectivas interpretaciones, dentro de un estudio exploratorio y descriptivo para conocer, por un lado, qué estilos de aprendizaje predominan, aplicando a los alumnos el cuestionario CHAEA (Honey-Alonso); y por otro, un cuestionario de inteligencia emocional (Märtin y Boeck). Se ha creado un banco de datos con los ya obtenidos, y se están buscando claves de mejora para aplicar en el futuro, persiguiendo la interrelación entre estilos de aprendizaje e inteligencia emocional: cómo mejorar ambos y si un estilo se vincula directamente con un grado de nivel de desarrollo emocional y por qué. Nuestra finalidad es ayudar tanto a profesores y alumnos a mejorar su aprendizaje y rendimiento, su conocimiento, tanto académico como vital.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje; inteligencia emocional; actividades personalizadas eficaces.

ABSTRACT

Given the diversity of changes in university education with new curricula, especially in the field of methodology, we have focused on observation, analysis and improvement proposals trying to link the learning styles and emotional intelligence of our students. Thus, the initiation of this investigation corresponds to the completion of two questionnaires to students in the 2nd year of the degree of Teacher of Early Childhood Education in the Faculty of Education of Albacete, with their respective interpretations, in an exploratory and descriptive study to learn, first, how learning styles predominate, students applying to the questionnaire CHAEA (Honey-Alonso) and the other, an emotional intelligence questionnaire (Martin and Boeck). We have created a database with those already obtained, and are looking to implement key improvements in the future, pursuing the relationship between learning styles and emotional intelligence: how to improve both and if one style is directly linked with a degree of emotional development level and why. Our aim is to help both teachers and students improve their learning and performance, knowledge, both academic and vital.

Key Words: Styles of learning, emotional intelligent, personalized effective activities

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los procesos educativos están experimentando fuertes y constantes cambios como consecuencia de los fenómenos complejos y diversos que se suceden en la sociedad actual que vivimos. En ella, nuestras aulas ofrecen un mosaico heterogéneo: alumnos con diferentes capacidades, diversas motivaciones, múltiples intereses, variada procedencia social y cultural,... Ahora, más que nunca, es cuando se impone la necesidad de una enseñanza individualizada, que atienda, en la medida de lo posible, a todas las peculiaridades diferenciadoras de cada uno de nuestros alumnos. Porque, si entendemos que la educación es un amplio y complejo fenómeno, que se caracteriza por la interacción de múltiples y continuos procesos de enseñanza-aprendizaje, tendremos que buscar que su finalidad sea la consecución de unos resultados prácticos y observables. Es decir, reales, computables, mejorables y útiles; tanto para el alumno, como para toda la sociedad.

En la presente comunicación aportamos los resultados obtenidos tras aplicar el cuestionario CHAEA, sobre estilos de aprendizaje, a los alumnos de 2º curso de la diplomatura de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Albacete; alumnos del Plan de Estudios del 99, ya llamado a extinguir. Además, a este mismo grupo de clase también se les pasó un cuestionario de Inteligencia Emocional, cuyos datos también vamos a comentar.

Ambos cuestionarios, con sus respectivas interpretaciones, corresponden y se enmarcan dentro de una línea de investigación abierta dentro de la Facultad de

Educación de Albacete que busca el estudio y análisis de los estilos de aprendizaje y la inteligencia emocional en nuestros alumnos, su posible vinculación, su desarrollo y maduración en el alumnado desde diferentes ópticas: cuestionarios, análisis de los mismos en gran grupo y pequeños seminarios, trabajos individuales, foros virtuales y otros medios relacionados con las TIC, uso de las plataformas virtuales,...es decir, todas aquellas herramientas a nuestro alcance para poder conocer mejor al alumnado y ayudarle a mejorar en su adquisición de conocimientos y en su desarrollo personal como individuo capaz de ser útil a la sociedad y ser feliz consigo mismo.

Queremos tener como punto de partida los resultados obtenidos en este grupo de la citada especialidad y poder establecer comparaciones entre ella, en un plan de estudios que se acaba, y las nuevas investigaciones que realicemos en el futuro con los alumnos de Grado, ya pertenecientes a un nuevo plan de estudios que incorpora unas metodologías muy diferentes a las utilizadas anteriormente; por ejemplo, destacar el protagonismo adquirido por las plataformas virtuales como una herramienta didáctica más al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, en ese nuevo capítulo de la vida universitaria que debemos escribir con los cambios introducidos por el sistema de créditos ECTS incorporándonos de lleno al Espacio Europeo de Educación Superior.

¿Puede existir una interconexión entre estilos de aprendizaje e inteligencia emocional? Si así fuera, consideramos que es algo creativo y que podría ayudar, sobre todo al profesorado que estuviera dispuesto a ponerlo en práctica, en el proceso de enseñanza aprendizaje, en las nuevas metodologías que están implantadas o se encuentran en proceso de ello; por ejemplo, los seminarios y también las clases en gran grupo, y, sobre todo, en la tutorización, al tratar en profundidad la atención individualizada con el alumno.

¿Por qué? Porque consideramos que puede ser una ayuda, una excelente herramienta pedagógica para el profesorado universitario, el conocer cómo son y cómo piensan y aprenden sus estudiantes. Pero también cómo piensan y cómo enseñan ellos mismos; y, en consecuencia, cómo se pueden detectar dichos estilos en alumnos y profesores. Porque el estilo de enseñar del profesor, aquél que se corresponde con su propio estilo de aprendizaje predominante, puede significar un favoritismo inconsciente para aquellos alumnos con los que comparte el mismo Estilo de Aprendizaje y, por extensión, los mismos sistemas de pensamiento y las mismas cualidades mentales.,

De esta manera, es posible mejorar la práctica docente, a través de introducir nuevos cambios metodológicos con respecto a los alumnos, para que conozcan y puedan controlar, en la medida, de los posible su manera de afrontar y encauzar su formación académica. Y sin olvidar la interrelación didáctica, ya que la atmósfera de clase, el ambiente, el “estilo de enseñar” es uno de los factores que influye notablemente en el proceso de aprendizaje.

Las investigaciones de las últimas décadas concluyen que la forma de aprender está muy relacionada con aspectos de la personalidad. Así, diversos autores destacan que cada persona posee un estilo característico o preponderante en la forma en cómo adquiere los conocimientos. Por tanto, el alumno normalmente se

apoya en estrategias particulares para alcanzar mejores logros en su aprendizaje. Además, el análisis de los Estilos de Aprendizaje permite conocer ciertos indicadores psicológicos que ayudan a la persona a organizar sus interacciones con las realidades existenciales al tiempo que abren un camino, aunque limitado, de autoconocimiento.

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE “ESTILO DE APRENDIZAJE”

El término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo, cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queremos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender, constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

El concepto mismo de “Estilo de Aprendizaje” no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en distintas investigaciones, aunque la mayoría coincide en que se trata en cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo.

Podemos definir los Estilos de Aprendizaje como uno de los medios que disponemos los docentes para mejorar los resultados académicos de nuestros alumnos, aunque no son los únicos (por ejemplo, podríamos hablar también de las investigaciones y trabajos realizados sobre la Inteligencia Emocional y la Programación Neurolingüística (PNL)).

Se suele considerar como una de las definiciones de estilos de aprendizaje más acertadas la enunciada por Keefe (1988) y que también asumen Alonso y Gallego (1994): *"Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje"*.

Todos los enfoques de diferentes investigadores sobre la Teoría de los Estilos de Aprendizaje parten del hecho de las diferencias individuales. Las personas piensan, sienten, aprenden y se comportan de manera diferente. Hay diferencias sencillas y obvias; pero además hay otras muchas que atañen a niveles de comportamiento, preferencias, capacidades... de cada individuo.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE, A CONSIDERAR EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES.

En general los teóricos coinciden en que los estilos de aprendizaje no son inamovibles, pueden cambiar. Conforme los alumnos avanzan en su proceso de aprendizaje, descubren mejores formas o modos de aprender y varían su estilo; además dependerá de las circunstancias, contextos y tiempos de aprendizaje que tengan que enfrentar.

Los estilos pueden ser diferentes en situaciones diversas; varían de acuerdo a la edad del alumno y sus niveles de exigencia en la tarea de aprendizaje; y son susceptibles de mejora. Los alumnos deben saber que ningún estilo dura toda la

vida; conforme avancen en su propio proceso, irán descubriendo cómo mejorar el estilo o los estilos que generalmente utiliza. Dominando varios, se puede utilizar un estilo u otro según lo requiera la situación donde se tenga que aplicar. El estudiante, ayudado por el profesor, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de esos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje para obtener mejores resultados.

Los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con su estilo de aprendizaje predominante. Por ello, si los profesores conocemos cuáles son los estilos de aprendizaje de cada alumno y del grupo en general podremos establecer actividades y tareas que sean más efectivas para desarrollar aprendizajes eficaces.

Si nuestra meta educativa es lograr que el alumno “aprenda a aprender”, debemos ayudarlo a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje, lo que le permitiría, entre otras cosas, saber como:

- Controlar su propio aprendizaje
- Diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como estudiante
- Describir su estilo o estilos de aprendizajes
- Conocer en qué condiciones aprende mejor
- Cómo aprender de la experiencia de cada día, flexibilizándose ante las que son nuevas
- Cómo superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje
- Admitir que no se tienen todas las respuestas, y estar dispuestos a indagar, probar y crear nuevas combinaciones

Honey y Mumford (1989) distinguen cuatro estilos de aprendizaje y los caracterizan.

También Alonso, Gallego y Honey (1994:69) hacen lo propio con los *Estilos de Aprendizaje* al definirlos: Estilo Activo o Divergente; Estilo Reflexivo o Convergente; Estilo Teórico o Asimilador; Estilo Pragmático o Acomodador. Y cada uno tiene sus preferencias específicas.

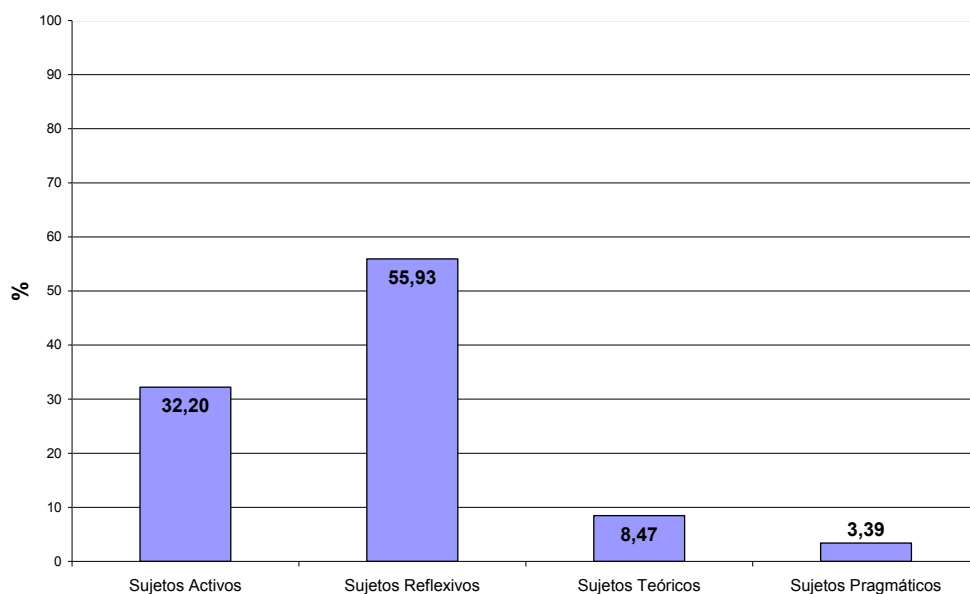
MÉTODO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

El objetivo concreto de la investigación es obtener una información real sobre el estilo de aprendizaje, siendo los datos obtenidos un elemento válido para diseñar mejoras en las metodologías docentes (teniendo como condición previa unos datos fiables sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos). Para ello, hemos realizado un estudio exploratorio y descriptivo sobre qué estilos de aprendizaje predominan en el alumnado tal y como ya hemos explicado.

La caracterización de los estilos de aprendizaje realizada por Alonso y Gallego (1994) se fundamenta en la idea de estilos de aprendizaje coincidente con Kolb, (1984) y con Honey y Mumford, (1984). El instrumento *LSQ, Learning, Styles*

Questionnaire de Honey (1989) diagnostica a través de ochenta ítems, la mayoría comportamentales, cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo teórico y pragmático. El Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA, adaptación de Alonso y Gallego, (1994), aísla los cuatro estilos de aprendizaje: 80 ítems, 20 por cada uno de los estilos. El CHAEA tiene validez y fiabilidad; ofrece un amplio abanico de sugerencias de mejora proponiendo un análisis detenido de los ítems y diversos caminos de progreso, teniendo una metodología didáctica de sencilla y clara aplicación.

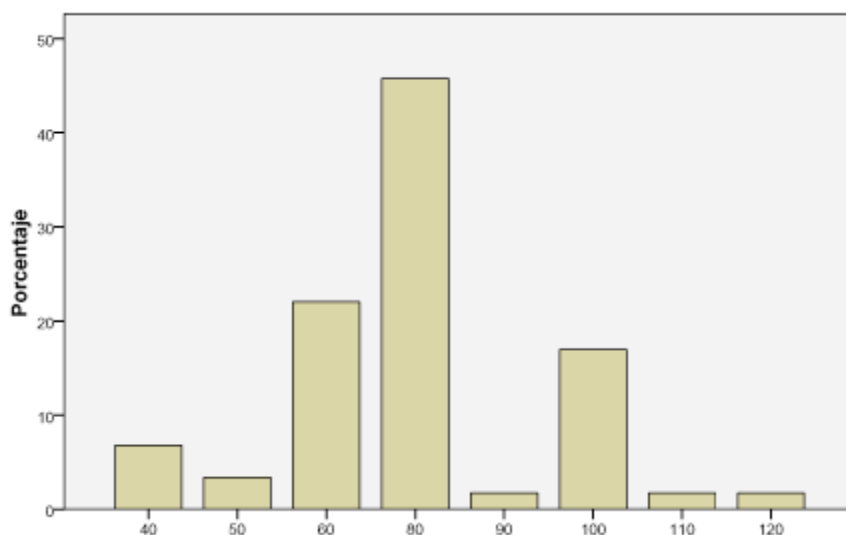
Para recoger la información de los cuestionarios se ha elaborado una base de datos en el programa Excel y se ha realizado un análisis estadístico con el programa SPSS versión 17.0.



Sorprende, a la vista de los resultados, el alto número de sujetos reflexivos frente al bajo número de pragmáticos. Especialmente, a la profesora que les impartió docencia y que pudo comprobar en el día a día que nunca los hubiera catalogado de reflexivos por la actitud mantenida en el aula, por su implicación en las tareas, los debates,... Así como el bajísimo porcentaje de pragmáticos y teóricos...

Es una muestra que obliga a plantearse trabajos y actividades centradas en la atención personalizada, conclusión que se ve reforzada por los resultados del siguiente cuestionario que comentamos a continuación.

Junto a esta gráfica, ofrecemos los resultados obtenidos con el cuestionario pasado sobre inteligencia emocional (D. Martín y K. Boeck (1997) *Qué es inteligencia emocional*. Madrid. Edaf)



Respecto al test de Inteligencia Emocional, los resultados dieron unos márgenes relativamente normales, ya que gran parte de los encuestados (27 individuos) se situaba en torno a los 80 puntos, catalogados por el test como lo básico y normal, pero pudiendo ser mejorable: *“Hasta 80 puntos: su inteligencia emocional se encuentra de los márgenes normales, pero siempre es aconsejable hacer una reflexión sobre nuestros puntos fuertes y débiles para superarse”*.

Había 19 individuos que no llegaban o se acercaban a los 60 puntos, algo que se situaba en el límite y en los niveles más bajos, ya que el test especificaba lo siguiente: *“Hata 60 puntos: le recordamos que la inteligencia emocional puede mejorarse con relativa facilidad”*.

12 individuos rondaban los 100 puntos, siendo su diagnóstico el mismo de los 80 puntos porque no existía una posición intermedia, algo que consideramos un fallo del test.

Tan sólo 1 individuo se situaba en los 120 puntos, cifra donde se volvía a marcar una nueva diferenciación: *“Más de 120 puntos: dispone de un elevado grado de inteligencia emocional. Puede que ayudar a enseñar a otros a conseguirlo”*.

Nuevamente los datos son desconcertantes. La actitud demostrada por el alumnado en clase hacía suponer que su desarrollo emocional era más alto. Ciertamente se han impartido clases en gran grupo, que no ha habido pequeños seminarios, ni exposiciones, ni trabajos en grupo u otras actividades en las que se hubiera podido detectar estas carencias emocionales, que no afectivas, algo que estamos seguros condicionan en gran manera su desarrollo, no sólo emocional, sino también social y, evidentemente, intelectual y cognitivo.

PROPUESTAS DE MEJORA:

A la vista de los desconcertantes resultados de ambos cuestionarios, quizá una propuesta de mejora puede ser trabajar desde otra perspectiva teniendo en cuenta, además de los estilos de aprendizaje y sus características otros parámetros como son los modelos de percepción.

Pensamos que, ante todo, se deberían programar actividades en las que tuvieran que trabajar en pequeños grupos y posteriormente y tratar con el “gran grupo” o grupo clase, mediante debates. Además, la asistencia a tutorías individuales o pequeños seminarios consideramos que es también algo básico y fundamental. Sobre todo, teniendo en cuenta que es la especialidad de Educación Infantil y que terminan sus estudios el próximo curso. Si no se hace un trabajo en profundidad es poco probable que se encuentren preparados para enfrentarse a la etapa de Infantil en los colegios y desarrollar su trabajo profesional con la correspondiente consecución de competencias que establece la ley.

El emisor está obligado a “hacerse entender” y el receptor a “prestar atención”. Aunque inicialmente todos poseemos los mismos recursos, en el desarrollo de nuestras capacidades hemos “olvidado” algunos de éstos, limitando nuestra capacidad de comunicación, sin saber que podemos desarrollarla con muchas y variadas técnicas.

Hoy día, profesores y alumnos somos emisores y receptores, “obligados a entendernos” y a mejorar en habilidades desconocidas, o a las que no se les concedía demasiada importancia, hace unos años.

Existen técnicas, algunas las ya recogidas en esta comunicación, que pueden ayudar de forma eficaz y eficiente a mejorar capacidades, habilidades, aprendizajes, inteligencias, rendimientos,... no sólo en el mundo académico sino también en el factor humano el cual, siempre, es el más importante.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, C. M.; Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero. Universidad de Deusto

Alonso, C. M.; Gallego, D. J. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero. Universidad de Deusto. Alonso, C.M. y Gallego, D.J. (2003). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED, Formación Permanente.

Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire, U.K.: Kolb, D. A. (1981) Learning styles and disciplinary differences. In Chickering, W. & Associates (eds). *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass. Kolb, D. (2000). *Learning styles inventory*.

En: <http://www.csm.uwe.ac.uk/teaching/notes/UQI100S1/kolbetal.htm>.

<http://www.learnigstyles.net>, <http://www.ncsu.edu/felder-public/RMF.html>.

En español:

<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>

Märtin, D. y Boeck, K. (1997). *Qué es inteligencia emocional*. Madrid: Edaf

Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

Serrat, A. (2005). *PNL para docentes*. Barcelona: Graó.

LAS HABILIDADES DE COMUNICACIÓN COMO ELEMENTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Carlos Salavera Bordás

José Luis Antoñanzas

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Las estrategias de aprendizaje de la adquisición de las habilidades de comunicación son un aspecto poco estudiado. Conocer por parte de los alumnos de Magisterio, como se establecen esas estrategias y cómo se van incorporando al uso cotidiano esas habilidades de comunicación, se revela fundamental como elemento de innovación educativa.

El objetivo fundamental de esta investigación era analizar qué estrategias de aprendizaje se ponen en marcha cuando se trabaja la recuperación y adquisición de habilidades de en personas con problemas de comunicación.

Como primeras conclusiones, vemos que los participantes del grupo experimental se incrementaron la adquisición de estrategias de aprendizaje y ejecución de las mismas.

Palabras clave: Habilidades; Comunicación; Estrategias; Aprendizaje.

COMMUNICATION SKILLS AS AN ELEMENT OF INNOVATION EDUCATION: LEARNING STRATEGIES

ABSTRACT

Learning strategies of acquisition of communication skills are a poorly understood aspect. Meet by the student teachers, as set out strategies and how these are incorporated into everyday use these communication skills, be essential as an educational innovation.

The main objective of this research was to examine learning strategies are in place when working the recovery and acquisition of skills in people with communication problems.

As preliminary conclusions, we see that experimental group participants increased the acquisition of learning strategies and their execution.

Key words: Skills, Communication, Strategies, Learning.

La comunicación es uno de los factores fundamentales a la hora de desarrollar la tarea docente. Las habilidades mostradas en este campo por los profesionales de la educación, tienen un peso específico en los aprendizajes adquiridos y asimilados por sus alumnos. Trabajar las habilidades de comunicación se evidencia fundamental en la mejora y capacitación de las competencias profesionales (Caballo, 1993; Gil, 1984; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Kelly, 1987; Nedrum, 1997). Las estrategias de aprendizaje de la adquisición y recuperación de las habilidades de comunicación son uno de los aspectos menos estudiados, por no decir que es un territorio todavía sin explorar. Conocer como se establecen esas estrategias y cómo se van incorporando al uso cotidiano esas habilidades de comunicación es el objetivo principal de este trabajo.

A la hora de analizar factores y variables que intervienen en la posible capacitación de los nuevos docentes, son una de las principales variables que influyen cuando se habla de desarrollo profesional (Andreu, Sanz y Serrat, 2009), marcando la evolución de su carrera docente.

En el trabajo día a día en el aula, una de las diferencias entre los aspirantes a futuros maestros, uno de los problemas que se observa, es la dificultad de algunos de ellos para mantener una conversación larga y extensa. Estas dificultades son en principio observables en grupos clínicos (Salavera, 1998, 1999; Salavera y Puyuelo, 2010), pero también en universitarios (Salavera, Tricás, Lucha, Gaspar, Herranz, y Jiménez, 1999).

Para ello se desarrollaron dos grupos. Por un lado un grupo con un buen nivel de estructuración (un grupo que trabajase las habilidades de comunicación) y por otro lado, un grupo más abierto con menor nivel de estructuración pero que igualmente trabajase aspectos cognitivos y de aprendizaje.

El objetivo era establecer si hay o no diferencia entre ambos grupos, si el grupo con mayor estructuración muestra mejoras significativas en los aprendizajes y sobre todo en las estrategias empleadas o si por el contrario era el grupo más abierto el que conseguía mejores estrategias de cara a los aprendizajes.

Se tomó como referencia el esquema de estrategias de aprendizaje de Philippe Meirieu (1984), se filmaron ambos grupos en las secuencias lógicas de los aprendizajes y se analizaron interjueces con el objetivo de alcanzar la mayor objetividad posible. Se tomó un posicionamiento dicotómico entre las estrategias de aprendizaje con la idea de forzar a los interjueces a declinarse y obligar a hacer dinámico el proceso de toma de decisiones.

Distintos autores proponen investigar sobre las estrategias de aprendizaje, tanto a nivel global (Fernández, 2009; Monereo, 1997; Muria, 1994; Prichard, Stratford y Bizo, 2006; Soler, Nuñez, González-Pienda y Alvarez, 2002), como aquellas que se establecen para la adquisición de las habilidades de

comunicación específicamente (Salavera y Puyuelo, 2010; Van Nuland, Thijs, Van Royen, Van den Noortgate y Goedhuys, 2010).

Con la incorporación de las TIC, se produce una falla en la planificación de los alumnos, hay un exceso de monólogos, el discurso es pobre, cuesta un gran esfuerzo por parte del interlocutor-receptor conseguir nexos de unión entre las frases que den consistencia a la conversación, representando gran dificultad los métodos tradicionales utilizados con este fin de cambio de tema: al hilo y a saltos (Gómez, Sanz y Salavera, 2010).

Desarrollar habilidades de comunicación y estrategias de aprendizaje de estas mismas habilidades es el objetivo de ambos grupos de trabajo.

MATERIAL Y MÉTODO

El proyecto de investigación se diseñó como un estudio prospectivo y comparativo, con distribución aleatoria de los alumnos en dos grupos (experimental y control)

Ambos grupos cursaban estudios de Magisterio en la Facultad de Educación de Zaragoza. La participación fue voluntaria y se distribuyó a los sujetos según una entrevista previa.

El grupo experimental formaba parte de un grupo (habilidades de comunicación) muy estructurado en cuanto a sesiones, contenidos y aprendizajes. El grupo control formaba parte de un grupo más abierto, dentro del área cognitiva, con una menor estructuración pero con aprendizajes referidos también en cuanto a lenguaje.

Para la evaluación de todos los aspectos referidos a aprendizajes, y más en concreto a las estrategias empleadas por los sujetos del estudio para la adquisición de las mismas, se utilizó la observación por medio de dos jueces entrenados anteriormente sobre los aspectos a observar.

Además se apoyó la investigación con filmaciones de video para una mejor resolución y análisis de las estrategias que utilizaron. Se analizaron estas filmaciones con posterioridad, primero con los sujetos del estudio, viendo las observaciones que ellos mismos hacían sobre sí mismos y posteriormente por los jueces para resolver dicotómicamente las estrategias de aprendizaje utilizadas, siguiendo el esquema de Philippe Meirieu (1984).

Para la previa y establecer líneas base, se utilizaron test lingüísticos que nos proporcionaron información sobre aspectos verbales, en cuanto a aspectos sintácticos, fonológicos y semánticos previos a los aprendizajes que pretendíamos adquirir en los sujetos del estudio.

PARTICIPANTES

Para la selección de la muestra se tomaron dos grupos de ocho alumnos, ambos estaban compuestos de seis mujeres y dos hombres y pareados en cuanto a edad. El grupo experimental configuraba un grupo de habilidades de comunicación y el

grupo control conformaba un grupo de lenguaje, mucho menos estructurado en cuanto a impartición de conceptos.

PROCEDIMIENTO

Se evaluó a los alumnos en dos momentos T_0 que coincide con el momento de comienzo de los grupos de habilidades de comunicación y grupo de lenguaje y en otro momento T_1 al final de los mismos.

Como instrumentos de apoyo, se emplearon test relativos a lenguaje y que nos proporcionaron resultados comparativos intersujetos e intergrupos previos a la investigación.

Los test utilizados para la evaluación psicolingüística fueron el test de inteligencia WAIS, por ser un instrumento que nos indica el estado general global de los sujetos, así como de sus capacidades, además de una medida verbal tanto en el ámbito de coeficientes, como de índices e interrelación entre ellos. También se utilizó el Test de Acentuación de Palabras (T.A.P.) de González Montalvo, que nos permite conocer capacidad verbal previa en los sujetos de estudio. El test de personalidad EPQ-A de Eysenck fue utilizado para discriminar si había rasgos de personalidad que nos pudiesen sesgar el estudio. Se pasó también una Escala de Habilidades Sociales, para identificar posibles problemas que estos problemas de funcionamiento en cuanto a estrategias de aprendizaje repercutían en los sujetos del estudio.

Estas valoraciones de los test, se completaron con entrevistas individuales con los sujetos con los que ampliar la información y resolver pequeñas dudas en aspectos puntuales.

Ambos grupos tuvieron una duración de 16 sesiones, siguiendo metodología observacional de Anguera. Se comparó ambos grupos siguiendo directrices de estrategias de aprendizaje de Phillippe Merieu (1984). Se valoró a los alumnos tras realizar una medición interjueces con entrenamiento previo de los mismos. Para ampliar esta valoración, se filmó a los alumnos de ambos grupos, con lo que permitía resultados más estables y de mayor fiabilidad.

RESULTADOS

La edad media de la población del estudio, se sitúa en 20.20 años, con un rango 18-32 y una desviación estándar de 2.030.

El Coeficiente Verbal es de 106.67 de media, con un Coeficiente Manipulativo de 96.56 y un Coeficiente Intelectual de 102.61. No hay diferencias significativas pues, en cuanto a edad, o coeficientes intelectuales entre ambos grupos.

Tampoco hay diferencias en cuanto a personalidades previas, medidas con el test de personalidad EPQ-A, que pudiesen influir en cómo se desempeñan funcionalmente.

En el test que medía capacidad verbal previa de los sujetos (TAP de González-Montalvo), no se encontraron diferencias entre ambos grupos.

Los resultados en cuánto a las estrategias de aprendizaje (Merieu,1984) se pueden ver en la Tabla 1.

		Casos To	Casos T1	Controles To	Controles T1
Útiles de aprendizaje	Apoyo Escrito	4	6	6	7
	Apoyo Verbal	1	4	2	4
	Abordaje Auditivo	1	4	2	4
	Abordaje Visual	2	8	3	8
	Aprox. Representación	2	5	1	4
	Aprox. Manipulativa	3	8	4	8
	Aprox. Global	6	8	2	4
	Aprox. Fragmentada	3	4	1	2
Procesos de aprendizaje	Comprensión Confrontación	6	7	4	5
	Comprensión Significado	7	8	4	6
	Apoyo Enlaces	3	5	5	3
	Apoyo Oposición	5	3	3	5
Grado de guía	Impulsividad	6	2	4	4
	Reflexibilidad	2	6	4	4
	Necesidad Independencia	2	6	3	5
	Necesidad Organización	6	2	2	6
	Tolerancia	1	7	5	3
	Intolerancia	7	1	3	5
Inserción socioafectiva	Distanciamiento	6	4	6	5
	Implicación	2	4	2	3
	Independ. Relac.Sociales	5	4	4	3
	Depend. Relac. Sociales	3	4	4	5

	Divergencia	3	4	4	5
	Convergencia	5	4	4	3
Distribución del tiempo	Secundariedad	4	6	4	5
	Impulsividad	4	2	4	3
	Integración progresiva información	3	5	1	4
	Recogida previa información	2	4	3	3
	Trabajo segmentado	6	4	7	4
	Trabajo continuado	2	4	1	4

Tabla 1. Estrategias de aprendizaje mostradas (en número de sujetos)

En el grupo experimental en un principio hubo integrantes que no supieron resolver como realizar la explicación del tema para sus compañeros, sin embargo una vez explicado como podían hacerlo utilizaron no sólo el apoyo escrito, sino también el verbal con una buena ejecución de la tarea. En el grupo control en un principio las puntuaciones con algo mayores en el momento T_0 , para en el momento T_1 ser muy similares a las del grupo experimental.

En el momento de analizar cómo realizan el abordaje de sus compañeros, en el grupo experimental no afrontan bien en el T_0 cómo realizarlo, mejorando espectacularmente cuando avanzado el programa se les han indicado pautas de cómo hacerlo. En el grupo control, obtienen resultados algo mejores en el momento T_0 , para en el momento T_1 , sus puntuaciones ser idénticas a las del grupo experimental.

Las aproximaciones, en el grupo experimental en el momento T_0 , se vio que era una situación que difícilmente podían resolver, para en el momento T_1 al final del programa, utilizar no sólo el contacto directo con los objetos, sino también la representación simbólica, mezclando las dos con mucha efectividad.

En el grupo control, en un principio no emplearon la aproximación de representación, y poco la Manipulativa. En el momento T_1 utilizaron todos los participantes la representación simbólica y apoyarse en la aproximación manipulativa.

En el aspecto de cómo se realizaron las aproximaciones, tenemos en el grupo experimental que desde el principio utilizaron más la aproximación global al tema, con puntuaciones altas también en cuanto a la posibilidad de aproximación global. En el grupo control, se apoyaron menos en aspectos de aproximación, optando más una explicación o por el silencio cuando no consiguieron explicar algo. En cuanto a procesos de aprendizaje si se analiza, como se ha realizado el proceso de comprensión de los nuevos conceptos, en el grupo experimental en el

Hay un mayor nivel de comprensión claramente observable, incrementándose tanto las puntuaciones de comprensión por significado, en el que se aprende primero el principio y el sentido de algo, aunque también aumenta la comprensión por confrontación, donde se aprende por contraste. En el grupo control, tanto en T₀ como en T₁ se obtienen puntuaciones menores que en caso del grupo experimental en los mismos conceptos.

En cómo realizan los procesos de aprendizaje en cuanto a apoyos, vemos que en el grupo experimental en un principio (T₀), se alcanza mayor puntuación en el uso de apoyos por oposición, donde lo hacen por diferencias. En T₁ se incrementa el uso de apoyos por los enlaces, buscando nexos de unión entre conceptos. En el grupo control, en T₀ hay un mayor uso de apoyo por los enlaces por encima del uso de apoyos por oposición, sin embargo, en T₁ este fenómeno se invierte, dándose un mayor uso de apoyo por oposición, buscando las diferencias entre conceptos.

En el grupo control no hay diferencias entre impulsividad, conceptualizada como la aproximación inicial global y superficial que se precisa y concreta a posteriori y reflexividad, tomada como una progresión lenta y meditada. Donde si se presentan diferencias significativas, es en el grupo experimental, en este grupo se da un aumento de reflexividad en el mismo grado en que disminuye la impulsividad.

En el tema del grado de guía empleado, tenemos que en el grupo experimental hay una disminución de la necesidad de organización (apoyos de recuerdo, guía, y orientación) y un aumento de la necesidad de independencia (progresión organizada libremente por el sujeto que aprende). En el grupo control hay un incremento de la necesidad de organización y de la necesidad de independencia simultáneamente. Este aspecto, podemos calificarlo de positivo, sobre todo en cuanto al incremento en ambos grupos de la necesidad de independencia, lo cual dice de la primera adquisición de estrategias de aprendizaje, aun no siendo ellos mismos conscientes de esto.

Si contemplamos, como dice Meirieu, la tolerancia a la incertidumbre como el uso de una propuesta abierta para que el sujeto descubra los objetivos a partir de formulaciones sucesivas y la intolerancia como el uso de normas, planes, proyectos y objetivos delimitados claramente, obtenemos observaciones como que en el grupo experimental hay un incremento en T₁ de la tolerancia usando aproximaciones sucesivas. En el grupo control hay un pequeño descenso de la tolerancia a la incertidumbre y un pequeño aumento de la intolerancia en T₁.

En el ámbito de la inserción socioafectiva, si analizamos el subapartado de la implicación, vemos que Meirieu conceptualiza esto en dos términos: distanciamiento como la capacidad de distanciamiento afectivo para organizar fría y racionalmente la situación e implicación como la necesidad de integrarse afectivamente en la situación. En el grupo experimental hay una disminución del distanciamiento y un incremento de la implicación conforme avanza el tiempo.

En aspectos como la dependencia o independencia de las relaciones sociales para el establecimiento de aprendizajes, vemos que en el grupo experimental en T₀ la puntuación es un poco mayor en cuanto a independencia (necesidad de

aislamiento social para la actividad del aprendizaje) que la dependencia (necesidad de apoyo de los demás para el proceso de aprendizaje). En T₁ ambas variables están igualadas, reflejo del proceso de cooperación que se produjo en este grupo. En el grupo control, se produce el fenómeno inverso, en T₀ dependencia e independencia son igualmente utilizadas, para en T₁ ser mayor la dependencia, apoyándose más en sus compañeros para el proceso de aprendizaje.

Respecto a la inserción socioafectiva como convergencia, referida al apoyo en el aprendizaje en cuestiones distintas a las de la situación en la que se aprende y búsqueda de nuevos enfoques y divergencia, referida la búsqueda de respuestas relacionadas con lo aprendido y en coincidencia con el enfoque establecido, vemos que en el grupo experimental en T₀ se da una mayor convergencia por encima de la divergencia, para en el tiempo T₁ se igualen ambos. En el grupo control en T₀ hay un uso por igual de ambas estrategias, para en T₁ ser mayor el uso de la divergencia como método de aprendizaje.

En la distribución del tiempo, en cuánto a tipo de trabajo tenemos dos posibilidades el uso de la impulsividad, conceptualizada como el uso de respuestas rápidas e inmediatas y la secundariedad tomada como el empleo de una respuesta retardada por la reflexión previa. En este apartado, vemos en el grupo experimental en T₀ como el uso de secundariedad e impulsividad obtienen resultados idénticos, para en T₁ darse un gran aumento de la secundariedad y un descenso en la impulsividad, fruto del trabajo estructurado con el grupo. En el grupo control, en T₀ obtenemos resultados exactamente iguales, para en T₁ incrementarse la secundariedad pero con resultados menos espectaculares que en el grupo experimental.

En la distribución del tiempo en cuánto a cómo se recoge la información, si este proceso lo ejercen los sujetos mediante una integración progresiva de la información o si por el contrario lo hacen mediante una recogida previa de la información, esto es, antes de actuar el sujeto busca toda la información necesaria (poca información y pocos errores) obtenemos resultados como que en el grupo experimental en T₀ vemos que hay sujetos que no ejecutan bien esta función, en T₁ una vez realizado el programa vemos que aumenta el proceso de recogida de información en ambos aspectos tanto integrando información nueva como por la recogida previa de esta información. En el grupo control, obtiene resultados menores tanto en T₀ como en T₁ que el grupo experimental con incrementos muy semejantes a los del grupo experimental.

En la distribución del tiempo referido sobre si el trabajo es segmentado por el sujeto, trabajo en cortos períodos de tiempo y cambios frecuentes de actividad o por el contrario es un trabajo segmentado, centrado largamente en la misma tarea, en el grupo experimental en T₀ predomina el trabajo segmentado sobre el continuado, para en T₁ igualarse ambas puntuaciones. En el grupo control en T₀ hay una diferencia espectacular entre trabajo segmentado y continuado, predominando el primero, para en T₁ igualarse ambos tipos de trabajo como estrategia de trabajo para el aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como primeras conclusiones, vemos que los participantes del grupo que por ahora ha participado en ambos programas, 16 en total, se han incrementado la adquisición de estrategias de aprendizaje y ejecución de las mismas.

Además, han desarrollado mecanismos de asertividad y se ha desarrollado un buen clima grupal entre los participantes y con los profesores que intervinieron como terapeutas.

Se observa la necesidad de un programa en el que no sólo se entrene al sujeto en ejercicios repetitivos de formulación de pregunta-respuesta, sino que además se incentive el hablar por hablar, del tema que sea con otros y la búsqueda propia de soluciones ante problemas cotidianos que acontecen a esta población tiene grandes efectos beneficiosos, sobre todo en aspectos de adquisición de estrategias de aprendizaje y la adquisición de nuevos aprendizajes o recuerdo de anteriores aprendizajes, que el sujeto ya poseía pero no demostraba o practicaba, redundando en las competencias profesionales como docentes (Andreu *et al.*, 2009; Renzulli, 2010).

Además de ser muy beneficiosos en cuanto a incremento de autoestima y de mejora en la relación entre ellos y como futuro docente.

En el grupo experimental que ha realizado un programa mucho más estructurado y delimitado, los resultados nos parecen alentadores. Ha aumentado la conciencia de adquisición de nuevos aprendizajes y lo que es más importante la demostración y manifestación de los mismos, en este grupo aumentó la comunicación entre ellos, afirman que se sienten más capacitados para iniciar y mantener conversaciones, para rechazar peticiones, así como para formular peticiones (pedir favores) consideradas como razonables, defender sus derechos, mostrar expresiones de afecto, expresar su opinión, hacer frente a las críticas o expresar su desacuerdo con algo / alguien.

Como primeras conclusiones del estudio, tenemos que no hay diferencia entre ambos grupos en cuanto a coeficientes intelectuales intergrupos.

Ambos grupos (habilidades de comunicación más estructurado en cuánto a contenidos y lenguaje con contenidos de carácter más semiestructurados) presentan puntuaciones en todo caso positivas, demostrando que en los dos se producen aprendizajes, que en algunos aspectos son similares y en otros son más favorables en el caso del grupo experimental.

Si tomamos como referencia los coeficientes verbales, tampoco las diferencias en ningún momento son significativas. En aspectos de coeficientes manipulativos tampoco hay diferencias.

En lo que se refiere a nivel verbal previo, medido por el Test de Acentuación de Palabras (TAP), no hay diferencias significativas entre ambos grupos, lo cual indica que su ajuste premórbido es similar (Ramos y Manga, 1991). En el test de personalidad EPQ-A, las diferencias no son significativas, que pudiesen señalar mejor o peor disposición de cara a los programas de adquisición de aprendizajes, en función de la personalidad del alumno.

Hay diferencias muy significativas en la Escala de Habilidades Sociales, en lo que se referiría a desempeño social de los sujetos, y no hay que olvidar que el lenguaje y el uso que se hace de él tiene mucho que ver con ese desempeño social que altera e influye en gran medida en la vida de estas personas y en su desarrollo profesional.

Tendremos en el futuro que seguir investigando estos aspectos y en la medida de lo posible proporcionar programas y/o tratamientos que palien estas dificultades que llegan a convertirse en déficits y que afectan a la persona y a su desempeño docente.

Fomentar programas cognitivos que trabajen estos aprendizajes y la adquisición de otros nuevos es sólo el principio de una tarea que tiene que comenzar por conseguir una mejora de las capacidades de los alumnos de hoy, docentes mañana.

REFERENCIAS

Andreu, L., Sanz, M. y Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, (3), 111-126.

Anguera, M.T. (2000). *Observación de conducta interactiva en contextos naturales. Aplicaciones*. Barcelona: Universitat Barcelona.

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*, Madrid: Siglo XXI.

Fernández, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, (3), 39-57.

Gil, F. (1984). *Entrenamiento en habilidades sociales*, Granada: Alhambra Universidad.

Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Barcelona: Martínez-Roca.

Gómez-López, J., Sanz, J. y Salavera, C. (2010). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en alumnos de secundaria del sistema educativo español: actitudes y tecnoestrés (en prensa).

Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao: Descleé de Brouwer.

Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2*, Lyon: Chronique sociale.

Monereo, C. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*, Barcelona: Edebé.

Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas, *Perfiles Educativos*, 65, 63-72.

- Nerdrum, P. (1997). Maintenance of the effect of training in communication skills: a controlled follow-up study of level of communicated empathy, *British Journal Social Worker*, 27, 705-722.
- Prichard, J.S., Stratford, R.J. y Bizo, L.A. (2006). Team-skills training enhances collaborative learning, *Learning and Instruction*, 16, (3), 256-265.
- Ramos, F. y Manga, D. (1991). Alteraciones del lenguaje, en Belloch, A: *Manual de Psicopatología*, Madrid: McGraw-Hill.
- Renzulli, J.S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, (1), 33-40.
- Salavera, C. (1998). Un programa de habilidades conversacionales con esquizofrénicos, *Cuadernos de ICIJA*, 4, 132-148.
- Salavera, C. (1999). Análisis de patologías del lenguaje en la esquizofrenia: aspectos psicológicos, *Cuadernos de ICIJA*, 6, 185-192.
- Salavera, C. y Puyuelo, M. (2010). Aspectos semánticos y pragmáticos en personas con esquizofrenia, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30, 84-93.
- Salavera, C., Tricás, J.M, Lucha, M.O., Gaspar, M.E., Herranz, F. y Jiménez, A. (1999). Licenciatura en fisioterapia: ¿solución a la ansiedad en los diplomados desempleados?, *Anales de Ciencias de la Salud*, 2, 127-138.
- Soler, E., Nuñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Álvarez, L. (2002). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*, Madrid: Pirámide.
- Van Nuland, M., Thijs, G., Van Royen, P., Van den Noortgate, W. y Goedhuys, J. (2010). Vocational trainees' views and experiences regarding the learning and teaching of communication skills in general practice, *Patient Education and Counseling*, 78, (1), 65-71.

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Eduardo S. Vila Merino

Universidad de Málaga

RESUMEN

Esta comunicación pretende proporcionar una serie de reflexiones en torno a la evaluación de competencias en el ámbito universitario. Para ello en un primer momento se desarrolla un breve análisis del concepto de competencia y sus implicaciones pedagógicas dentro de la educación superior. Después se adentra en la evaluación de competencias, estableciendo principios y criterios de calidad para la misma, así como posibles métodos y estrategias para su desarrollo.

Palabras clave: competencias, evaluación, política educativa, educación superior.

THE EVALUATION OF COMPETENCES IN THE EUROPEAN SPACE FOR HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

This paper tries to provide a series of reflections concerning the evaluation of competences in the university. For it in the first moment there develops a brief analysis of the concept of competence and his pedagogic implications inside the top education. Later it enters the evaluation of competences, establishing beginning and qualit criteria for the same one, as well as possible methods and strategies for his development.

Key words: Competences, evaluation, educational politics, higher education.

En el contexto en el que nos vemos inmersos de desarrollo del Plan Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior, al margen de las consideraciones éticas y políticas que podamos realizar respecto a su significado e implicaciones para la

universidad como servicio público, existe un concepto central desde el punto de vista curricular, docente y de aprendizaje, que es el de competencia.

En concreto, el término competencia tal y como se ha ido recogiendo con posterioridad tiene uno de sus documentos fundacionales en el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE, que tuvo distintas versiones entre 2000 y 2003. Desde ese momento se han ido articulando concreciones y contextualizaciones varias tomando como referencia dicha propuesta. Evidentemente, el término tiene diversos peligros, asociados a una mayor burocratización de los procesos educativos si se aplica sin sentido, la acusada tendencia a vincularlo a posiciones conductistas desde sectores conservadores, etc. Para el conductismo, las competencias son comportamientos y actuaciones sumativas, observables y medibles con procedimientos estándar, con un carácter individual marcado, libre de valores y significados más allá de la constitución de competencias personales o profesionales, inconexas y teleológicas (una especie de evolución de la pedagogía por objetivos), donde no importan mucho o nada los procesos y las complejas interacciones en la construcción del conocimiento y los procesos mentales puestos en práctica en el aprendizaje, así como su componente ético y político. En todo caso, en este documento se pretende realizar un uso en positivo del término, focalizando nuestros análisis desde sus vertientes más constructivistas y socioconstructivistas, al margen de que ésa realmente sea la intención de los organismos e instituciones promotoras del uso de las competencias como ejes de referencia de las prácticas educativas.

A partir del trabajo de DeSeCo, la mayoría de los países de la OCDE y la totalidad de los estados miembros de la UE comenzaron a reformular el currículum de los distintos niveles del sistema educativo en torno a este polémico y complejo concepto de competencia y sus potencialidades.

El reto desde la perspectiva que tomamos en este documento es importante, ya que convertir el desarrollo de competencias en eje del currículum académico debe implicar transformaciones sustantivas en múltiples dimensiones del sistema educativo (organización espacio-temporal, formas de relación, metodologías docentes, etc.), por lo que comprender en su contexto este término resulta fundamental.

El informe DeSeCo habla de competencias fundamentales (“Key competencies”), mientras que en España hablamos de competencias básicas. En todo caso, el concepto definido pretende acercar el aprendizaje a los cuestiones cotidianas, quedando relegado el conocimiento disciplinar a un papel de instrumento para la consecución de las competencias. Se trata de una concepción abierta, holística y relacional que recoge aspectos de la tradición constructivista y sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo humanos, enfatizando el carácter contextual, interactivo y relacional del conocimiento. Así, DeSeCo define las competencias como “conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación, considerándose como fundamentales aquellas que resultan imprescindibles para el desarrollo adecuado de la vida cívica y sus exigencias en las distintos contextos

en los que se desenvuelven. A partir de ahí, DeSeCo propone tres tipos de competencias fundamentales o claves:

- A. Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz.
- B. Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos.
- C. Competencia para actuar de forma autónoma.

Partiendo de esta definición, y siguiendo a Pérez Gómez (2007), podemos sintetizar las características principales de las competencias como sigue:

- Carácter holístico e integrado. Conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.
- Carácter contextual. Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- Dimensión ética. Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida.
- Carácter creativo de la transferencia. La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto
- Carácter reflexivo. Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- Carácter evolutivo. Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

De esta forma, debemos tener presente las consecuencias pedagógicas y curriculares que se derivan del hecho de que son esas competencias las que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad, siendo los contenidos y las disciplinas instrumentos al servicio de su adquisición. Como dice Perrenoud (1999, p.7), una competencia es “una capacidad de actuar de manera más eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”, debiendo ajustarse entonces la didáctica y la evaluación a esas finalidades en base a indicadores de desempeño, con una mayor flexibilidad y atención a las necesidades de las personas desde sus peculiaridades personales y contextuales, otorgando un papel activo en el proceso de aprendizaje a todos los actores y basándose en toda la potencialidad pedagógica del concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1998).

Desde esta óptica, e inspirados en Pérez Gómez (2007), vamos a contextualizar los principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias, que en el ámbito universitario se establecen como competencias específicas y transversales, desde la óptica que posteriormente se desarrollará de su evaluación:

- La pretensión central de la educación formal no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias.
- El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que el alumnado aprenda las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales, sus esquemas de pensamiento.

- Provocar aprendizaje relevante de las competencias requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas.
- La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas y por las exigencias de vinculación con el entorno social, pudiendo realizarse desde múltiples medios.
- Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias y para aprender a aprender.
- La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender desde formatos diversos.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
- El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
- La evaluación educativa del rendimiento del alumnado ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
- La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Por todo ello, debemos tener en cuenta que “la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, no está hecha de migajas de saber hacer, sino que es un saber combinatorio y que no se transmite sino que el centro de la competencia es el sujeto-aprendiz que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados” (Cano García, 2008, 5) Tener claro todo esto implica poder adentrarnos mejor en la evaluación de las competencias en el ámbito universitario.

Históricamente, la evaluación en el ámbito universitario ha sido una especie de asignatura pendiente, ya que producir cambios en la misma cuesta mucho, tanto en su concepción como en su aplicación. Esto nos lleva también a realizar un

cuestionamiento ético sobre las implicaciones de la manera en la que entendemos y ponemos en práctica la evaluación en la educación superior, para posteriormente entender si lo hacemos dentro del marco que las competencias y el EEES nos ofrecen.

En este sentido, nos dice el chileno Maturana (1990) que la preocupación ética como preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre otro, es un fenómeno que tiene que ver con la aceptación del otro. Por eso la preocupación ética nunca se extiende más allá del dominio social donde surge. Siguiendo la línea de pensamiento de Maturana, considero que el carácter social, dependiente de las emociones, es el que define a la ética desde un dominio social, el universitario en este caso, concretado por la aceptación recíproca del otro o de la otra desde su alteridad discente. Así, partiendo de la cita anterior de Maturana, entiendo que toda práctica social (y concretamente la evaluación en este caso) debe tener presente en todo momento las consecuencias de su acción, tanto en el planteamiento que le da origen como en la necesaria reflexión continua que el proceso de concreción de ese planteamiento debe tener como inherente al mismo.

Éste sería, por tanto, el primer tamiz que habría que ponerle a la evaluación. De todas maneras, es necesario tener en cuenta estas consideraciones para hablar de evaluación educativa, trascendiendo su mimetismo con la calificación (Sanmartí, 2007):

1. La evaluación es el motor del aprendizaje
2. La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje
3. El error es útil para regular el aprendizaje
4. Lo más importante es aprender a autoevaluarse
5. En el aula todos evalúan y regulan
6. La función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante
7. La evaluación motiva si se tiene éxito
8. La utilización de instrumentos diversos puede mejorar la evaluación
9. La evaluación externa de los aprendizajes puede ser útil
10. Evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza

Por todo ello debemos entender la evaluación como un proceso contextualizado que nos debe permitir comprender y mejorar. Así, en el EEES es necesario generar cambios en los procesos evaluativos, además de en la planificación, diseño y metodología, para favorecer el desarrollo competencial, y esto desde la toma en consideración de que las competencias se aprenden y articulan conocimientos, procedimientos y actitudes, pero yendo más allá de los mismos y cobrando sentido en la acción pero sin olvidar la reflexión sobre la misma. Por eso resulta importante el diseño de las competencias para atender a su evaluación de forma coherente con ello y haciendo conscientes al alumnado de

su nivel competencial, lo que deriva en la necesidad de utilización de una diversidad de instrumentos.

No debemos olvidar que el contexto universitario se encuentra muy sesgado por una visión de la evaluación como control y calificación (el propio alumnado demanda mucho más explicaciones sobre la evaluación desde el 'qué necesito hacer o estudiar para aprobar' que del resto de los apartados del programa de la asignatura o los aprendizajes significativos que ésta les pueda aportar), por lo que resulta necesario seguir cambiando esa tendencia hegemónica y el uso de la evaluación de competencias puede servirnos para ello.

Desde esta perspectiva, se hace más necesario que nunca ir introduciendo criterios de calidad aplicables a la evaluación en la universidad que nos permitan sumergirnos posteriormente en el campo específico de la evaluación de competencias. Estos criterios, basándonos en los de Zabalza (2001), serían los siguientes:

1. Si se hace distinción en nuestra clave entre lo que es una evaluación de seguimiento del aprendizaje del alumnado y la evaluación de control que servirá de base a la calificación que acredita el rendimiento, priorizando la primera.
2. Si la evaluación que hacemos es coherente con el estilo de trabajo que nosotros mismos hemos desarrollado: con los objetivos de la materia, con la importancia atribuida a los contenidos abordados, con la metodología empleada, con el sentido general que hemos querido dar y las competencias a desarrollar.
3. Si las demandas cognitivas que planteamos en las pruebas que realizamos cumplen los estándares de variedad y progresión.
4. Si incorporamos alguna de las nuevas metodologías de evaluación.
5. Si nos preocupamos por el nivel de información previa y de feed-back posterior suministrado.
6. Si se realizan sugerencias u orientaciones ofrecidas al hilo de la evaluación sobre qué se podría hacer para mejorar.
7. Si se ofrece un sistema de revisión de las pruebas y atención a las demandas sobre evaluación al alumnado.
8. Si se gradúan de alguna manera las modalidades y exigencias de la evaluación en función del curso de la carrera donde se sitúe la asignatura.
9. Si incorporamos las nuevas tecnologías como recursos válidos para la evaluación y cómo.
10. Si introducimos la posibilidad de valorar competencias y méritos adquiridos fuera de las clases pero pertinentes a nuestro ámbito disciplinar.

En todo caso, hay que tener presente que la evaluación de competencias, además de la diversidad de instrumentos necesaria para la misma y la necesaria

coherencia con el resto de elementos del diseño formativo que debe poseer, debe constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para la selección de los poseedores de las mismas, sino para promoverlas en todos los y las estudiantes, haciéndolos más conscientes de su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué aspectos deben potenciar o mejorar para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras, fomentando la autorregulación y el aprender a aprender como proceso y competencia clave. (Cano García, 2008) Es en este sentido cabe rescatar las palabras de Bolívar:

“La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizand o conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico.” (Bolívar, 2008, p.184)

Para trabajar de esta forma podemos establecer una serie de estrategias e instrumentos para abordar la evaluación de competencias. La conjunción de los mismos, de forma que contextualizadamente nos permitan valorar competencias genéricas o específicas, nos ofrece un abanico amplio sobre los que poner en práctica una evaluación que englobe tanto la integración de conocimientos, habilidades y actitudes como la capacidad de saber cómo y cuándo aplicarlos, la valoración del proceso, los resultados, el desarrollo de los mismos y la capacidad de autorreflexión de forma autónoma. Estos son, por ejemplo, el trabajo por proyectos, las simulaciones, los estudios de casos, la resolución de problemas reales, el aprendizaje cooperativo, los portafolios, el desarrollo de blogs y wikis, las prácticas, los debates dirigidos, el análisis de datos, gráficos y/o tablas, las rúbricas, las entrevistas (individuales o grupales), la elaboración de cuestionarios, los análisis de textos, la elaboración de diagnósticos, la autoevaluación (individual y grupal), el proyecto final, etc.

La evaluación de competencias, por tanto, debe trascender lo que tradicionalmente se ha entendido por conocimientos conceptuales, permitiendo un enfoque más holístico que evite la fragmentación del conocimiento y te otorgue una dimensión más constructiva y colectiva a partir de una conjunción de tareas diversificadas y significativas diseñadas en función de las competencias a desarrollar. Para ello, a nivel evaluativo también resulta interesante establecer tres niveles de dominio para cada competencia, diseñado en función de estas dimensiones (Villa y Poblete, 2004, p.13-14): profundización en los contenidos, desempeño autónomo y complejidad de las situaciones o contextos de aplicación. Esto es así porque, para ser competente se requiere un cierto conocimiento, un nivel de autonomía personal y, además, siempre va a estar ligado a un contexto de aplicación y esto resulta un elemento clave. Partiendo de estos niveles, habría que determinar los indicadores implicados para cada competencia a evaluar, de manera que se pueda sistematizar el proceso evaluador atendiendo al mayor número de posibilidades que nos permitan abarcar lo más posible la complejidad

de dicho proceso y valorar la posibilidad de afrontar el paso del saber al uso adecuado del saber.

No debemos olvidar que las competencias, al no tener un ‘cuerpo propio’ basan su desarrollo en el “uso integrado del conjunto de los elementos que conforman el currículo de las diferentes áreas/materias. Las competencias son la aplicación, el uso práctico de los conocimientos adquiridos a través de las diferentes áreas / materias / ámbitos curriculares, para la resolución de problemas complejos, reales y auténticos en los diferentes contextos del mundo que nos rodea.” (Ortega y Vázquez, 2010, p.8)

Esto implica, inexorablemente, que la evaluación de competencias no se pueda realizar de facto sólo con estrategias al uso o tradicionalmente utilizadas para una rendición de cuentas o calificación cuantitativa. Las competencias, como se está indicando, plantean el aprendizaje del alumnado a través de tareas integradas, cuya resolución provoca que se utilicen adecuadamente los recursos del alumnado y cuya estructura debe girar en torno a situaciones problemáticas reales, preferentemente con posibilidades de desarrollo en diversos contextos, de manera que los esquemas de planificación y acción que se utilicen contribuyan al desarrollo de las distintas competencias y evidencien su adquisición y en qué grado se produce el mismo. Para ello, además, es importante precisar diferentes niveles de dominio de las competencias implicadas basados en las habilidades cognitivas, prácticas, actitudinales y emocionales utilizadas para la resolución de las tareas/problemas en un contexto determinado y la capacidad para trasladarlas a otros contextos de acción y autoevaluar el proceso y el producto de dicha resolución. Evidentemente, dicha evaluación debe ser lo suficientemente rica y disponer de la información necesaria para estar en disposición de desarrollar evidencias claras, desde los registros planteados, de cara a su valoración desde los criterios de evaluación definidos a priori para las competencias de manera fundamentada y coherente con su concepción y metodología. En definitiva, la evaluación de competencias exige unos principios para evaluar su desarrollo, y estos son: cotinuidad, sistematicidad y flexibilidad. (Escamilla, 2008) Y a su vez, los criterios para la evaluación de competencias se materializa a través de unos indicadores de desempeño, todo lo cual es válido también para la educación superior.

Por lo tanto, resulta necesario contar con una serie de medios acordes para la evaluación de competencias, cuya confluencia o complementariedad nos ayuden a desarrollar evaluaciones consecuentes con lo dicho hasta ahora. Algunos de ellos serían los siguientes:

1. Métodos observacionales: pautas de observación, listas de control, registros anecdóticos, diarios de clase (del docente o del alumnado).
2. Desarrollo de cuestionarios, escalas y autoinformes.
3. Análisis de las producciones del alumnado: portafolios, tareas en el aula, trabajos específicos (investigaciones, informes, ensayos, mapas,...)

4. Análisis del discurso y resolución de problemas: entrevistas, intercambios verbales en el aula, debates, asambleas y puestas en común, dilemas morales, historias de vida, role-playing,...
5. Actividades de aprendizaje: lectura crítica de textos, análisis de situaciones contextualizadas, aplicación de contenidos, procedimientos y actitudes.
6. Contexto educativo: clima de aula, proceso de autorrevisión y autoevaluación.

En este sentido, hemos ido estableciendo algunas reflexiones y principios imprescindibles a tener en cuenta para la evaluación de competencias en el marco del EEES. Partimos de una concepción de las competencias de corte socio-constructivista, apoyado además en Vigotsky (1998) cuando nos habla de que la zona de desarrollo próximo constituye el espacio donde se desarrolla la enseñanza, ya que determina la 'distancia' entre lo que se sabe, se sabe hacer y la reflexión sobre cómo se sabe, y la que potencialmente se puede alcanzar desde la labor educativa, a través del docente y/o los iguales (fundamento esto también del trabajo cooperativo).

La evaluación de las competencias nos permite conocer y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el dominio de lo que el alumnado aprende, cómo lo aprende y qué estrategias utiliza para su aplicación en diversos contextos, lo cual implica poner el acento en el estudiante y sus procesos, subordinando las tareas y actividades a desarrollar al logro de las competencias definidas como fundamentales dentro del área o materia en la que desarrollemos nuestra labor docente universitaria. Esto supone un cambio de mirada hacia la evaluación que es necesario asumir, aun cuando tengamos para ello que inventarnos unos ojos nuevos.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, A. (coord.)(2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Cano García, M^aE. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 12, 3.
- Castelló, M., Monereo, C. y Gómez, I. (2009). *Las competencias de los alumnos y su evaluación*. En Monereo, C. (coord.), PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette.
- Ortega, J.L. y Vázquez, P. (2010). *Integración de las competencias básicas en el currículo escolar de centro*. I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias

básicas y modelos de intervención en el aula. Mijas Costa, Málaga: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Pérez Gómez, A.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Santander: Cuadernos de Educación del Gobierno de Cantabria.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Rodríguez López, J.M^a (2003). *La evaluación en la universidad. La evaluación del aprendizaje universitario*. En Mayor Ruiz, C. (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Vigotsky, L.S. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Villa, A. y Poblete, M. (2004). *Practicum y evaluación de competencias*. Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado, 8 (2).

Zabalza, M.A. (2001). *Evaluación de los aprendizajes en la universidad*. En García-Valcárcel, A. (coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL DE LAS ESCALAS DE PATRONES DE APRENDIZAJE ADAPTATIVO, EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Martha Leticia Gaeta González

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

María Pilar Teruel Melero

Santos Orejudo Hernández

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

En este trabajo se realiza la traducción y adaptación al contexto español de dos Escalas de Patrones de Aprendizaje Adaptativo (*Patterns of Adaptive Learning Scales*; Midgley et al., 2000) que evalúan las percepciones de los alumnos del ambiente del aula y su orientación personal a metas, respectivamente. Para ello, se llevó a cabo un estudio piloto con 105 estudiantes de Educación Secundaria, realizándose un análisis factorial exploratorio. Posteriormente, se efectuó un análisis factorial confirmatorio (AFC), mediante el Modelado de Ecuaciones Estructurales, con una muestra mayor (n=604 alumnos). Los resultados obtenidos garantizan suficientemente las características psicométricas de las escalas, para continuar empleándolas para efectos de investigación en el contexto español.

Palabras clave: ambiente del aula, orientación a metas, adolescentes.

SPANISH ADAPTATION OF THE PATTERNS OF ADAPTIVE LEARNING SCALES, IN THE SECONDARY EDUCATION CONTEXT

ABSTRACT

This work consists of the translation and adaptation to the Spanish context of two Patterns of Adaptive Learning Scales (Midgley et al., 2000) that evaluate the students' perceptions of the classroom environment and their personal goal

orientation, respectively. To do this, a pilot study with 105 Secondary Education students was carried out, and an exploratory factor analysis was done. Then, a Confirmatory Factor Analysis (AFC) was carried out, through Structural Equations Modeling, with a larger sample (n=604 students). The obtained results support the scales' psychometric features, to continue using them for investigation purposes in the Spanish context.

Key words: classroom environment; motivation; adolescents.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la teoría de orientación a metas ha tenido importantes contribuciones actuales en el estudio de la motivación y el logro académico (Murphy y Alexander, 2000) al incorporar una nueva variable en el estudio de la motivación académica, la cual es esencial para entender los procesos psicológicos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (De la Fuente, 2002). Desde esta perspectiva, se analizan los diferentes propósitos que adoptan los estudiantes para su implicación escolar; integrando tanto a los componentes cognitivos como afectivos del comportamiento dirigido al logro (Ames y Archer, 1988). Asimismo, se considera que las orientaciones personales que un individuo adopta son muy sensibles a las características del contexto (Ames, 1992; Pintrich y Schunk, 2006). Estos tipos de relación han sido generalmente conceptualizados como “estructuras de meta” del aula o del centro (Ames, 1992).

Actualmente, son escasos los estudios empíricos, postulados desde el marco de la orientación a metas, que han investigado conjuntamente el ambiente del aula y las metas personales de los estudiantes para su involucramiento académico. Además, la mayoría de estas recientes investigaciones, se centran en estudios dentro de contextos deportivos o en el ámbito universitario. De ahí la relevancia de realizar mayor investigación en el contexto educativo y, particularmente, en etapas educativas anteriores, dónde los estudiantes se encuentran en riesgo de un posible fracaso escolar y el desarrollo de actitudes que pudieran amenazar sus logros posteriores. De ahí la importancia de contar con instrumentos fiables a fin de medir estos constructos.

En el marco de los antecedentes descritos, este estudio tiene como objetivo validar las propiedades psicométricas de dos Escalas de Patrones de Aprendizaje Adaptativo, adaptadas al contexto de Educación Secundaria español, para llevar a cabo investigación posterior en el área de la educación.

MÉTODO

SUJETOS

En primer lugar, se efectuó un estudio piloto con una muestra de 105 estudiantes de Educación Secundaria, entre 12 y 17 años de edad (51 mujeres y 54 varones), elegidos por disponibilidad. Posteriormente, se realizó un estudio confirmatorio con una muestra mayor; 604 estudiantes (303 mujeres y 301 varones),

seleccionados de forma aleatoria estratificada y proporcional, con el aula como unidad más simple. Matizamos que en el estudio incluimos únicamente a alumnos de 1º y 4º curso de secundaria.

INSTRUMENTOS

Es este estudio analizamos dos cuestionarios de las Escalas de Patrones de Aprendizaje Adaptativo (Patterns of Adaptive Learning Scales; Midgley et al., 2000) descritos a continuación:

I. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE METAS EN EL AULA (PERCEPTION OF CLASSROOM GOAL STRUCTURES; MIDGLEY ET AL., 2000).

El cuestionario mide las percepciones de los alumnos sobre el propósito para involucrarse académicamente. Incluye tres factores: 1) “estructura de metas orientada al aprendizaje” tiene 5 ítems y mide los propósito para implicarse en el trabajo académico como de desarrollo de competencias; 2) “estructura de metas orientada al rendimiento” consta de 3 ítems y se refiere a los propósito de demostrar las competencias; 3) “estructura de metas orientada a la evitación de la tarea” tiene 4 ítems y mide los propósito para involucrarse en el trabajo académico como de evitar demostrar la falta de competencia. El cuestionario ofrece los siguientes datos de significación: $\alpha=,76$ en la estructura de metas orientada al aprendizaje, $\alpha=,70$ en la estructura de metas orientada al rendimiento y $\alpha=,83$ estructura de metas orientada a la evitación de la tarea.

II. EL CUESTIONARIO PERSONAL DE ORIENTACIÓN A METAS DE LOGRO (PERSONAL ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS; MIDGLEY ET AL., 2000).

Este cuestionario contiene tres factores que examinan la orientación a metas de los estudiantes en el salón de clases: 1) “orientación de meta al aprendizaje” comprende 4 ítems y mide el involucramiento en la tarea para desarrollar la competencia y maestría; 2) “orientación de meta al rendimiento” tiene 3 ítems y mide el involucramiento académico para demostrar la competencia y habilidades; 3) “orientación de meta a la evitación de la tarea” incluye 3 ítems y mide la intención de evitar demostrar la falta de habilidades. El cuestionario muestra los siguientes coeficientes de fiabilidad: $\alpha=,85$ en la orientación de meta al aprendizaje, $\alpha=,89$ en la orientación de meta al rendimiento y $\alpha=,74$ en la orientación de meta a la evitación de la tarea.

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se realizó la traducción y adaptación de los instrumentos al contexto español, mediante la opinión de expertos y entrevistas a un grupo de estudiantes, para establecer la validez aparente (Hambleton, 1996). Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio para corroborar las

propiedades psicométricas de los cuestionarios (Carretero-Dios y Pérez, 2007). En una segunda etapa, a fin de afianzar los hallazgos anteriores, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), mediante el modelado de ecuaciones estructurales (Jöreskog y Sörbom, 2006).

La recogida de datos, en ambas etapas, ha sido realizada colectivamente en los grupos de clase, durante el horario escolar. Se aseguró a todos los alumnos la confidencialidad de sus respuestas; los alumnos no tuvieron que indicar sus datos personales en el cuestionario.

RESULTADOS

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Los análisis se llevaron a cabo utilizando el método de componentes principales y se ha procedido a una rotación Varimax que fue contrastada con la rotación Oblicua, obteniéndose resultados muy similares. Posteriormente, se realizó el análisis conceptual de los factores resultantes en cada cuestionario y el análisis de la fiabilidad de los mismos.

I. CUESTIONARIO DE LA PERCEPCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE METAS EN EL AULA

El análisis factorial del instrumento ha indicado la existencia de 3 factores, presentando todos ellos auto-valores superiores a dos. Asimismo, la composición de los factores concuerda con la del instrumento original (Midgley et al., 2000), mantenido su denominación. Como se observa en la Tabla 1, los pesos factoriales de la mayoría de los ítems en los tres factores son superiores a ,60, con sólo un ítem por debajo de este valor. Así también, los tres factores encontrados explican el 59,26% de la varianza acumulada.

EMA		EMR		EME	
Ítem	Carga Factorial	Ítem	Carga Factorial	Ítem	Carga Factorial
1	,78	4	,82	2	,63
3	,67	6	,68	7	,74
5	,68	12	,83	9	,64
8	,65			11	,82
10	,55				
AV:	2,61	2,07		2,43	
% VE:	21,75	17,24		20,28	
% VT: 59,26					

Tabla 1. Estructura Factorial del Cuestionario de Percepción de la Estructura de Metas en el Aula (rotación varimax).

AV = Autovalores de los Factores; % VE = Porcentaje de Varianza Explicada por cada Factor; %VT = Porcentaje de Varianza Total del Cuestionario.

El cuestionario total consta de 12 reactivos (no se ha eliminado ningún ítem) y presenta un coeficiente de fiabilidad de ,67. El cual se considera aceptable, así como el de cada uno de los factores por arriba de ,70 (EMA $\alpha=,74$; EMR $\alpha=,74$; EME $\alpha=,73$).

II. CUESTIONARIO PERSONAL DE ORIENTACIÓN A METAS DE LOGRO

El análisis factorial ha indicado, a diferencia del cuestionario original, la existencia de 2 factores con auto-valores superiores a uno. Así, del cuestionario inicial de 3 factores, la orientación de meta al rendimiento y orientación de meta a la evitación quedaron integrados en uno solo, dándose un mismo nombre a ambos (orientación de meta al rendimiento-evitación). En la Tabla 2 se observa que la mayoría de los ítems de ambos factores presentan pesos factoriales por encima de ,60, con un solo ítem por debajo de este valor. Los factores encontrados explican el 55,90% de la varianza acumulada.

OMA		OMR-E	
Ítem	Carga Factorial	Ítem	Carga Factorial
1	,71	2	,63
3	,78	4	,58
5	,83	6	,71
8	,69	7	,80
		9	,83
		10	,75
AV:	3,18		2,41
% VE:	31,83		24,07
% VT:	55,90		

Tabla 2. Estructura Factorial del Cuestionario Personal de Orientación a Metas de Logro (rotación varimax).

AV = Autovalores de los Factores; % VE = Porcentaje de Varianza Explicada por cada Factor; %VT = Porcentaje de Varianza Total del Cuestionario.

El cuestionario total consta de 10 reactivos (no se ha eliminado ningún ítem) y presenta un coeficiente de fiabilidad de ,78. El cual se considera aceptable, así como el de cada uno de los factores por arriba de ,70 (OMA α = ,75; OMR-E α = ,82).

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) de los cuestionarios, sobre la estructura factorial obtenida inicialmente mediante el análisis exploratorio. Este análisis fue realizado analizando los parámetros con el método de máxima verosimilitud, mediante el programa LISREL 8.8o (Jöreskog y Sörbom, 2006).

I. CUESTIONARIO DE LA PERCEPCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE METAS EN EL AULA

Con base en el AFC, identificamos 3 factores: EMA con 5 ítems, EME con 4 ítems y EMR con 3 ítems. La significancia de los parámetros, los valores medios de los errores estandarizados y sobre todo la significancia de los índices de ajuste calculados muestran que la estructura propuesta no puede ser rechazada (Hu y Bentler, 1998). Por lo tanto, una estructura tridimensional del instrumento puede ser utilizada adecuadamente.

Como se observa en la Tabla 3, el RMSEA alrededor de ,05 indica un buen ajuste. Asimismo, los índices de ajuste hallados; GFI, AGFI, NFI, TLI y CFI por arriba de ,90 indican un óptimo ajuste de los datos (Jaccard y Wan, 1996). Finalmente, la razón $\chi^2/g.l$ con un valor inferior a 3 corrobora el buen ajuste de los datos (Bollen, 1989).

RMSEA	GFI	AGFI	NFI	TLI	CFI	$\chi^2/g.l$
,055	,967	,946	,923	,931	,949	2,83

Tabla 3. AFC del Cuestionario de Percepción de la Estructura de Metas en el Aula.

II. CUESTIONARIO PERSONAL DE ORIENTACIÓN A METAS DE LOGRO

A partir del AFC, algunos de los indicadores sugerían un buen ajuste de los datos: GFI = ,948; AGFI = ,916, NFI = ,912, TLI = ,905, CFI = ,938. No obstante, otros índices mostraban que el modelo inicial no presentaba un óptimo ajuste: RMSEA = ,081; $\chi^2/g.l$ = 4,97. Un examen detenido de la significación de los parámetros, así como de los residuales estandarizados y los índices de modificación nos condujo a una reestimación del modelo; eliminamos el ítem 10 del cuestionario, obteniendo una mejora en los índices de ajuste.

Identificamos 2 factores: OMA con 4 ítems y OMR-E con 5 ítems. Asimismo, hubo una disminución de Chi-cuadrado (de 54,71) y de los grados de libertad (de 8), respecto del modelo inicial. En la Tabla 4 se resumen los estadísticos de ajuste

del AFC. El RMSEA con un valor inferior a ,08 refleja un error razonable de estimación (Jaccard y Wan, 1996). Mientras que los índices de ajuste hallados: GFI, AGFI, NFI, TLI y CFI indican un buen ajuste entre los datos y el modelo teórico. Por su parte, la razón χ^2/df ha disminuido en valor, considerándose aceptable (Bollen, 1989).

RMSEA	GFI	AGFI	NFI	TLI	CFI	χ^2/df
,075	,963	,935	,925	,918	,941	4,39

Tabla 4. Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio del Cuestionario Personal de Orientación a Metas de Logro.

CONCLUSIONES

Tomados en conjunto, los resultados obtenidos en este estudio indican que las escalas analizadas presentan garantías psicométricas aceptables. Además, se ha podido verificar que las mediciones proporcionadas por los instrumentos corresponden a la teoría sobre los constructos.

De manera específica, en lo que al Cuestionario de la Percepción de la Estructura de Metas en el Aula se refiere, los análisis factoriales permiten asumir la semejanza de la estructura factorial resultante frente a la versión original de la escala; las tres dimensiones postuladas se reproducen con notable claridad.

El Cuestionario Personal de Orientación a Metas de Logro, en cambio, muestra una estructura diferente a la planteada por los autores del cuestionario. En lugar de tres factores, sólo se identifican dos: orientación al aprendizaje y orientación al rendimiento-evitación. El contenido del segundo factor correspondiente con los postulados teóricos que no diferencian entre la orientación al rendimiento de acercamiento y de evitación. Estos resultados corroboran los de Urdan y Mestas (2006) que muestran, mediante entrevistas, que los alumnos siguen metas de rendimiento por distintas razones. Por ejemplo, algunos buscan ser mejores que sus compañeros para agradar a sus padres, mientras que otros lo hacen para evitar parecer incompetentes. Pudiera ser que los alumnos de Secundaria tienen dificultades para hacer distinciones sutiles entre los aspectos de acercamiento y evitación de la tarea como son medidos por los ítems del instrumento. Como apuntan Urdan y Mestas (2006), para muchos de los participantes, de este y otros estudios, la distinción entre el deseo de desempeñarse mejor que otros y la preocupación por desempeñarse peor que otros es confusa. Es necesaria más investigación que confirme lo anterior.

En suma, consideramos que este trabajo hace una contribución aplicada de interés en el área de la psicología educativa, al contar con escalas de razonable validez, en un contexto cultural y lingüístico diferente de aquel en el que han sido desarrolladas.

BIBLIOGRAFIA

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames y Archer (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. NY: John Wiley and Sons.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- De la Fuente, J. A. (2002). Recent perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory. *Escritos en Psicología*, 6, 72-84.
- Jaccard, J. y Wan, C. K. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regression (Quantitative Applications in the Social Sciences No. 114)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hambleton, R. K. (1996). *Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (NCME; New York, NY, April 9-11, 1996).
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (2006). *LISREL 8,80*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks., L, Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E. M. y Kaplan, A. (2000). *The Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Murphy, P. K. y Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos (M. Limón Trad.)*. Madrid: Prentice Hall (Trabajo original publicado en 2002).
- Urdan, T. y Mestas, M. (2006). The Goals behind Performance Goals. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 354-365.

ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y LA AUTOEVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Claudia Alejandra Mazzitelli

Daniela Quiroga

Universidad Nacional de San Juan

RESUMEN

En este trabajo describimos las experiencias de evaluación y autoevaluación en el contexto de la práctica profesional docente y las analizamos comparativamente a fin de identificar diferencias y coincidencias entre la perspectiva de los docentes y la de los estudiantes.

Palabras claves: evaluación; autoevaluación; formación de docentes

ANALYSIS AND COMPARISON OF EVALUATION AND SELF- EVALUATION IN THE TRAINING OF TEACHERS

ABSTRACT

This paper describes the experiences of evaluation and self-evaluation in the context of teacher professional practice and comparative analysis is to identify differences and similarities between the perspective of teachers and students.

Key words: evaluation; self evaluation; teacher education

INTRODUCCIÓN

En este trabajo describimos las experiencias de evaluación y autoevaluación en el contexto de la cátedra correspondiente a la práctica profesional docente y las analizamos comparativamente a fin de identificar diferencias y coincidencias entre la perspectiva de los docentes y de los estudiantes.

La evaluación es un aspecto que preocupa a los docentes, particularmente aquellos que nos desempeñamos en el ámbito de la formación docente. Por esta razón nos hemos propuesto desarrollar un modelo de evaluación que incluya los

procesos y los productos y que contribuya con la formación de los estudiantes, futuros docentes, tanto en lo que respecto a la consolidación de sus fortalezas y la superación de sus debilidades como en la conceptualización de la propia evaluación.

En este sentido consideramos de gran importancia no sólo la evaluación del docente sino también la autoevaluación de cada estudiante.

Así, presentamos en primer lugar la descripción de la experiencia de evaluación y autoevaluación, luego mostramos el marco teórico que sustenta nuestra práctica y, por último, el análisis de las evaluaciones y autoevaluaciones.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que describimos en este trabajo se realizó con alumnos al momento de realizar su práctica profesional, en el ámbito de la cátedra “Práctica de la enseñanza” del Profesorado de Tecnología. Este profesorado es una carrera universitaria de cuatro años de duración, que se cursa en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan (San Juan-Argentina) y que capacita a sus egresados para desempeñarse como docentes, principalmente en el nivel secundario del sistema educativo (Edad de los alumnos: 13 a 18 años).

Las materias del Plan de estudios de dicho Profesorado pueden agruparse en 3 áreas: área disciplinar o de contenidos específicos (Química, Física, Gestión, etc.); área de formación docente (Curriculum, Teorías de enseñanza, Práctica de la enseñanza, etc.) y área de contenidos auxiliares (Matemática, Sistemas de representación, etc.).

Durante el cursado de la materia “Práctica de la enseñanza” (duración semestral), que se realiza en el último año de la carrera, cada alumno debe ejercer la función docente frente a un grupo de alumnos durante un período limitado de tiempo y se evalúa su desempeño.

El proceso evaluativo que implementamos consta de distintas instancias:

- *Evaluación inicial:* Antes de comenzar el semestre los estudiantes deben planificar e implementar, de manera individual, una clase (40 min u 80 min), teniendo en cuenta los contenidos de una unidad didáctica de Tecnología que se les asigna.

Posteriormente, se evalúan cada una de las propuestas señalando los aspectos positivos y las dificultades identificadas. En una actividad grupal se les comunica el resultado de las evaluaciones y se reflexiona al respecto. El objetivo de esta instancia es identificar fortalezas y debilidades a fin de trabajar sobre ellas, potenciando las fortalezas y superando las debilidades, a lo largo del desarrollo de la práctica.

- *Presentación de los criterios de evaluación de la cátedra:* antes de comenzar el dictado de la cátedra se pone a los estudiantes en conocimiento de los criterios con los que serán evaluados. Los criterios son: a. Dominio del conocimiento específico a desarrollar; b. Claridad

conceptual tanto en relación con la Tecnología como con la Didáctica; c. Expresión oral y escrita adecuada; d. Presentación personal acorde a la función docente (vestimenta, higiene, etc) acorde a la función docente; e. Precisión en los análisis y en las fundamentaciones, haciendo uso de los conceptos pertinentes; f. Responsabilidad en el desarrollo de los trabajos y sus presentaciones; g. Coherencia y adecuación al nivel en los trabajos realizados; h. Respeto en la interacción social; i. Eficiencia en la conducción del grupo de alumnos; j. Claridad en las consignas; k. Actitud crítica y reflexiva ante su propio quehacer; l. Disposición a escuchar y atender a las correcciones y/o sugerencias que le permitan superarse y m. Espíritu de superación y actitud de formación continua.

- *Evaluación de seguimiento:* a cada alumno se le asigna un curso de nivel secundario. Una vez que los estudiantes tienen asignado el curso y la unidad didáctica cuyo desarrollo tendrán a su cargo, comienzan realizando observaciones de las clases del profesor responsable del curso (a fin de conocer la dinámica de la clase, las características generales del grupo, las normas de la institución, etc., y así contar con los datos necesarios para ajustar su propuesta didáctica) y, simultáneamente, planifican la unidad y las distintas clases con la permanente supervisión del equipo de cátedra. Finalizado el período de observación cada estudiante asume el rol docente y desarrolla la unidad asignada. En este período la evaluación consiste en observaciones no obstructivas de las clases seguidas de sesiones de intercambio de opiniones.
- *Autoevaluación:* finalizada la práctica propiamente dicha, cada estudiante debe elaborar una autoevaluación en la que incluya un análisis de su desempeño destacando los aspectos que ellos consideraron positivos y negativos y las razones a las que los atribuyen. Cabe aclarar que los estudiantes son notificados que deberán realizar esta autoevaluación al comienzo del cursado de la materia.
- *Evaluación final:* tomando en cuenta los criterios de evaluación antes mencionados y el desarrollo de la práctica de los estudiantes, documentado a través de las observaciones, de las opiniones del docente responsable del curso y del informe elaborado por cada alumno -en el que dan cuenta de la práctica realizada-, se efectúa la evaluación final que consiste tanto en una descripción cualitativa, donde se incluyen fortalezas y debilidades observadas, como en la cuantificación a través de una nota.

La experiencia antes descrita se viene realizando desde el año 2005, en este tiempo transcurrido los alumnos que han realizado la Práctica de la Enseñanza son 15 (quince) de los cuales hemos incluido en este estudio solamente a 13 (trece), que son los estudiantes de los que se dispone toda la información necesaria para el análisis.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Al abordar un estudio sobre la evaluación y la autoevaluación nos planteamos en primer lugar la necesidad de conceptualizar a qué nos referiremos.

Así, al hacer una mirada sobre este concepto vemos un amplio espectro que va desde posiciones tradicionales que la sitúan solamente como una acción de finalización, a posiciones más actuales donde se la reconoce como parte del mismo proceso de aprendizaje.

Forés y Trinidad (2004), señalan que la evaluación es el elemento que legitima toda acción de formación. Estas autoras afirman, además, que la evaluación nos permite

“(...) saber qué es lo necesario que se debe enseñar para poder aprender (...) darse las oportunidades de parar, de observar, de afianzar contenidos, de dejar momentos para consolidar, de intercambiar feedback, de mirar atrás y mirar hacia delante (...) cerrar ciclos educativos para abrir otros (...) facilitar la calidad del aprendizaje” (p. 2).

La importancia de este concepto se hace más evidente aún si la consideramos en el contexto de la formación de docentes. Compartimos con Corral y D’Andrea (2007) que en esta instancia de la formación

“(...) los futuros formadores se inician en la teoría y en la práctica valorativa y evaluativa en todas sus dimensiones. Las formas de pensamiento, valoración y acción producidas en el transcurso de la formación docente, tienden a tener continuidad en las prácticas profesionales posteriores”.

De esta manera, en el contexto de la formación de docentes la evaluación cobra una doble importancia, por un lado *“se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo”* (Bordas y Cabrera, 2001), es decir, permite identificar y señalar las fortalezas y las debilidades y realizar los cambios necesarios para mejorar, y, por otro lado, contribuye a la construcción de este concepto para el futuro desempeño docente.

Por otra parte, la autoevaluación contribuye, en el alumno, con la toma de conciencia de sus aprendizajes, pudiendo identificar también sus fortalezas y debilidades, lo que le permitirá realizar cambios a fin de superarse. *“La autoevaluación así concebida debe tener - como mínimo - dos condiciones básicas: una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la otra ligada a la responsabilidad y al compromiso”* (Palou, 1998, citado en Herrera, 2001, p. 3)

En este punto se hace también necesario referirnos al concepto de calificación. Algunos autores (Corral y D’Andrea, 2007) afirman que podemos evaluar sin calificar pero nunca calificar sin que antes hayamos evaluado. Así, la calificación nos permite expresar de manera cuantitativa, a través de una nota, la evaluación que hemos realizado de manera cualitativa. Esto lleva a establecer, de manera

implícita o explícita, una correspondencia entre el nivel de desempeño y la nota asignada.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación presentamos el análisis de los resultados obtenidos discriminados para cada una de las instancias:

- *Evaluación inicial:* a partir de los resultados de la actividad propuesta detectamos los siguientes inconvenientes:
 - Por un lado, identificamos en los alumnos practicantes algunas dificultades asociadas a la selección y secuenciación de contenidos, el diseño de propuestas didácticas variadas, la adecuación de las mismas a las características de los contenidos y de los distintos grupos de estudiantes, etc., a pesar de haber transitado –tanto cursando como aprobando- las materias del área de formación docente.
 - Por otro lado, se suma que los alumnos practicantes repiten modelos basados en una metodología expositiva-receptiva.
- *Evaluación de seguimiento:* Mientras los estudiantes realizan las observaciones y, al mismo tiempo, planifican la unidad y las distintas clases que deberán implementar, desde la cátedra se les pide que desarrollen otras actividades tendientes a fortalecer las dificultades identificadas en la evaluación inicial. Así, por ejemplo, atendiendo a las dificultades en la selección de contenidos, los alumnos practicantes deben realizar una investigación bibliográfica exhaustiva, analizando bibliografía para los alumnos de nivel secundario y para el docente sobre los temas asignados, a partir de allí trabajan en la selección de los contenidos relevantes para incluir en la unidad didáctica; en relación con las dificultades en la secuenciación de contenidos, cada alumno debe elaborar un cronograma en el que distribuya los contenidos de la unidad en las distintas clases, teniendo en cuenta la carga horaria semanal del espacio curricular asignado, la duración de la práctica, la complejidad de los contenidos a desarrollar y las características del grupo de estudiantes, etc.

Tanto en la etapa previa al desarrollo de las clases por parte de los estudiantes como durante la práctica propiamente dicha, se realiza un encuentro semanal entre cada estudiante y el equipo de la cátedra como parte del proceso de evaluación continua. En estos encuentros se trabaja sobre las debilidades identificadas realizando sugerencias para el mejoramiento del desempeño de cada uno, también se señalan las fortalezas y los avances observados. Así mismo los estudiantes pueden manifestar sus necesidades e inquietudes.

- *Autoevaluación:* a partir del análisis de los informes de autoevaluación identificamos las fortalezas y las debilidades que los estudiantes mencionaron en relación a su propia práctica.

Realizando un análisis cualitativo observamos que las fortalezas y debilidades se vinculan a aspectos internos y externos de la persona. Así, las hemos agrupado de la siguiente manera:

- *DEBILIDADES (aspectos externos)*: Falta de experiencia (vinculada a la formación desde la carrera); Falencias en el manejo de contenidos y en la metodología (atribuidos a dificultades en la formación brindada desde la carrera); Características del contexto de la práctica (del aula, del grupo de alumnos, de la institución, del docente del curso, de los paros docentes).

En general, las debilidades que predominan son las relacionadas con las características del contexto de la práctica.

- *DEBILIDADES (aspectos internos)*: Falta de experiencia (relacionada a características personales); Falencias en el manejo de contenidos y en la metodología (inconvenientes para diversificar recursos, realizar documentos de información, profundizar contenidos); Dificultades en el control del grupo de alumnos (problemas con la voz, con la postura frente a los alumnos); Ansiedad (en el manejo del tiempo, por la nueva experiencia).

Hay una mayor presencia relacionada con la falencia en el manejo del contenido y la metodología y también aparecen las dificultades en el control del grupo de alumnos.

- *FORTALEZAS (aspectos externos)*: Características del contexto de la práctica (del grupo de alumnos, de la institución, del docente del curso; del equipo de cátedra); Formación recibida durante la carrera; Actividad previa a la realización de la práctica (evaluación inicial); Diversificación de recursos didácticos (disponibilidad en la escuela).

En este caso encontramos también un predominio relacionado con las características del contexto de la práctica.

- *FORTALEZAS (aspectos internos)*: Adaptación a cambios o nuevas situaciones; Actitud de formación continua (profundización de los contenidos recibidos durante la formación, disposición para escuchar sugerencias durante la práctica, valoración de la formación continua una vez que egresen); Vinculación con el grupo de alumnos (control del orden, aprovechamiento del tiempo, buen vínculo afectivo); Solidez en aspectos metodológicos (diversificación en la propuesta de clases, claridad en las explicaciones, evaluación continua, claridad en el material elaborado).

Aparecen en mayor proporción las vinculadas a la relación con el grupo de alumnos, la actitud de formación continua y la solidez en aspectos metodológicos.

Al efectuar un análisis cuantitativo, a fin de identificar la presencia y el predominio de fortalezas y debilidades en cada autoevaluación, obtuvimos los resultados que se muestran en los siguientes gráficos:

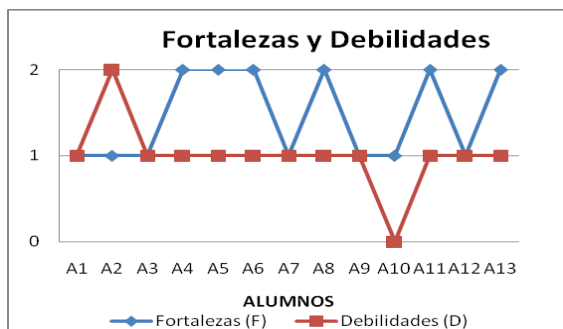


Gráfico N° 1: Presencia de fortalezas y debilidades, discriminadas para cada

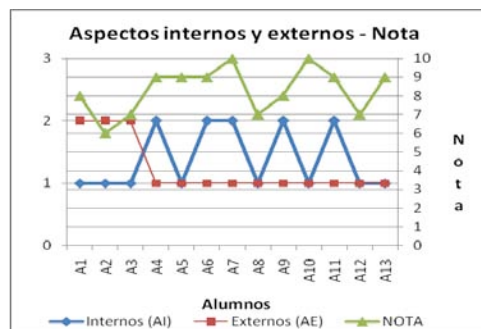


Gráfico N° 2: Comparación entre la presencia de aspectos externos e internos y la nota

En el gráfico N° 1 incluimos una descripción relacionada a la aparición de fortalezas y debilidades. En el gráfico N° 2 se muestran la aparición de aspectos internos y externos en cada autoevaluación y la calificación asignada por el equipo de cátedra al desempeño de cada estudiante.

Es necesario tener en cuenta que en el eje vertical primario de los gráficos N° 1 y N° 2 hemos considerado el valor 0 cuando no se mencionan fortalezas/debilidades o aspectos internos/aspectos externos, el valor 1 cuando están presentes fortalezas/debilidades o aspectos internos/aspectos externos y el valor 2 cuando uno de estos aspectos predomina. El eje vertical secundario del gráfico N° 2 corresponde a las notas o calificaciones del desempeño de los estudiantes asignada por el equipo de cátedra, siendo 10 el valor máximo equivalente a un desempeño sobresaliente, 7 el valor mínimo para aprobar la Práctica de la Enseñanza y 1 el valor equivalente a un desempeño muy deficiente.

A partir de estos gráficos observamos que si bien en todos los informes los alumnos mencionan fortalezas y debilidades, hay un predominio de las fortalezas. Además si bien los estudiantes señalan tanto aspectos internos como externos, hay un predominio de los aspectos internos, principalmente a la hora de mencionar sus fortalezas.

Por otra parte, al considerar los criterios de evaluación propuestos desde la cátedra observamos en el Gráfico N° 3 de que manera están presentes en la autoevaluación. En el gráfico se destaca que los criterios que han sido tenidos en cuenta en mayor proporción, por más de la mitad de los estudiantes, son el a), b), g), h) e i). Éstos se relacionan con cuestiones referidas al manejo conceptual tanto del conocimiento específico como del conocimiento didáctico, la coherencia de la propuesta al grupo de alumnos y los aspectos vinculares.

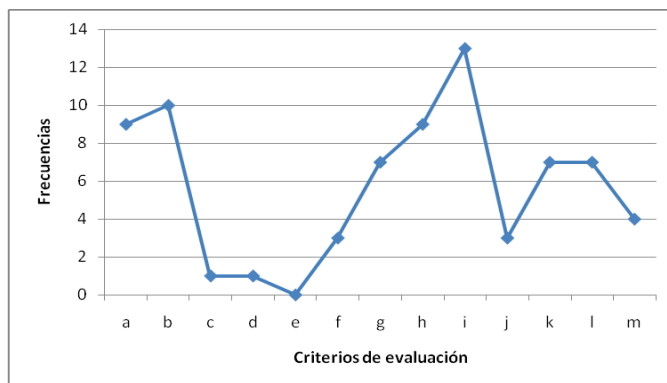


Gráfico N° 3: Nivel de aparición de los distintos criterios de evaluación en los informes de autoevaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
a. Dominio del conocimiento específico a desarrollar.
b. Claridad conceptual tanto en relación con la Tecnología como con la Didáctica.
c. Expresión oral y escrita adecuada.
d. Presentación personal acorde a la función docente (vestimenta, higiene, etc) acorde a la función docente.
e. Precisión en los análisis y en las fundamentaciones, haciendo uso de los conceptos pertinentes.
f. Responsabilidad en el desarrollo de los trabajos y sus presentaciones.
g. Coherencia y adecuación al nivel en los trabajos realizados.
h. Respeto en la interacción social.
i. Eficiencia en la conducción del grupo de alumnos.
j. Claridad en las consignas.
k. Actitud crítica y reflexiva ante su propio quehacer.
l. Disposición a escuchar y atender a las correcciones y/o sugerencias que le permitan superarse.
m. Espíritu de superación y actitud de formación continua.

- *Evaluación final:* a partir del análisis de las evaluaciones realizadas por el equipo de cátedra presentamos las fortalezas y las debilidades identificadas en los estudiantes:
 - *DEBILIDADES:* Manejo de contenidos; Propuesta metodológica (dificultades para diversificar los recursos, la bibliografía, falta de coherencia entre la enseñanza y la evaluación, etc.); Manejo del grupo de alumnos; Falta de

compromiso en el trabajo (tiempo de presentación de trabajos; impuntualidad en las clases; poca dedicación en la búsqueda de información y en la preparación de las propuestas, etc.); Características personales (dificultades en la comunicación, manejo del tiempo, habilidades de adaptación); Producción de texto (redacción, ortografía, síntesis).

En general, las debilidades que predominan son las relacionadas con la propuesta metodológica y el manejo del grupo de alumnos.

- **FORTALEZAS:** Manejo de contenidos (conceptuales y procedimentales); Propuesta metodológica (elaboración variada de propuestas, uso de recursos disponible en la escuela, adecuación de las actividades al grupo de alumnos, coherencia entre enseñanza y evaluación); Manejo del grupo de alumnos; Responsabilidad en el desempeño (horarios, cumplimiento en la presentación de trabajos, esfuerzo y dedicación); Características personales (buen manejo del tiempo, flexibilidad para adaptarse, trato agradable, disposición a críticas y sugerencias); Producción de texto (claridad en la elaboración de documentos de información).

Aparecen en mayor proporción las fortalezas vinculadas a la responsabilidad en el desempeño, a características personales que contribuyen a un buen desempeño docente y a la propuesta metodológica.

Al efectuar un análisis cuantitativo, a fin de identificar la presencia y el predominio de fortalezas y debilidades en la evaluación, obtuvimos los resultados que se muestran en los siguientes gráficos:

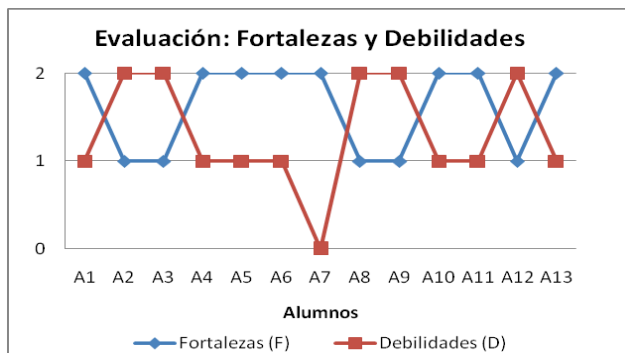


Gráfico N° 4: Presencia de fortalezas y debilidades, discriminadas para cada estudiante

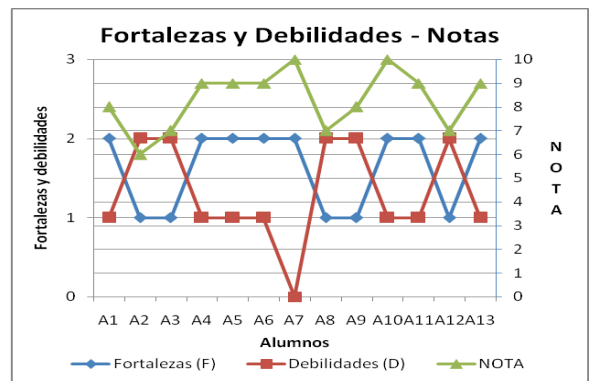


Gráfico N° 5: Comparación entre la presencia de fortalezas y debilidades y la nota asignada

De la misma manera que para la autoevaluación, en el Gráfico N° 4 incluimos una descripción relacionada a la aparición de fortalezas y debilidades. En el Gráfico N° 5 se muestra comparativamente las fortalezas y debilidades en relación con la calificación asignada a cada estudiante¹⁰.

Como puede verse, por un lado, en las evaluaciones se ha tratado de hacer referencia tanto a las debilidades como a las fortalezas identificadas y, por otro lado, en general, los alumnos a los que les hemos asignado las mejores

¹⁰ En los ejes verticales se ha respetado la misma escala que para los gráficos anteriores.

calificaciones coinciden con aquellos para los que se ha detectado un predominio de fortalezas, mientras que los alumnos a los que se les asignaron las calificaciones más bajas son aquellos a los que se les ha señalado un predominio de debilidades.

Al comparar el análisis de la evaluación y la autoevaluación teniendo en cuenta si hay coincidencias o diferencias y qué predomina, obtuvimos el siguiente gráfico¹¹:

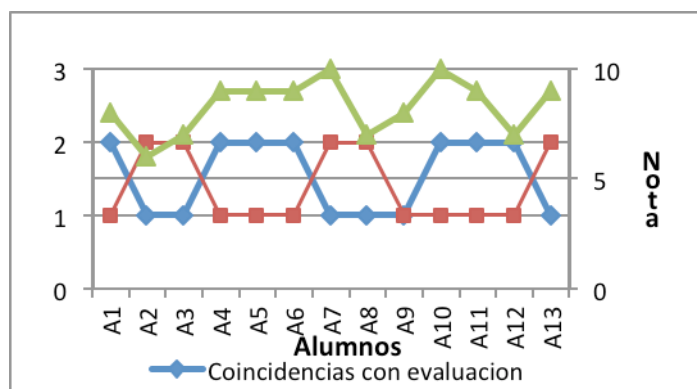


Gráfico N° 6: Comparación entre las coincidencias y las diferencias (evaluación y autoevaluación) y la nota asignada a cada estudiante

En este caso, observamos que, además, los alumnos a los que les hemos asignado las calificaciones más elevadas concuerdan con aquellos en los que hay más coincidencia entre evaluación y autoevaluación, mientras que los alumnos en los que predominan las diferencias entre evaluación y autoevaluación son los que menor calificación han obtenido.

REFLEXIONES FINALES

A modo de cierre del análisis que venimos realizando queremos destacar algunos de los aspectos que consideramos más relevantes:

- La evaluación continua ha permitido que los alumnos conozcan sus debilidades y fortalezas identificadas durante el proceso y que implementen estrategias que les permitan superarse. No obstante, hay estudiantes que han mostrado dificultades tanto en la reflexión sobre su propio quehacer como en su disposición a aceptar las sugerencias realizadas por los docentes.
- Los alumnos que han podido realizar una reflexión crítica de su práctica y objetivar sus acciones, al mismo tiempo que han tenido disposición para atender las correcciones realizadas, han podido superar sus debilidades, lo que se ha visto reflejado en mejoras en su desempeño y luego en la calificación obtenida.

¹¹ En el eje vertical primario hemos considerado el valor 0 cuando no hay coincidencias o diferencias, el valor 1 cuando encontramos coincidencias o diferencias y el valor 2 cuando uno de estos aspectos predomina.

A partir de los resultados presentados consideramos de gran importancia en el contexto de la formación de docentes, la implementación de un modelo de evaluación continua, que favorezca instancias de reflexión grupal –con los pares y con los docentes- y de reflexión individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, Año LIX, N° 218, 25-48

Corral, N. y D'Andrea, A. (2007). La evaluación y la calificación en la perspectiva de estudiantes y profesores en un instituto de formación docente. *IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa*. Universidad del Comahue (Rio Negro-Argentina).

Forés, A. y Trinidad, C. (2004). La evaluación como estrategia didáctica. La calidad en la educación superior. *I Simposio pluridisciplinar sobre diseño, evaluación y descripción de contenidos educativos reutilizables*. Universidad de Alcalá (Guadalajara-México).

Palou, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A. (comp.). (1998). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Ed. Paidós, Buenos Aires. Citado en Herrera, M. (2001). La autoevaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado en enseñanza primaria. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI).

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EN LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE PROFESORADOS

Claudia Alejandra Mazzitelli

Daniela Quiroga

Adela Olivera

Ana María Guirado

Universidad Nacional de San Juan

RESUMEN

En este trabajo analizamos las representaciones sociales de estudiantes de profesorados en Física y en Química, vinculadas con la docencia, la enseñanza y el aprendizaje de las mencionadas disciplinas, a fin de diagnosticar la situación de los futuros profesores durante su proceso de formación inicial. Para esto implementamos una técnica de evocación y jerarquización y varias escalas Likert, en un grupo de alumnos de primero y segundo año. Los resultados hasta aquí obtenidos nos han posibilitado identificar tanto los elementos que forman parte de la estructura y el contenido de las representaciones como las actitudes vinculadas a ellas y nos permiten reflexionar sobre el modo en que esto podría incidir tanto en la formación docente como en su futuro desempeño.

Palabras claves: Enseñanza; Aprendizaje; Ciencias; Formación de docentes

THE TEACHING AND THE LEARNING OF THE SCIENCES FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE OF TEACHER FORMATION

ABSTRACT

In this paper we analyze the social representations of students of teachers in Physics and Chemistry, linked with the teaching profession, teaching and learning of the above disciplines, in order to diagnose the situation of student teachers during their initial training. For this we implemented a technique of evocation and hierarchy and several Likert scales in a group of freshmen and sophomores. The results so far obtained have enabled us to identify the elements

that are part of the structure and content of representations and attitudes associated with them and allow us to reflect on how this may impact both in teacher training and in their future performance.

Key words: Teaching; Learning; Sciences; Teacher education

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores y sus implicancias en las prácticas educativas se vienen desarrollando, en mayor medida, desde la década del '80. Desde entonces, y en el marco de diferentes perspectivas teóricas, se intentan explicar los problemas de la enseñanza, los procesos cognitivos de docentes y alumnos y sus derivaciones en las prácticas en el aula (López Beltrán, 1996). Los estudios sobre esta problemática en el campo de las Ciencias Naturales y en el marco de la teoría de las representaciones sociales (RS) son más recientes (Mazzitelli, 2007; Aguilar et al, 2009; Mazzitelli et al, 2009; entre otros).

Jodelet (1986) afirma que las RS "(...) constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal". Este cuerpo representacional permite a los individuos apropiarse de lo no conocido y transformarlo en familiar a través del consenso con los miembros del grupo.

Las representaciones que un grupo elabora sobre algo que debe realizar, por ejemplo enseñar o aprender, definen sus objetivos y procedimientos específicos, lo que seguramente, incidirá en los resultados que se obtengan (Mazzitelli, 2007). Así, existe una vinculación entre el sistema de interpretación que las RS constituyen y las acciones que orientan.

Al analizarlas debemos considerar que presentan tres dimensiones (Mora, 2002; entre otros): la *información*, o contenido de la representación que muestra las nociones y conocimientos que poseemos del objeto (informaciones, imágenes, opiniones, etc.); el *campo de la representación*, se refiere a su organización interna y la jerarquización del contenido de la representación y las *actitudes* hacia el objeto representado, que son "estructuras cognitivas relativamente estables en el individuo, como una orientación más o menos favorable respecto de un objeto social" (Mugny y Papastamou, 1986) y que otorgan a las representaciones un carácter dinamizador de la conducta que se traduce en prácticas sociales.

Abric (2001) plantea que las RS se organizan alrededor de un núcleo central que es la parte más estable de la estructura y cumple con las funciones de otorgar el significado a la representación y organizar el resto de los elementos. Así, dos RS serán diferentes si sus núcleos son distintos. También encontramos un sistema periférico que es flexible y variable y, entre sus funciones, tiende a preservar al núcleo de posibles transformaciones.

En estudios realizados con docentes acerca de sus RS hemos identificado características que podrían intervenir de un modo significativo en sus prácticas áulicas, y por lo tanto, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Aguilar et al., 2009; Kaplan, 2003; Mazzitelli, 2007; Mazzitelli et al., 2009).

Por esto, consideramos necesario realizar investigaciones que incluyan también a los futuros docentes, lo que nos permitirá diagnosticar la situación durante su proceso de formación inicial y desde allí pensar e introducir cambios. Pretendemos de esta manera, con el aporte de la investigación educativa, alcanzar nuevos conocimientos que se puedan utilizar para una mayor comprensión de los procesos educativos y, consecuentemente, para lograr mejoras en la educación. Así, en este trabajo presentamos algunos estudios realizados con estudiantes de carreras de formación docente en Ciencias.

METODOLOGÍA

Trabajamos con 22 alumnos de primer año (edad promedio 19 años) y 15 alumnos de segundo año (edad promedio 24 años), de los profesorados en Física y en Química de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina)

Cabe aclarar que en las carreras mencionadas, las autoras, nos desempeñamos como docentes en cátedras de formación disciplinar y de formación docente.

A fin de identificar las RS sobre distintos aspectos vinculados a la docencia y al aprendizaje de la Física y de la Química, implementamos:

- *Una técnica de evocación y jerarquización de palabras*, en la que solicitamos a los alumnos que mencionaran, en orden de importancia, cinco palabras que asociaran a la 'Docencia'. Este instrumento nos permite acceder tanto al contenido como a la estructura de las RS.
- *Cinco escalas Likert* que nos permiten estudiar las opiniones y las actitudes asociadas a las RS mediante la elaboración de perfiles actitudinales. A partir de las escalas utilizadas indagamos acerca de cómo ser un mejor docente y sobre qué características debe tener un buen alumno de Física y de Química y cómo se aprenden dichas disciplinas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A. LAS RS ACERCA DE LA DOCENCIA

a. La estructura de las RS

A partir de la implementación de la técnica de evocación y jerarquización obtuvimos un corpus de palabras que agrupamos y ordenamos en las siguientes categorías: *Interacción* (palabras relacionadas con la interacción entre los distintos actores del quehacer docente); *Valores* (palabras que señalan valores positivos); *Actitudes* (palabras que muestran actitudes hacia la docencia); *Sujetos* (actores del quehacer educativo); *Conocimiento* (se refiere al quehacer docente en relación con el conocimiento disciplinar); *Formación* (palabras asociadas a la formación y perfeccionamiento docente); *Enseñanza* (se refiere al proceso de enseñanza, desde una perspectiva amplia que incluye distintas posturas); *Aprendizaje* (se refiere al proceso de aprendizaje desde una perspectiva general); *Fines* (muestra los objetivos o fines a los que tiende la docencia); *Didáctica* (se

refiere a elementos o actividades de la práctica docente) y *Significados* (agrupa palabras con significaciones estereotipadas sobre la docencia).

Una vez elaboradas las categorías, las agrupamos en dimensiones (Mazzitelli et al, 2009):

- *Dimensión Identitaria*: Agrupa aspectos vinculados con la identificación con el rol profesional. Las categorías incluidas son significados, valores, actitudes.
- *Dimensión Educativa*: Concierne al hecho educativo en sí mismo, que comprende los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, también, las acciones de formación continua. Incluye las categorías enseñanza, aprendizaje, formación.
- *Dimensión Curricular*: Se refiere a los elementos que comprende un currículum: para qué, qué y cómo se enseña. Las categorías que incluye esta dimensión son fines, conocimiento, didáctica.
- *Dimensión Vincular*: Se refiere a los sujetos que participan en el hecho educativo y sus interacciones. Agrupamos las categorías interacción y sujetos.

Posteriormente, determinamos la frecuencia de aparición de las palabras para cada una de las categorías y el orden de importancia asignado. De esta manera se agruparon las categorías en 4 zonas que permiten conocer la estructura de las RS: Núcleo (frecuencia alta – importancia grande); Primera periferia (frecuencia alta – importancia pequeña); Elementos de contraste (frecuencia baja – importancia grande) y Segunda periferia (frecuencia baja – importancia pequeña).

Al identificar la estructura de las RS analizamos si existe predominio de algunas de las dimensiones en las que agrupamos las categorías. Así, observamos que en el núcleo de la estructura de los alumnos de primer año aparece sólo la dimensión Educativa y en el de los de segundo año encontramos la dimensión Educativa y la Identitaria. Al respecto podemos decir que lo que le otorga una significación particular a la RS de los alumnos de primer año acerca de la 'Docencia' es el enseñar, considerado desde una perspectiva conceptual amplia que involucra distintas posturas al respecto y que no incluye elementos asociados a las actividades concretas de la práctica docente, así inferimos que para ellos ser docente es enseñar en un sentido amplio. Por otra parte, lo que le otorga una significación particular a la RS de los alumnos de segundo es el enseñar relacionado a lo vocacional, las valoraciones y características personales que hacen al ser docente.

Destacamos que, en ambos casos, los aspectos curriculares (el qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar), y vinculares (a quién enseñar, quién enseña, quién aprende), que hacen más a la práctica educativa concreta, no están presentes en el núcleo e inclusive algunas de las categorías asociadas a estos aspectos están ausentes en la estructura de las RS.

Encontramos una vinculación entre estos resultados y la problemática identificada en nuestros estudiantes, ya que una de las dificultades que observamos en ellos es que al realizar sus primeras prácticas profesionales se limitan a repetir modelos generalmente basados en una metodología expositiva-

receptiva y, en muchos casos, esta situación se repite a lo largo de toda la vida profesional.

b. Los perfiles actitudinales

La escala Likert utilizada se construyó tratando de incluir distintas variables a las que se pueden atribuir las mejoras en el desempeño docente. Incorporamos cuestiones asociadas tanto a aspectos que hacen a la formación continua disciplinar y metodológica, a la práctica concreta, a la comunicación entre pares, a mejoras laborales, etc.

Con los resultados obtenidos elaboramos los perfiles actitudinales, para lo cual calculamos la mediana de los valores asignados por los estudiantes a cada una de las variables que conforman una escala Likert. Los mismos se presentan en el Gráfico 1 (Nota: los valores del eje de las ordenadas corresponden a las opciones que aparecen en las escalas Likert, van de 1 a 4 y cada valor tiene los siguientes significados: 1. muy de acuerdo, 2. de acuerdo, 3. en desacuerdo, 4. indiferente. En el eje de las abscisas figuran las variables que forman parte de cada escala):

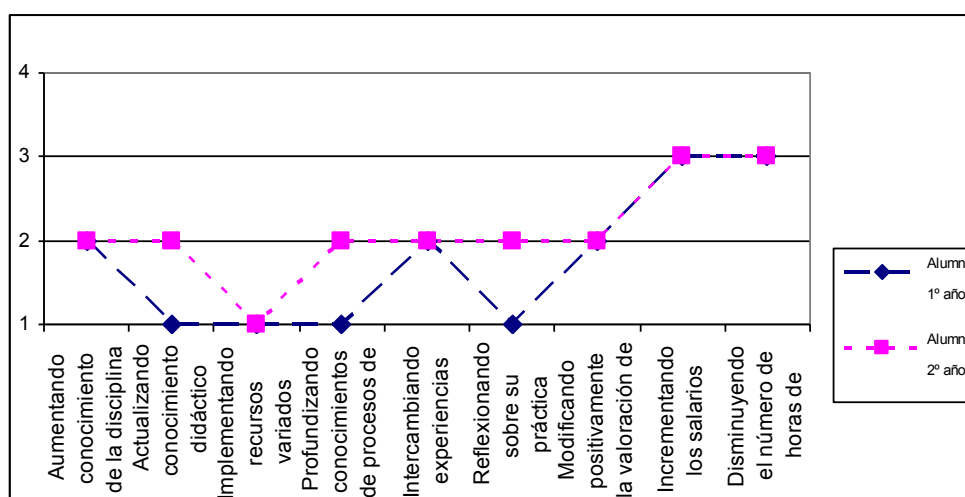


Gráfico 1: Comparación de los perfiles actitudinales de los alumnos de primero y segundo año

Al observar el Gráfico 1, vemos que las opiniones de los alumnos de primer y segundo año, en relación a los aspectos que pueden contribuir con ser un mejor docente, son similares. Así, manifiestan su acuerdo, aunque en distinta medida – muy de acuerdo o de acuerdo-, con las afirmaciones: *aumentando el conocimiento sobre la disciplina; actualizando el conocimiento didáctico; implementando recursos variados; profundizando el conocimiento de los procesos de aprendizaje; intercambiando experiencias; reflexionando sobre su práctica y modificando positivamente la valoración social de la docencia*. Mientras que con las variables: *incrementando los salarios y disminuyendo el número de horas máximo de clases*, manifiestan estar en desacuerdo, es decir, consideran que no son factores que contribuirían en ser un mejor docente.

Estos últimos resultados los atribuimos, en un primer momento, a la falta de experiencia laboral de los alumnos, por encontrarse en los primeros años de su carrera. No obstante también pueden asociarse a una visión idealizada de la

profesión docente, lo que estaría relacionado con la estructura de las RS identificadas.

En cualquiera de los dos casos, y atendiendo a que algunos estudiantes buscan la docencia como una salida laboral, creemos que esto podría incidir negativamente en sus prácticas docentes, una vez que egresen y comiencen su inserción profesional. Esto hace que nos planteemos un interrogante en relación con las actitudes que pudieran generarse como resultado de la confrontación entre el mundo laboral “real” y la postura idealizada del ser docente con sus expectativas asociadas.

B. LAS RS ACERCA DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS

a. Los perfiles actitudinales sobre cómo se aprenden la Física y la Química

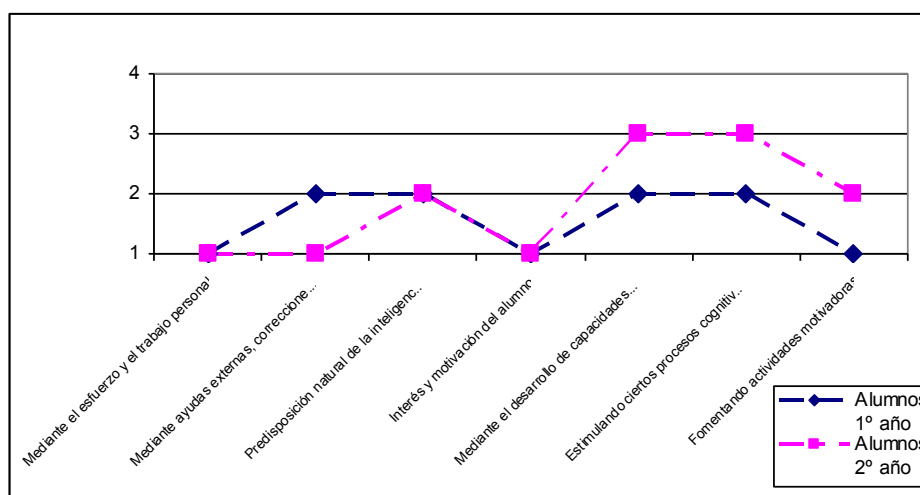


Gráfico 2: *Perfiles actitudinales sobre cómo se aprende Física, discriminados por año de cursado de la carrera*

Al analizar los perfiles actitudinales en relación con cómo se aprende la Física (Gráfico 2), vemos que los alumnos de primer año manifiestan estar muy de acuerdo o de acuerdo con todas las variables puestas a consideración. En cambio, los estudiantes de segundo año sólo coinciden mostrando mayor acuerdo con las siguientes variables: *mediante el esfuerzo y el trabajo personal; mediante ayudas externas, correcciones y explicaciones e interés y motivación del alumno.*

La mayor discrepancia la encontramos en: *mediante el desarrollo de capacidades procedimentales y estimulando ciertos procesos cognitivos (inteligencia, memoria, etc.),* en estos casos mientras que los alumnos de primer año están de acuerdo con que dichas variables son necesarias para aprender Física, los alumnos de segundo año están en desacuerdo.

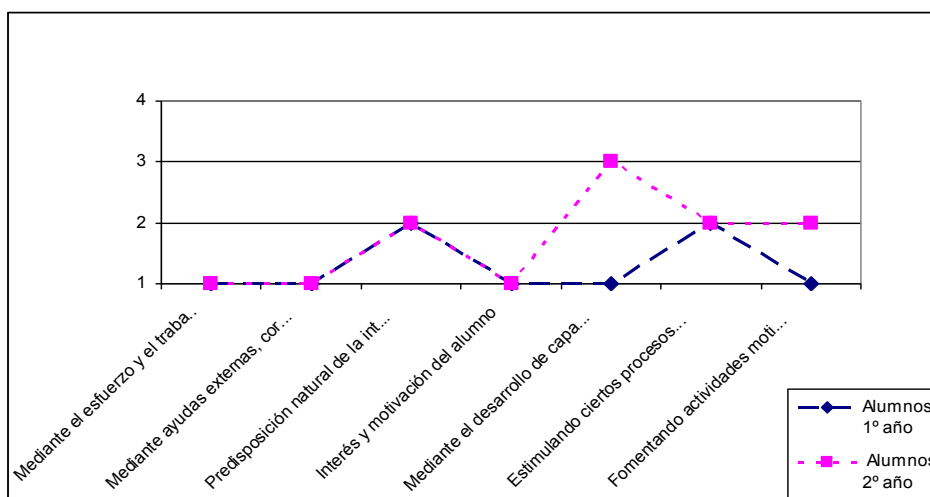


Gráfico 3: Perfiles actitudinales sobre cómo se aprende Química, discriminados por año de cursado de la carrera.

En relación con el aprendizaje de la Química (Gráfico 3), los alumnos de primero y segundo año están muy de acuerdo en que para aprender Química es necesario el *esfuerzo y el trabajo personal*; *ayudas externas, correcciones y explicaciones* y *el interés y la motivación del alumno*.

Como en el perfil actitudinal antes presentado, los alumnos de primer año manifiestan su acuerdo, en mayor o menor grado, con todas las variables incluidas en la escala. En el caso de los alumnos de segundo año el desacuerdo está expresado en relación a la variable *desarrollo de capacidades procedimentales*.

b. Los perfiles actitudinales sobre qué características debe tener un buen alumno de Física y de Química

Las opiniones de los estudiantes respecto a qué características debe tener un buen alumno de Física (Gráfico 4), muestran que los alumnos de primero y segundo año están muy de acuerdo en que se requiere *esfuerzo y trabajo y razonar*. Asimismo ambos grupos consideran que *buenas capacidades intelectuales*; *interés por la Física*; *participativo, solidario y responsable*; *sabe estudiar*; *lee y entiende*, también serían características de un buen alumno de dicha disciplina.

Encontramos que solamente los alumnos de segundo año manifiestan desacuerdo respecto a la necesidad de ser *inteligente*, tener *habilidad para laboratorio*, *resolver problemas*, *ser bueno en Matemática* y *la facilidad para memorizar*, como condición para ser un buen alumno de Física. En cambio, para todas estas características los alumnos de primer año manifiestan su acuerdo.

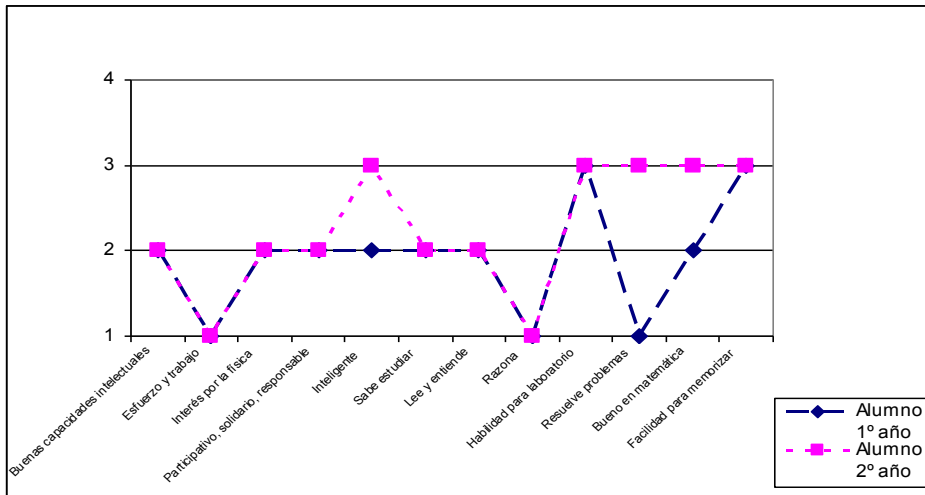


Gráfico 4: *Perfiles actitudinales sobre qué características debe tener un buen alumno de Física, discriminados por año de cursado de la carrera.*

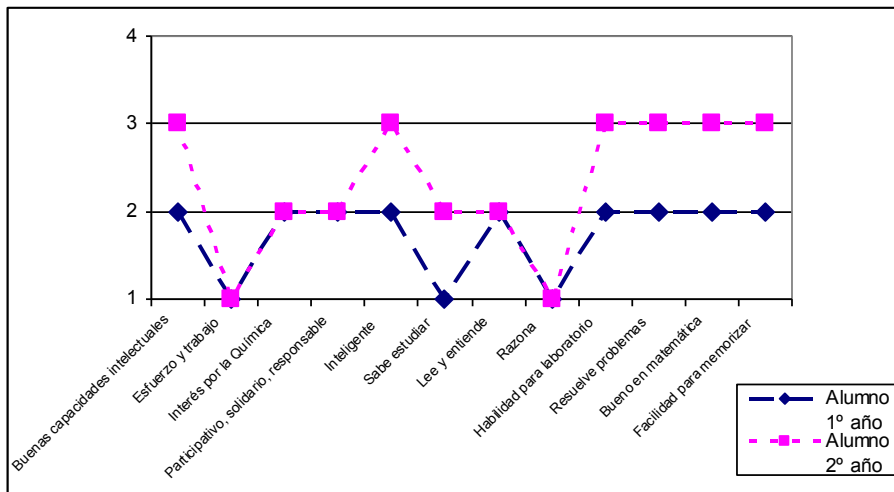


Gráfico 5: *Perfiles actitudinales sobre qué características debe tener un buen alumno de Química, discriminados por año de cursado de la carrera.*

Considerando el Gráfico 5, los alumnos de primero y segundo año coinciden en opinar que para ser un buen alumno de Química es necesario el *esfuerzo y trabajo*; *razonar*; *interés por la Química*; ser *participativo, solidario y responsable*; *sabe estudiar* y *lee y entiende*. Destacamos que para los alumnos de primer año todas las respuestas están dentro del intervalo entre muy de acuerdo y de acuerdo.

En el caso de los alumnos de segundo año las variables con las que están en desacuerdo son: *buenas capacidades intelectuales*, *inteligente*, *habilidad para laboratorio*, *resuelve problemas*, *bueno en matemática* y *facilidad para memorizar*.

REFLEXIONES FINALES

En relación con las estructuras de las RS destacamos que éstas se centran en aspectos educativos generales e identitarios, mientras que los aspectos curriculares y vinculares no constituyan un elemento central que pueda definir su ser profesional, quedando como una característica más instrumental y relacionada con el contexto.

Por otra parte, el asociar de manera positiva el ser un mejor docente con variables relacionadas con la formación continua, la reflexión profesional, la valoración social de la profesión docente, pero de manera negativa a cuestiones vinculadas con lo laboral, nos plantea un interrogante para seguir trabajando.

En relación a los estudios realizados sobre aspectos vinculados al aprendizaje de la Física y de la Química, hemos observado, tanto en las investigaciones que presentamos en este trabajo como en otras realizadas con docentes en funciones, que destacan como muy importantes para ser un buen alumno de Física y de Química el esfuerzo y el trabajo (aspectos vinculados a lo actitudinal) y el razonamiento (característica que involucra tanto cuestiones cognitivas como procedimentales).

Por otra parte, aspectos relacionados con atributos intelectuales, como la inteligencia y la facilidad para memorizar, no son considerados como necesarios para ser un buen alumno o para aprender Física o Química.

Resulta llamativo, en relación con las implicancias en el futuro desempeño docente, la escasa importancia otorgada a cuestiones procedimentales (habilidades para el laboratorio y resolver problemas) teniendo en cuenta las características propias de las disciplinas consideradas y de su enseñanza.

En relación con el aprendizaje vemos que se le otorga mayor importancia tanto a cuestiones actitudinales intrínsecas de los alumnos (interés, motivación y esfuerzo personal) como a la intervención de los docentes, que podría ir desde acciones directivas y centradas en ellos hasta propuestas más cercanas a un andamiaje.

Los resultados hasta aquí obtenidos nos han posibilitado identificar los elementos que forman parte de la estructura y el contenido de la representación y nos permiten reflexionar sobre el modo en que esto podría incidir en la formación docente e inferir algunas implicancias para el futuro desempeño.

Consideramos que las actitudes y opiniones asociadas a las RS acerca de la docencia, ser un buen alumno y aprender, influyen en las prácticas docentes, actuando en forma de expectativas que permitirían realizar anticipaciones respecto de los diversos grupos de escolares que enfrenta el docente (Kaplan, 2003). Por esta razón, es necesario confrontar a los estudiantes de profesorado con sus RS, proponiendo instancias y estrategias que contribuyan con la explicitación de los supuestos implícitos que fundamentan las prácticas y de cuyas implicancias no siempre estamos advertidos (Olivera et al, 2009). Desde allí se podrá trabajar sobre los cambios necesarios tendientes a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ed. Coyoacán.
- Aguilar, S.; Mazzitelli, C. y Olivera, A. (2009). Identificación de las representaciones de los docentes sobre “ser un buen alumno de Ciencias Naturales” y “aprender Ciencias Naturales”. *Memorias del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*.
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp). *Psicología social II*. Barcelona: Ed. Paidós, pp. 469-494.
- Kaplan, C. (2003). *Buenos y malos alumnos*. Descripciones que predicen. Buenos Aires: Ed. Aique.
- López Beltrán, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 1, N°2: 391-407.
- Mazzitelli, C. (2007). *El aprendizaje de la Física como reelaboración conceptual a la luz de algunas teorías psicosociales*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- Mazzitelli, C.; Aguilar, S.; Guirado, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista de Educación, Lenguaje y Sociedad* N° 6.
- Mora, M. (2002). La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Revista Athenea Digital* N° 2, pp. 1-25. www.bib.uab.es/pub/athenea. (2007, 20 de septiembre)
- Mugny, G. y Papastamou, S. (1986). Los estilos de comportamiento y su representación social. En Moscovici, S. (comp). *Psicología Social II*. Barcelona: Ed. Paidós, pp. 507-534.
- Olivera, A.; Mazzitelli, C.; Guirado, A. y Chacoma, M. (2009). Identificación, análisis y reflexión acerca de las representaciones de la docencia durante la formación de profesores de ciencias. 2° *Encuentro Nacional de Innovadores Críticos*.

ANÁLISIS DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Juan Salvador Ros Pérez-Chuecos

Javier J. Maquilón Sánchez

Fuensanta Hernández Pina

Universidad de Murcia

RESUMEN

En el presente trabajo realizamos una revisión a nivel teórico de los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes y su interrelación para configurar los enfoques de aprendizaje. También se han analizado las intenciones y estrategias que configuran los enfoques de enseñanza del profesorado de Educación Primaria y las repercusiones que dichos enfoques pueden tener en el aprendizaje de los estudiantes.

Para la realización del trabajo, empleamos un cuestionario que identifica las motivaciones y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria (CEAPS) y el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE). A partir de los datos recogidos de 671 estudiantes de ocho centros diferentes y 31 maestros y maestras, hemos realizado un estudio de los enfoques de enseñanza y aprendizaje que ha tenido en cuenta el sexo, titularidad del centro, trabajo del padre y de la madre, etc.

Palabras clave: Enfoques de enseñanza; enfoques de aprendizaje; educación primaria.

ANALYSIS OF THE APPROACHES TO LEARNING AND TEACHING IN PRIMARY EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY

ABSTRACT

In this paper we review the theoretical aspects that influence student learning and its relationship to set learning approaches. Also analyzed the intentions and

strategies that shape the teaching approaches of teachers in primary education and the impact that these approaches can have on student learning.

To perform the empirical work, we use a questionnaire to evaluate the motivations and learning strategies for students of Primary Education (CEAPS) and Questionnaire Approaches of Education (CEE). From the data collected from 671 students from eight different schools and 31 teachers, we conducted a study of approaches to teaching and learning that took account of sex, type of school, work of the father and mother, etc

Key words: Approaches to teaching; approaches to learning; elementary school.

INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas el modo de abordar las situaciones de enseñanza y aprendizaje ha sido un tema muy relevante y ampliamente estudiado, los niveles educativos prioritarios de estudio han sido Educación Secundaria y el universitario, pero al disponer de instrumentos lo suficientemente válidos y fiables para identificar las características de la enseñanza del profesorado (intenciones y estrategias) y las características de los aprendizajes (motivaciones y estrategias) han hecho que el campo de estudio se ampliase a educación primaria y formación profesional. Prueba de ello es el próximo Congreso Internacional de la EERA (European Educational Research Association) que se celebrará en agosto de 2010 en Helsinki sobre esta temática.

En la revisión teórica de este trabajo nos centramos en la información aportada por los autores que iniciaron a nivel internacional las investigaciones sobre enfoques de enseñanza y aprendizaje.

En la aportación empírica hacemos una breve revisión de las concepciones de enseñanza de los maestros y maestras de educación primaria (31 participantes), y los enfoques de aprendizaje de los 671 estudiantes de ocho centros educativos diferentes de 5º y 6º curso.

1.- LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La enseñanza y el aprendizaje son actividades cognitivamente mediadas por los agentes que en ella participan: maestros/as y estudiantes. En los últimos años se está conformando un corpus de conocimientos que trata de explicar cómo se produce la enseñanza desde la perspectiva de los protagonistas, maestros y estudiantes (Hernández Pina, 2005). Estas investigaciones pueden ayudar a dar respuesta a los nuevos planteamientos del EEES en lo referente a las nuevas formas de aprender y nuevas formas de enseñar.

1.1.- CLASIFICACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA

La mayoría de autores tienen diferentes puntos de vista con respecto a las categorías generales de las concepciones de enseñanza. El número de categorías propuestas difieren en función de los autores aunque su semántica es semejante.

Se basan en la transmisión de conocimiento por parte del profesor o bien en el cambio conceptual por parte de los alumnos.

Kember (1998) ya que analizó 14 investigaciones relacionadas con este ámbito, las cuales sintetizó, identificando de este modo cinco categorías: dos centradas en el maestro/a; difusión de la información y transmisión del conocimiento, una llamada intermedia; centrada en la interacción alumno/a-maestro/a y otras dos centradas en los alumnos/as; facilitación de la comprensión y cambio conceptual/desarrollo intelectual.

También Martin y Balla (1991) describieron tres categorías generales de concepciones de enseñanza:

- **Presentación de la información.** Es la concepción más pura de la visión centrada en el profesor. El propósito es la presentación de contenidos por parte del profesor. El estudiante es percibido como un receptor pasivo de los contenidos de la materia.

- **Fomentar el aprendizaje activo.** Es aquel aprendizaje integrado en el cual se establecen experiencias diversas de manera significativa tratando de fomentar el pensamiento independiente responsable y crítico.

- **Facilitación del aprendizaje.** Se refiere a proporcionarle a los alumnos/as aquellas herramientas y las habilidades que le permitan más tarde ser un estudiante autónomo.

Estas categorías iban desde la entrega de contenido por parte del profesor hasta la actividad docente de los estudiantes.

1.2.- CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES DE LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA

Las concepciones de enseñanza varían desde los profesores que conciben el aprendizaje como el acaparamiento de información para satisfacer la demanda externa, hasta los maestros/as que conciben el aprendizaje como el desarrollo y el cambio de conceptos en los alumnos/as.

En síntesis, las aportaciones teóricas sobre este tema indican que existen dos claras orientaciones sobre los enfoques de enseñanza: una orientación centrada en el maestro/a a través de la transmisión de conocimientos a los alumnos/as, y otra orientación centrada en los estudiantes y por lo tanto en el aprendizaje.

2.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Marton y Säljö (1979), en la década de los sesenta, iniciaron el interés por investigar y estudiar el aprendizaje de los estudiantes, acuñaron el término enfoque de aprendizaje bajo las designaciones de enfoque profundo y superficial.

Por otra parte, Saljo (1979) determinó cinco categorías para determinar de forma cualitativa como describen el aprendizaje los estudiantes, por su gran aceptación

científica y porque fue uno de los pioneros en definir cinco categorías nos centraremos a continuación en la clasificación propuesta por Saljo (1979):

1. El aprendizaje como adquisición de conocimientos. Su principal característica de esta concepción es su gran imprecisión. El gran protagonista es el profesor.

2. El aprendizaje es memorización. La memorización y la retención de conocimientos es el principal objetivo. Su única intención es reproducirla para obtener unos mejores resultados académicos tras un procedimiento de evaluación.

3. El aprendizaje como adquisición de hechos para utilizados en la práctica cuando se necesitan. La característica principal es que los estudiantes deben utilizar el conocimiento en aspectos y situaciones de su vida cotidiana.

4. El aprendizaje como la abstracción del significado. El objetivo de facilitar el aprendizaje no es un fin en sí mismo, sino que está en función de desarrollar dicha intervención para que el alumno logre cada vez mayor autonomía.

5. El aprendizaje como un proceso de interpretación y captación de la realidad. Se concibe como un camino de la pasividad del alumno en clase, a un mayor protagonismo del mismo. Su objetivo principal es que el alumno/a interactúe y participe.

2.1.- EL MODELO 3P DE ENSEÑANZA

A partir de 1989 Biggs denomina a su modelo de aprendizaje 'Modelo 3P', por contemplar en él el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje y los resultados del aprendizaje formando un sistema en estado de equilibrio. Al igual que existe tres concepciones sobre el aprendizaje, al que tanto los alumnos como los profesores pueden sentirse atraídos, también existen básicamente tres concepciones de enseñanza: *la cuantitativa, la estratégica y la cualitativa.*

Un buen profesor, dentro de esta concepción típicamente **cuantitativa** lo será en la medida que tenga un buen conocimiento de su materia y sepa comunicar dichos conocimientos de forma fluida. En la concepción **estratégica** u orquestación eficiente de las habilidades de enseñanza, el profesor adapta sus técnicas de enseñanza a la clase, mostrándose sensible a las diferentes necesidades de aprendizaje que cada alumno plantea. En la concepción **cualitativa** el profesor interacciona con el alumno en línea con la concepción cualitativa del aprendizaje, que conlleva una construcción activa del significado por parte de los estudiantes.

Como Biggs afirma, el alumno necesita del meta-aprendizaje y reflexionar sobre sus actividades de aprendizaje para mejorarlo, del mismo modo los profesores necesitan realizar actividades de meta-enseñanza.

2.2.1.- LA MOTIVACION EN EL APRENDIZAJE

Para estudiar la motivación debemos plantearnos qué variables la determinan y cómo se pueden mejorar desde la práctica docente. Estas cuestiones, aún no resueltas, dependen del enfoque psicológico que se adopte. Muchos niños/as fracasan en un intento por aprender en la escuela no por carecer de las capacidades intelectuales suficientes, o por la capacidad de aprender, sino por motivos afines a sus sentimientos y motivaciones.

2.2.2.- LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, y/o utilización de la información (Danserau, 1985). Las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante. Permiten identificar y diagnosticar los aspectos más relevantes que condicionan el bajo o alto rendimiento escolar.

2.3.- CLASIFICACION DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Existen tres concepciones sobre el aprendizaje (superficial, profundo y alto rendimiento). Según la clasificación realizada por Biggs (1987a, 1987b) podemos atender a la siguiente tipología de enfoques de aprendizaje:

EL ENFOQUE SUPERFICIAL (SA). El Aprendizaje Superficial comprende todas aquellas destrezas simples, en donde el alumno/a puede resolver problemas recurriendo a procesos mentales como identificar, reconocer, clasificar, etc.

EL ENFOQUE PROFUNDO (DA). El Aprendizaje Profundo comprende aquellas destrezas en que se requiere mayor concentración, conocimiento y capacidad reflexiva del alumno, tales como: interpretar, analizar, sintetizar, inferir, etc.

EL ENFOQUE ALTO RENDIMIENTO (AA). Su objetivo principal es obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible.

2.4.- RELACIÓN ENTRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Centrándonos en la relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento académico, numerosas investigaciones han llegado a la conclusión de que el incremento de la calidad de estos aprendizajes, repercute en el rendimiento académico del estudiante. Así pues, *“... los profesores que tienen en cuenta los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes, obtienen mejores resultados de enseñanza entendidos en términos de cantidad y calidad de los aprendizajes de sus estudiantes”* (Maquilón, 2010:102). Estamos en situación de afirmar que los estudiantes que utilizan prioritariamente un enfoque superficial, obtienen rendimientos con un nivel de comprensión nulo o muy escaso. Mientras que los que utilizan un enfoque profundo están relacionadas con un aprendizaje mucho más comprensivo.

En síntesis, hablar de enseñanza supone necesariamente hablar de aprendizaje, sin que por ello tengamos que ver una relación causa efecto entre ambos conceptos, aunque sí una relación de intimidad.

3.- RELACION ENTRE LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE.

Estudios comparativos entre las concepciones de enseñanza y los enfoques de aprendizaje consideran que existe una correlación entre ambas. Según Maquilón et al. (2001) cuando un estudiante utiliza un enfoque profundo normalmente consigue un mejor rendimiento académico. El hecho de que no existan estudios previos sobre esta temática en educación primaria, y sí se hayan realizado en educación superior, en secundaria y en bachillerato, han condicionado la realización de este trabajo.

MÉTODO

OBJETIVOS

La finalidad de esta investigación se centra en analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza del profesorado de educación primaria.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño seguido en la investigación puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, concretamente un diseño de corte descriptivo. Este método pretende describir un fenómeno, analizando su estructura y las asociaciones existentes entre las características que definen dicho fenómeno. Dentro de los métodos descriptivos nos decantamos por el método por encuesta.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra está formada por 671 estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria de 8 centros (7 de titularidad pública y 1 privada/concertada) y por 31 maestros/as que imparten docencia en dichos centros.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos empleados en esta investigación son el Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje en Educación Primaria y Secundaria (CEAPS), que evalúa los modos más comunes de los estudiantes de enfrentarse a las tareas escolares, diseñado por Hernández-Pina, Maquilón y Hernández-Cantero (2009) y el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE), que pretende una reflexión personal sobre aquellos aspectos considerados más importantes en los modos de enseñar, traducido y adaptado al contexto español por el grupo de investigación dirigido por Fuensanta Hernández Pina (2010).

RESULTADOS

En cuanto a las propiedades psicométricas del Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje de Primaria y Secundaria (CEAPS) y el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE), hemos calculado la fiabilidad con el índice del Alfa de Cronbach obteniendo como resultado .75 para el CEAPS, lo cual indica un elevado índice de fiabilidad muy próximo a los valores obtenidos en investigaciones previas. En cuanto al CEE, su fiabilidad, aunque la muestra empleada es reducida, es de .78 lo cual indica una elevada consistencia interna.

Al describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes a nivel global, hemos obtenido que el enfoque profundo es el más afianzado y el más empleado (47%) por los estudiantes, seguido del enfoque de alto rendimiento (AA). Si consideramos el enfoque profundo y el de alto rendimiento como “buenos enfoques” podríamos interpretar que el 92% de los estudiantes emplea un enfoque adecuado a las demandas de la institución.

Cuando analizamos los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en función del sexo y de la titularidad del centro, obtenemos que los enfoques más utilizados por los chicos son el de alto rendimiento (47%) y el profundo (45%). Si comparamos estos resultados con los obtenidos por las chicas se observa un incremento de 3 puntos en el empleo del enfoque profundo (48%) a favor de las chicas, siendo el enfoque de alto rendimiento el que cede ese 3% (44%). Entre ambos grupos, chicos y chicas, no existen diferencias significativas.

En otro objetivo, al analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en función del trabajo del padre y de la madre, se puede observar que el trabajo del padre y por lo tanto, su nivel de estudios, condiciona el tipo de enfoque predominante empleado por su hijo/a, se interpreta que a un mayor nivel educativo existe un mayor uso de enfoque de alto rendimiento (AA) y profundo (DA). No es posible establecer una correlación entre la variable enfoque y el tipo de trabajo por la características de los propios datos, pero sí podemos afirmar que existe una tendencia clara entre los participantes encuestados a emplear un mejor enfoque de aprendizaje a mejor trabajo (nivel formativo/educativo) del padre.

La tendencia observada al analizar el trabajo del padre, se conserva al interpretar los resultados obtenidos con el trabajo de las madres. Otro dato relevante a resaltar, y que no se daba con los padres es que el 66% de los estudiantes que emplean enfoque superficial tienen madres cuya actividad laboral es trabajadoras no cualificadas o amas de casa.

Si relacionamos la titularidad del centro con el enfoque de aprendizaje predominante de los estudiantes de Educación Primaria, encontramos que la correlación existente es despreciable (0.034) lo que indica que no existe relación entre el enfoque de aprendizaje y la titularidad del centro, no es posible afirmar que un enfoque de aprendizaje puede mejorarse en un centro privado, como muchas familias opinan; ni por el contrario, que la enseñanza pública condiciona el uso de enfoque superficial con los bajos resultados académicos que se le asocian.

Al analizar la congruencia entre los motivos y las estrategias que configuran los enfoques de aprendizaje, obtenemos que escala menos consistente es la escala

superficial (0.200), como viene siendo un clásico en todos los estudios realizados sobre esta temática tanto a nivel nacional como internacional. Las subescalas del enfoque profundo (0.499) y las del alto rendimiento (.529), son más consistentes pudiendo valorarse esta congruencia como media. Estos resultados difieren de los encontrados en otras investigaciones.

Como anticipábamos, al describir los enfoques de enseñanza del profesorado de Educación Primaria, partimos de que la intensidad del enfoque de enseñanza oscila entre 8 y 40 puntos y afirmamos que ambas concepciones de enseñanza, la centrada en la transmisión de la información y la orientada a cambiar las concepciones de aprendizaje de los estudiantes, están bien afianzadas entre el profesorado de este nivel educativo, ya que las medias de ambas supera los 30 puntos, siendo la concepción centrada en la transmisión de información la más intensa con una media de 32.25. En términos de porcentaje esta misma concepción es la más empleada (53%) por el profesorado; el porcentaje restante (47%) corresponde al profesorado que preferentemente emplea la concepción de la enseñanza centrada en el cambio conceptual del estudiante.

Finalmente, resulta imprescindible relacionar los enfoques de enseñanza y aprendizaje en el contexto de Educación Primaria. Obtenemos que el 92% de los estudiantes de educación primaria emplea predominantemente un buen enfoque de aprendizaje (profundo o de alto rendimiento), consideramos que debería existir un porcentaje más elevado de profesores (47%) con un enfoque de enseñanza orientado al cambio conceptual, pero como indicábamos anteriormente, es el enfoque centrado en la transmisión de la información el que se emplea predominantemente en las situaciones de enseñanza en este nivel educativo (53%).

Con los datos que disponemos, estamos ante una situación de “estrabismo educativo”, ya que cuando “los maestros centran su enseñanza en un sentido... los estudiantes plantean su aprendizaje en el sentido opuesto”.

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos resaltamos que nueve de cada diez estudiantes de último ciclo de Educación Primaria manifiesta emplear el enfoque profundo y de alto rendimiento como enfoques prioritarios para abordar sus situaciones de aprendizaje.

Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes no está condicionado por el sexo de los mismos, contrastando con otros estudios en los que las chicas obtenían mejores enfoques de aprendizaje que los chicos.

Los enfoques profundo y alto rendimiento están bien afianzados independientemente de la titularidad del centro, ya sea público o privado/concertado.

La variable tipo de trabajo de los padres/madres condiciona el enfoque de aprendizaje de los estudiantes, en sentido que a mejor trabajo, mejor enfoque de aprendizaje. En estudios a nivel de secundaria y bachillerato era sólo el trabajo de

la madre el que correlacionaba con el enfoque de aprendizaje. A mejor nivel de estudios de la madre, mejor enfoque de aprendizaje.

Confirmamos que no existen diferencias significativas entre la variable tipo de centro y el enfoque de aprendizaje.

Los resultados obtenidos apuntan a que la responsabilidad del profesorado, con sus concepciones de enseñanza, no está muy clara. De un modo experimental y con una muestra reducida de maestros y maestras hemos detectado una falta de consistencia interna entre las intenciones y las estrategias que emplean en su actividad docente, lo cual orienta a nuevas investigaciones para poder clarificar esta situación, y así afirmar si estos resultados son fruto de una carencia del instrumento empleado o si las concepciones del profesorado, sus estrategias y sus intenciones, no van aparejadas.

BIBLIOGRAFÍA

BIGGS, J.B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

BIGGS, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 1, 7-25.

HERNÁNDEZ-PINA, F. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

HERNÁNDEZ-PINA, F.; MAQUILÓN, J.J. y HERNÁNDEZ-CANTERO, M.C. (2009). *Los enfoques de aprendizaje en Estudiantes de Educación Primaria: Propuesta del Cuestionario C.E.A.P.S.* Huelva: Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE).

KEMBER, D. (1998). Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning. In B. Dart, & G. Boulton Lewis, *Teaching and learning in higher education* (83-101). Melbourne: Australian Council for Educational Research.

MAQUILÓN, J.J. (2001). *Los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Pedagogía. Tesis de Licenciatura*. Murcia: Universidad de Murcia.

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

MARTON, F. & SÄLJÖ, R. (1976). Learning process and strategies. *British Journal Of Educational Psychology*, 46, 115-127.

MARTIN, E., & BALLA, M. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. In B. Wright. *Research and development in higher education*, 13 (298- 304). Campbelltown, NSW: Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).

MIRAS, F.; SALVADOR, M. Y ÁLVAREZ J. (2001). *Psicología de la educación y el desarrollo en la edad escolar*. Almería: Grupo editorial universitario.

SÄLJÖ, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.

APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN: UNA PERSPECTIVA DISCENTE

Félix Javier López Iturriaga
Pedro Pablo Ortúñez Goicolea
Universidad de Valladolid

RESUMEN

El presente trabajo trata de recoger la visión y percepción del alumnado sobre los procedimientos docentes más adecuados para el logro de los objetivos de la formación universitaria y el modo cómo el aprendizaje y la adquisición de competencias han de ser evaluados. Basándonos en un cuestionario respondido por estudiantes de los estudios conjuntos de Derecho y Administración de Empresas, se observa un alto grado de apoyo a los métodos *tradicionales* de docencia y de evaluación. Por el contrario, hay otros procedimientos como las tutorías o los seminarios ante los cuales los alumnos encuestados muestran más reticencia.

Palabras clave: Enseñanza y Formación. Método de aprendizaje. Método de enseñanza. Evaluación.

ABSTRACT

This paper aims to show the students' opinion about the most suitable learning and teaching processes in the framework of university competences. Based on a questionnaire submitted to students of the joint-double degree on Law and Business Management, a remarkable support for the *traditional* learning and teaching strategies is found. On the contrary, the most innovative process such as tutorial meetings and seminars seem not to be popular enough.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación pretende dar a conocer algunas de las conclusiones extraídas del trabajo realizado a lo largo del curso 2009-2010 con alumnos de los seis cursos de que constan los estudios propios de la Universidad de Valladolid, que conducen a la obtención de los títulos de Licenciado en Derecho y Licenciado en Administración y Dirección de Empresas. El motivo de la selección muestral

radica en que los mencionados alumnos, al cursar simultáneamente dos carreras, poseen una visión más global de materias ciertamente diversas. De este modo, disponen de capacidad para generalizar sus respuestas, aplicándolas a ámbitos más variados. Asimismo, se trata de una oferta educativa a la que se accede con nota de corte, lo que hace que los estudiantes encuestados muestren un perfil elevado de compromiso universitario y madurez académica.

Los autores de este trabajo presentan en este *I Congreso Internacional virtual de Formación del Profesorado* otra comunicación que ha empleado parte de la información obtenida por el Grupo de Innovación Docente brevemente presentado. En ese caso se utilizaban los bloques de la encuesta que aportaban información relacionada con las competencias generales y transversales que adquieren los estudiantes. Se pretende en este caso abordar los aspectos más directamente relacionados con el proceso de aprendizaje y las fórmulas de evaluación posibles prestando particular atención a la óptica discente.

El trabajo del Grupo de Innovación Docente al que los autores pertenecen, se inició con la elaboración de una encuesta por parte de los profesores componentes del Grupo en varias fases que iba dirigida a estudiantes de todos los cursos. Los ocho profesores miembros del grupo (dos Catedráticos de Universidad, cuatro Profesores Titulares, una Profesora Contratada Doctora y una Profesora Asociada) pertenecen a seis áreas de conocimiento diferentes, con asignaturas en cada uno de los seis años de duración de los estudios mencionados. Después de varias sesiones de intercambio de información y de fructífera discusión entre todos los componentes aprovechando las ventajas de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), se llegó al acuerdo de los diferentes apartados, del tipo de cuestiones -y de la forma de plantearlas- que compondrían la encuesta con la que se deseaba conocer diversos aspectos relacionados tanto con asignaturas concretas, como con la propia doble titulación, procedimientos de evaluación y otros.

Concluida esta primera fase se buscaron las fechas más adecuadas para realizar el trabajo de campo, tanto para asignaturas de tipo cuatrimestral, como de tipo anual. Se optó por acudir en la semana previa a la realización de los ejercicios de evaluación para los dos tipos de asignaturas, fechas en que se registraba un repunte de asistencia a los cursos. En consecuencia se dispone de información de materias de primer cuatrimestre, de segundo cuatrimestre y anuales.

Aprendizaje y evaluación forman parte de la esencia del proceso educativo. Esta relevancia no ha escapado a los diseñadores del nuevo Espacio de Educación Superior. En este espacio, las estrategias basadas en la cooperación, interacción y participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje y evaluación se consideran como las más adecuadas, al estar concebidas como las que les motivan e implican más en él. En el planteamiento teórico es crucial realizar una buena evaluación de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes, dado que lo que se enseña y en lo que los estudiantes terminan trabajando es aquello en lo que ellos intuyen que es relevante para su evaluación.

Este trabajo pretende aportar alguna luz a este razonamiento teórico desde la perspectiva de los estudiantes en dos grandes apartados que abordan los métodos

docentes y los métodos de evaluación. Como se verá en estos apartados la afirmación anterior es plenamente perceptible en las opiniones de los estudiantes.

Como sugieren tanto Bertoni (1997), como Brown y Glasner (2003), para conseguir que el sistema de evaluación se adecue a los propósitos perseguidos, el docente debe inquirirse de continuo acerca del qué, por qué, cómo, cuándo... de la evaluación. Además, estas cuestiones deben estar presentes al planificar todas las actividades a evaluar.

Las razones para evaluar pueden ser variadas: para que el alumno pueda aprender de los errores, para capacitarle en su corrección y remediar las deficiencias, para clasificar y graduar su comprensión, para motivarle y centrar su comprensión, para fortalecer su aprendizaje, para proporcionar al docente *feedback* sobre la efectividad de lo que hace, etc. La evaluación tradicional prestaba énfasis particular en los conocimientos adquiridos y la puntuación reflejaba la capacidad para repetir lo enseñado. Esto, que no deja de ser una simplificación útil para resumir, sin duda se había corregido desde hace algunos años, cuando las asignaturas se contaron por su contenido en créditos teóricos y prácticos, pero desde luego puede resultar un método insuficiente en muchos casos para evaluar destrezas o procedimientos y sin correlación aparente con el desempeño profesional. Los autores sostienen que conocer la opinión que tienen los estudiantes acerca de esta doble realidad puede ser útil para elegir métodos de evaluación variados en el nuevo marco del EEES.

LA VALORACIÓN DE LOS MÉTODOS DOCENTES

El primer bloque de preguntas hace referencia a la valoración de los métodos docentes. En primer lugar, se preguntó la opinión sobre la clase expositiva tradicional (Gráfico 1). La opinión del alumnado es muy clara, declarándose mayoritariamente de acuerdo con la misma. La valoración cuantitativa promedio es de 1,7 y la proporción de alumnos que se declaran estar totalmente de acuerdo o muy de acuerdo oscila entre el 76 por 100 y el 91 por 100, con un porcentaje promedio del 82 por 100. Es asimismo interesante analizar que los alumnos que se hallan en desacuerdo constituyen una fracción prácticamente residual (4 por 100 en promedio de los seis cursos), existiendo tres cursos en los que nadie se ha manifestado en ese sentido. Este hecho resulta extraordinariamente sorprendente y ha llevado a los autores a pensar que quizá este formato docente esté más denostado por los propios docentes que por los propios estudiantes, para quienes va dirigida, supuestamente, la reforma de las enseñanzas. Es probable que haya que pensar que para ellos la transmisión de conocimientos más cómoda, y también más segura de cara a los procesos de evaluación, sea la de las clases expositivas tradicionales, en definitiva: conocer lo que el docente ha dicho y demostrar que se conoce. El esfuerzo para explicar la reforma –el aprendizaje, las competencias y la evaluación– y lo que se espera de los estudiantes en ella no será baladí y el tiempo disponible para ello muy escaso por no decir sencillamente que no está previsto.

En términos análogos hay que interpretar la opinión del alumnado acerca de las clases prácticas. Ciertamente el margen de variación es más amplio, pues las respuestas a favor oscilan entre el 43 por 100 y el 93 por 100. Sin embargo el promedio de alumnos de acuerdo o totalmente de acuerdo asciende al 73 por 100 de los encuestados, asignan una puntuación media de 2'1 y la proporción de alumnos que se pronuncian en desacuerdo se sitúa en el 11 por 100 en promedio. Como se decía en líneas precedentes, el formato existente en la actualidad de clases teóricas y prácticas, que como es obvio tenía su reflejo en los ejercicios de evaluación, ha funcionado razonablemente bien siendo, como todo, perfeccionable. Esa es la impresión de los estudiantes. Hace ya muchos años, al menos lo que los docentes que firman esta comunicación llevan de ejercicio profesional, que la universidad había dejado de ser la de los años ¿cuarenta?, ¿sesenta?, de profesores que descendían del olimpo durante cuarenta y cinco minutos, para volver a ascender rompiendo toda comunicación con los mortales. Especialmente en los últimos años, en que además se ha registrado un descenso del número de alumnos por aula, otro tipo de enseñanza y de práctica docente eran habituales. Este hecho queda demostrado, también en este caso, en el abanico de opciones que se presentaron en la encuesta y en las opiniones que, sobre cada uno de ellos, tienen los alumnos de los distintos cursos.

Gráfico 1: Clase expositiva

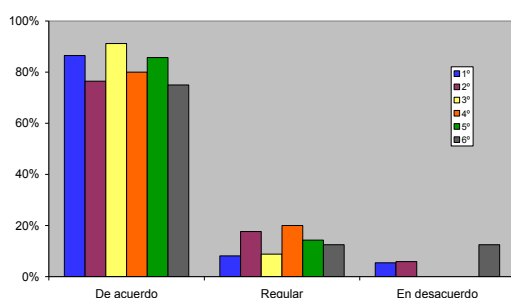
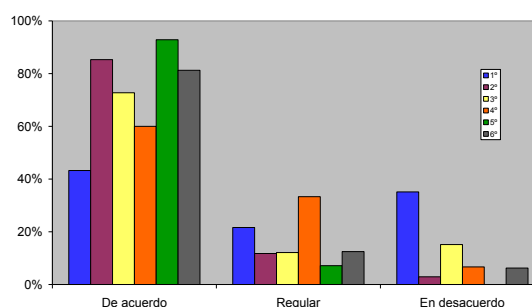


Gráfico 2: Clases prácticas



Más divergencia de pareceres se observa en la cuestión relativa al seminario como método docente adecuado para el logro de los objetivos docentes (Gráfico 3). La mayor parte de los alumnos se sitúan en una postura intermedia (puntuación media de 2'8). La proporción alineada con posturas en desacuerdo no es mayoritaria (20 por 100), pero aumentan sensiblemente las posturas intermedias (44 por 100). Cabe atribuir esa configuración a un cierto desconocimiento de este método, ya que no son muchas las asignaturas que lo emplean e, incluso cuando lo hacen, tiene carácter voluntario.

Gráfico 3: Seminarios

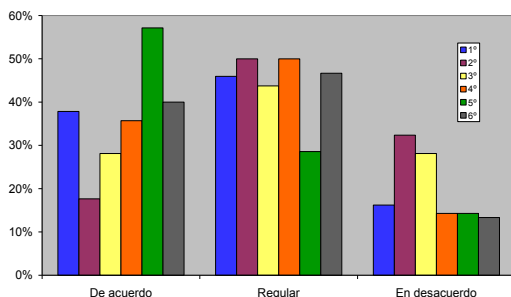
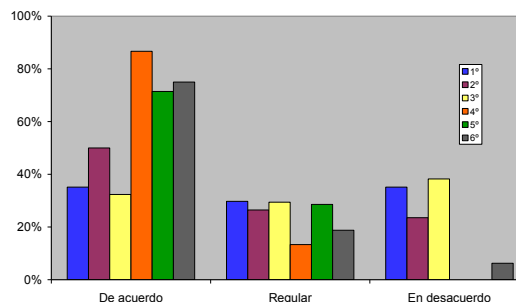


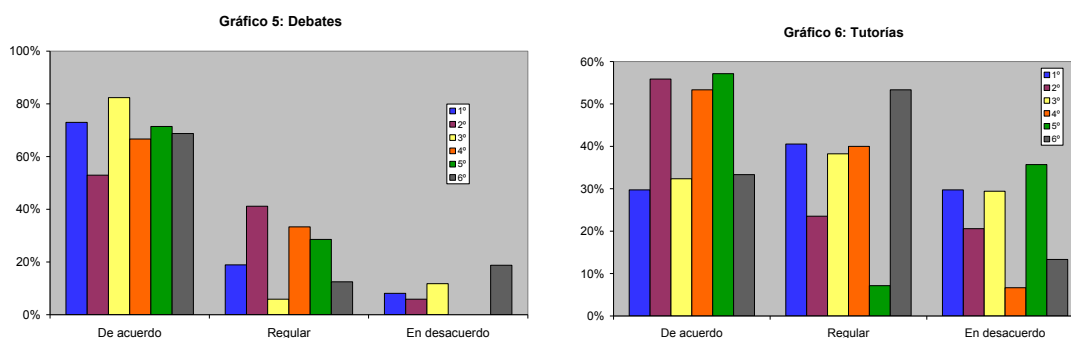
Gráfico 4: Trabajos en equipo



Llama la atención que la exposición y defensa de trabajos en equipo, si bien resulta un método bastante bien valorado por los alumnos, tenga menos aceptación que las opciones anteriormente expuestas (Gráfico 4). Con una valoración media de 2'4 y un 58 por 100 de los encuestados mostrándose totalmente o muy de acuerdo, es interesante observar la evolución temporal. Mientras que entre los alumnos de los tres primeros años solamente el 39 por 100 se muestra de acuerdo sobre este método docente, este porcentaje se eleva hasta el 77'6 por 100 entre los alumnos de los tres últimos cursos, como consecuencia de su mayor experiencia en este tipo de práctica.

A continuación se preguntó por los debates sobre temas relacionados con el contenido de la asignatura. Nuevamente puede observarse que la opinión de los alumnos respalda ese método (Gráfico 5). La puntuación media de este ítem fue 2 y, por término medio, el 69 por 100 de los encuestados se pronunciaban de acuerdo, mientras que únicamente el 7 por 100 se muestra en desacuerdo.

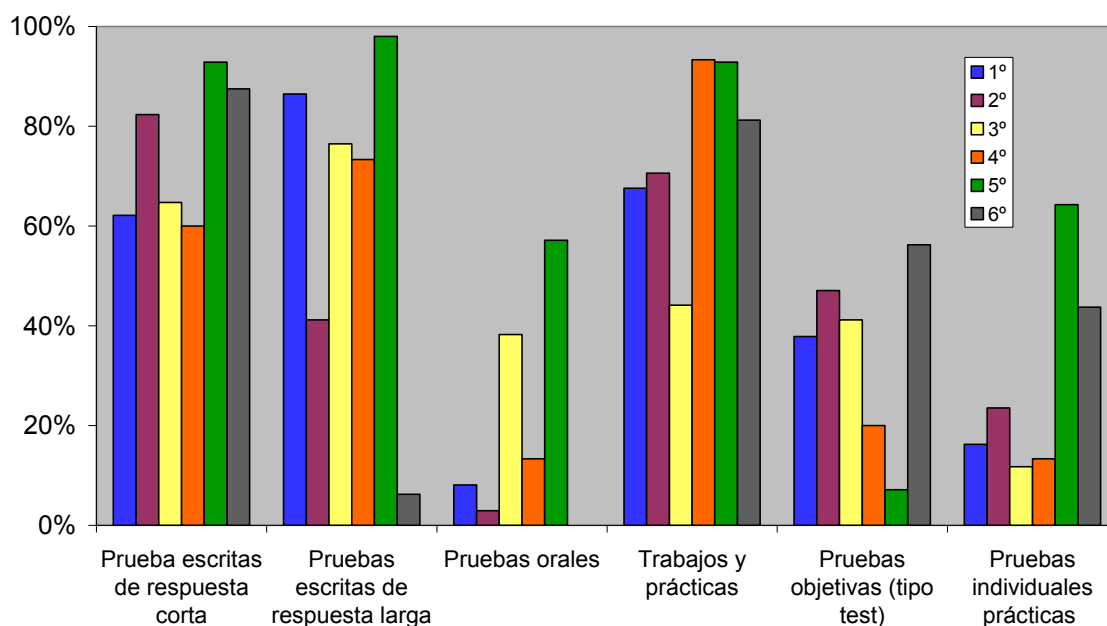
En cuanto al empleo de tutorías personalizadas (Gráfico 6), no existe una opinión tan clara, cuantificándose en un 38 por 100 la proporción de estudiantes con una postura intermedia. Es verdad que las opiniones de acuerdo superan a las posturas en desacuerdo (48 por 100 frente a 14 por 100), pero esta distribución de opiniones debería llevar a plantearnos los motivos por los que este método docente no tiene toda la aceptación que sería deseable. Es posible que este hecho obedezca al desconocimiento de los estudiantes, pues únicamente recurren a las tutorías en contadas ocasiones y no tienen asumido que, en la nueva configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, el uso de ese método docente se encuentra totalmente normalizado.



EL GRADO DE ACEPTACIÓN DE LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN

El segundo bloque de cuestiones tuvo por finalidad conocer el grado de aceptación por los estudiantes de distintos métodos de evaluación. En este caso no debían asignar una valoración cuantitativa sino únicamente identificar (sin límites en cuanto al número de opciones) aquellos que consideraban más pertinentes para evaluar los conocimientos y competencias adquiridos. Por esta razón se presentan en un único gráfico los resultados de la encuesta (Gráfico 7). No obstante, y para facilitar una mejor asimilación de toda la información sintetizada en el Gráfico 7, también se detallan esos resultados en la Tabla 1.

Gráfico 7: Tipo de evaluación



Como puede observarse tanto en el Gráfico 7 como en la Tabla 1, podrían distinguirse dos grupos de preferencias claramente marcados: por un lado se encontrarían los métodos de evaluación que gozan de mayor aceptación por parte del alumnado: pruebas escritas de respuesta corta (tasa de aceptación del 75 por 100), valoración de trabajos y prácticas elaborados fuera de las horas de presencia en el aula (tasa de aceptación del 74,9 por 100) y pruebas escritas de respuesta larga (tasa de aceptación del 64 por 100). En el otro polo se hallan las pruebas objetivas de elección múltiple (tasa de preferencia del 35 por 100, pero con grandes diferencias entre los distintos cursos), las pruebas prácticas de carácter individual (aceptación del 29 por 100) y los exámenes orales (tasa de aceptación del 20 por 100).

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Promedio
Prueba escritas de respuesta corta	62	82	65	60	93	88	75
Pruebas escritas de respuesta larga	86	41	76	73	98	6	64
Pruebas orales	8	3	38	13	57	0	20
Trabajos y prácticas	68	71	44	93	93	81	75
Pruebas objetivas (tipo test)	38	47	41	20	7	56	35
Pruebas individuales prácticas	16	24	12	13	64	44	29

Tabla 1: Tipo de evaluación (en porcentajes)

Diríase, por tanto, que los alumnos poseen unas preferencias que cabría calificar de *tradicionales* en cuanto a los métodos de evaluación. Los exámenes escritos, tanto sean de respuesta corta o de respuesta larga, gozan de gran aceptación, mientras que la elaboración de prácticas individuales, es uno de los tipos de evaluación menos deseados. Se trata de unos datos que llaman a la reflexión y al debate acerca del diseño óptimo de métodos de evaluación. En este sentido, el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior constituye una oportunidad para adaptar metodología docente y procesos de evaluación a las necesidades de la formación académica.

CONCLUSIONES

En el marco de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, el presente trabajo ha tratado de recoger la visión y percepción del alumnado sobre los procedimientos docentes más adecuados para el logro de los objetivos de la formación universitaria y el modo cómo el aprendizaje y la adquisición de competencias han de ser evaluados. Este trabajo tiene una perspectiva marcadamente empírica pues se basa en la información obtenida de un cuestionario respondido por 148 estudiantes de los seis cursos en los que se estructuran los estudios conjuntos de Derecho y Administración de Empresas en la Universidad de Valladolid. Se ha seleccionado esa muestra por tratarse de alumnos que cursan asignaturas de muy diversa orientación y que, en consecuencia, poseen una visión más global.

En líneas generales, el análisis de esa información pone de manifiesto un alto grado de apoyo a los métodos *tradicionales* de docencia y de evaluación. La clase expositiva goza de mucha aceptación, mostrándose totalmente de acuerdo o muy de acuerdo con ese sistema el 82 por 100 de los encuestados. Las clases prácticas constituyen también cuentan con una alta valoración, situada en el 73 por 100. Por el contrario, hay otros procedimientos como las tutorías o los seminarios ante los cuales los alumnos encuestados muestran más reticencia. Ya se han realizado algunas reflexiones en el cuerpo del texto –en especial en el apartado que recoge la valoración de los métodos docentes– que, junto con el complemento de información obtenido de los procesos de evaluación, llevan a considerar que el alumno requiere un respeto a la autonomía del proceso que emprendió casi como adolescente, que le ha llevado a madurar a lo largo de los seis años de sus estudios y que pide claridad en el proceso de aprendizaje y privacidad y justicia en los de evaluación. Si la docencia incide tanto en teoría como en práctica, en todas las asignaturas y más conforme avanzan los cursos, la evaluación debe, sencillamente, averiguar qué dominio ha adquirido de esa materia, en sus aspectos íntegros que lo son tanto teóricos como prácticos: esos promedios del 75 por 100, crecientes desde cuarto, en las preguntas cortas y en la valoración de sus trabajos y prácticas serían prueba elocuente.

BIBLIOGRAFIA

Abalde, E., Muñoz, J., Buendía, L., Maquilón, J. y otros (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 465-489.

Bertoni, A. y otros (1997). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Lima: Norma.

Brown, S. & Glasner, A. (eds) (2003). *Evaluar en la universidad*. Madrid: Narcea.

Marbán Prieto, J. M. (2007). De la evaluación diagnóstica a la evaluación de procesos: una experiencia en el ámbito de la evaluación matemática. En C. Guilarte Martín-Calero (coord.), *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid* (pp. 17-27). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Rosales, C. (2009). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.

LA EDUCACIÓN PLÁSTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Amparo Alonso

Universidad de Alicante

RESUMEN

Esta investigación describe los principales resultados de un estudio con alumnos de tercer curso de la Especialidad de Educación Infantil, del título de Maestro, de la Universidad de Alicante, en el curso académico 2009-2010, matriculados en la asignatura de Expresión Plástica; y centra la atención en las vivencias y valoraciones que posee este mismo alumnado respecto a las experiencias en el marco de la Educación Plástica.

Palabras clave. Formación inicial; educación plástica.

PLASTIC ARTS IN INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This research describes the main results of a study with third year students of Education of the University of Alicante, in the 2009-2010 academic year, enrolled in the Visual Expression; and focuses on student's assessments about the experiences in the framework of Plastic Arts.

Keywords: Initial training; plastic arts.

INTRODUCCIÓN

El interés de la siguiente investigación radica en la necesidad de responder adecuadamente a las reformas educativas desde una efectiva formación inicial del profesorado, activando una actitud crítica y en consonancia a las necesidades estudiantiles. Objetivamente es un tema socialmente importante, en la medida en que afecta al desarrollo de los niños que actualmente se encuentran en edad escolar, pero también a sus formadores.

La elección del objeto de estudio cumple con los factores recomendados por Gutiérrez (2005): que sea de fácil acceso y que dentro de su singularidad, sea medianamente “representativo” de aquello que se investiga. El hecho de tratarse de mis propios alumnos y la circunstancia de ser un curso suficientemente numeroso, de 206 alumnos matriculados, determina lo apropiado del objeto de estudio.

1 CÓMO DEBE SER LA EDUCACIÓN PLÁSTICA EN LA ACTUALIDAD

En el desarrollo profesional es esencial conocer los consensos apoyados en la investigación ampliamente mantenidos por la comunidad académica y que ayudan a entender cómo debe ser la educación, pues si son importantes para el desarrollo profesional igualmente lo serán para la formación inicial del profesorado.

Parece necesario recopilar información sobre criterios propios de las enseñanzas de las artes. Eisner (2004) establece unas ideas generales sobre la enseñanza del arte: [1] los enseñantes no pueden limitarse a transmitir información o aptitudes a los alumnos, aunque sólo sea porque el estudiante siempre media y modifica lo que se le transmite; [2] reforzar el talento artístico de los estudiantes mediante las críticas fundamentadas de otros que les ayuden a ver y a reflexionar sobre lo que han creado; [3] los efectos más importantes de la enseñanza se dan fuera del aula y no se manifiestan hasta mucho después de que los estudiantes hayan finalizado los estudios y de maneras que sus enseñantes ni siquiera llegaron a imaginar; [4] los materiales usados para que alcancen su condición de medio deben mediar en los propósitos e intenciones formulados por el enseñante.

Así mismo, Eisner establece lo que deben saber y saber hacer los profesores de arte para enseñar bien, es decir las aptitudes pedagógicas que deben poseer: [1] capacidad de movilizar la imaginación; [2] conocimiento de requisitos técnicos relacionados con el uso de materiales; [3] capacidad de leer la calidad del trabajo de los estudiantes y de poder hablar de ella de manera constructiva; [4] demostrar el lenguaje y las aptitudes que los estudiantes deben aprender, ofreciéndoles oportunidades de emularlas; [5] saber retirarse para dejar al estudiante descubrir por su cuenta; [6] saber cómo adquirir y colocar los instrumentos y los materiales que deben usar los alumnos para que ello no perjudique a su trabajo; [7] saber plantear un problema con espacio para la interpretación personal; [8] establecer conexiones entre la obra actual y las anteriores y entre la obra actual y el mundo exterior.

Finalmente, este mismo autor, describe los obstáculos que encuentra la práctica docente en general y del arte en particular: [1] desarrollo de rutinas cómodas que simplifican la vida profesional; [2] desaprovechar la oportunidad de aprender a enseñar a través de la propia práctica docente, como investigación personal; [3] falta de reflexión sobre la propia práctica docente, retroalimentación crítica y constructiva; [4] desprecio de la importancia del “currículo oculto”.

2 INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA. ESTUDIO MEDIANTE CUESTIONARIO CERRADO AL ALUMNADO

Objetivos e hipótesis. El principal objetivo es cuantificar el peso de las opiniones del alumnado sobre algunas ideas generales de la Educación Plástica, sobre las aptitudes pedagógicas de sus enseñantes, y sobre los obstáculos que en la práctica docente pudieron encontrar sus profesores. Este objetivo pone a prueba la siguiente hipótesis: durante la formación inicial del profesorado, pedir la opinión a los alumnos sobre cuestiones concretas que afectaron a la Educación Plástica recibida, activará sus recuerdos y favorecerá la reflexión sobre ellos en forma evaluativa.

Contexto y participantes. El cuestionario se facilitó a los alumnos 206 alumnos matriculados en la asignatura obligatoria y cuatrimestral de Expresión Plástica, de la Diplomatura de Maestro, de tercer curso (2009-2010), de la especialidad de Educación Infantil, de la Universidad de Alicante. Habiendo obtenido respuesta por parte de 120 alumnos. Lo cual supone aproximadamente un 58% de la muestra entrevistada.

Elaboración del instrumento de recogida de información. Esta investigación se ha llevado a cabo a través de un cuestionario de respuesta cerrada según la escala Likert. Para la definición del constructo o aspecto a medir, se han tenido en consideración los aspectos desarrollados en el marco conceptual expuestos con anterioridad. Sirviendo dichas cuestiones de punto de partida para la reflexión y análisis crítico de los recuerdos de mis alumnos sobre la enseñanza en el campo de la Educación Plástica que han recibido hasta el momento.

El cuestionario empleado para la recogida de información, consta de: tres preguntas para la obtención de datos demográficos sobre el sexo, la edad, y el tiempo de residencia en España recibiendo educación formal; y de tres apartados diferenciados por bloques temáticos, con un total de 16 preguntas que ofrece al encuestado cinco posibles respuestas: nunca, rara vez, a veces, casi siempre, siempre.

Para justificar la fiabilidad de este instrumento de medida se ha comprobado a través del método estadístico del coeficiente alfa de Cronbach que la consistencia es aceptable (Nunnally, 1978) al alcanzar el valor de $\alpha = 0.655$.

3 EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.

DATOS DEMOGRÁFICOS

Sexo. La muestra se halla prácticamente ubicada en el rango de mujeres con un porcentaje del 98%. La casi totalidad de participantes en este estudio son mujeres aun a pesar de que existía un escaso número de varones matriculados, concretamente seis. El porcentaje de participación de hombres no es suficiente

como para realizar estudios comparativos entre las respuestas obtenidas por mujeres y por hombres.

Edad. La muestra en cuanto a la dimensión edad se distribuye en los siguientes porcentajes de participantes: 54.17% de entre los dieciocho y los veinte años; 30.83% de entre los veintiún y los veinticinco años; 8.33% de entre los veintiséis y los treinta años; 5.83% de entre los treinta y un, y treinta y cinco años; 1.67% mayores de treinta y cinco años. Como podemos observar mayoritariamente la muestra se sitúa en una edad inferior a los veinticinco años, por lo que los resultados obtenidos pertenecen a un pasado reciente.

Tiempo de residencia en España recibiendo educación. El 95% de la muestra estudió siempre en España y un 4.17% prácticamente durante toda su formación, entre 10 y 15 años de la misma. Únicamente, un 0.83% estudia desde hace menos de cinco años en esta nación y en principio aunque la mayor parte de su formación se desarrollase fuera de España no serán desestimados los resultados que ofrezca.

Ideas generales

Análisis de la cuestión 1: “Cuando tus enseñantes te transmitieron información o aptitudes ¿Se adaptaron y supieron improvisar ante tus necesidades concretas como estudiante?”

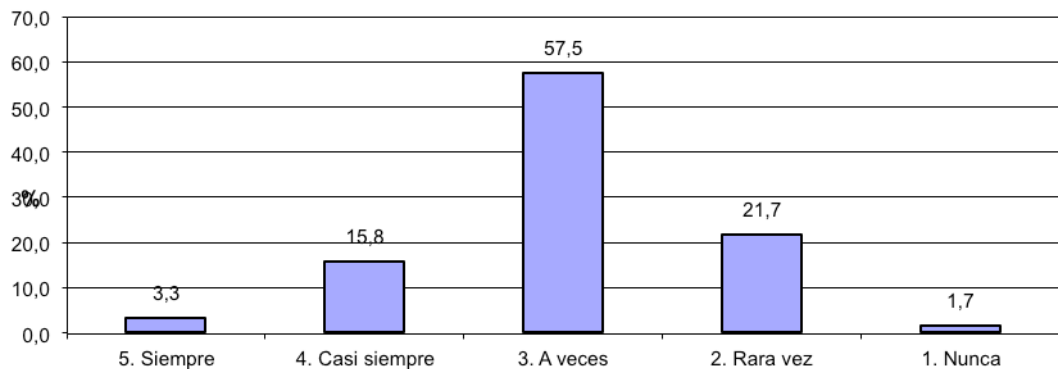


Figura 1. Frecuencias de la cuestión 1.

Análisis de la cuestión 2: “¿Reforzaron tus maestros tu talento artístico mediante críticas fundamentadas de otros que te ayudaran a ver y a reflexionar sobre lo que habías creado?”

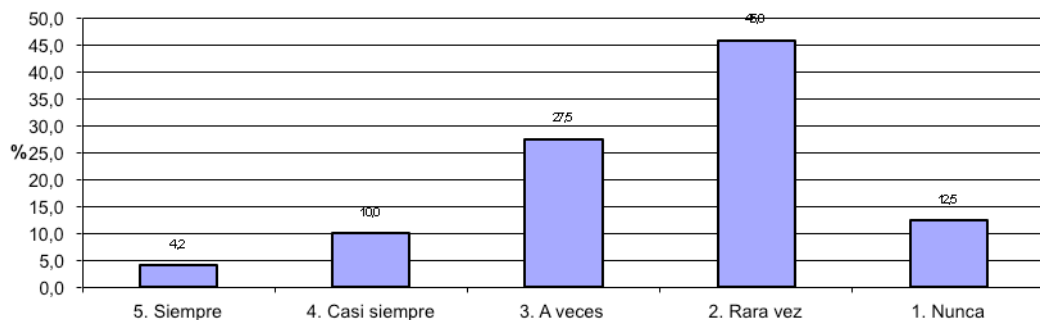


Figura 2. Frecuencias de la cuestión 2.

Análisis de la cuestión 3: “¿Los efectos más importantes de la enseñanza que recibiste se han dado fuera del aula? ¿No se han manifestado hasta mucho después de que finalizaras los estudios y de maneras que sus enseñantes ni siquiera llegaron a imaginar?”

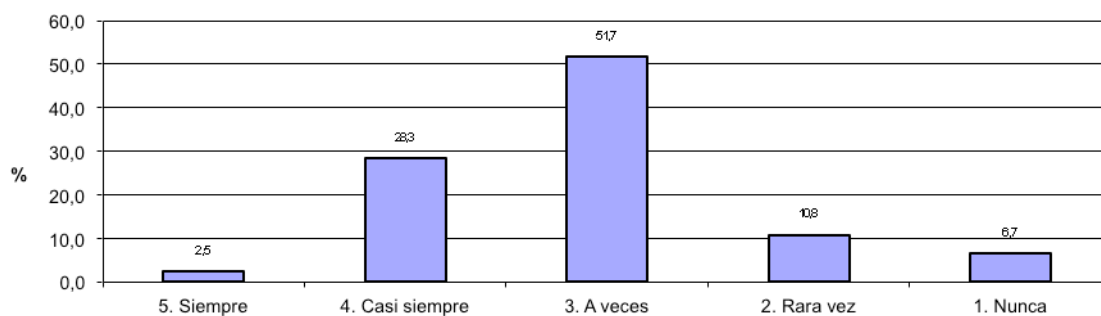


Figura 3. Frecuencias de la cuestión 3.

Análisis de la cuestión 4: “¿Los materiales que te daban para trabajar mediaban en los propósitos e intenciones formulados por el enseñante? ¿Guiaban y facilitaban el trabajo?”

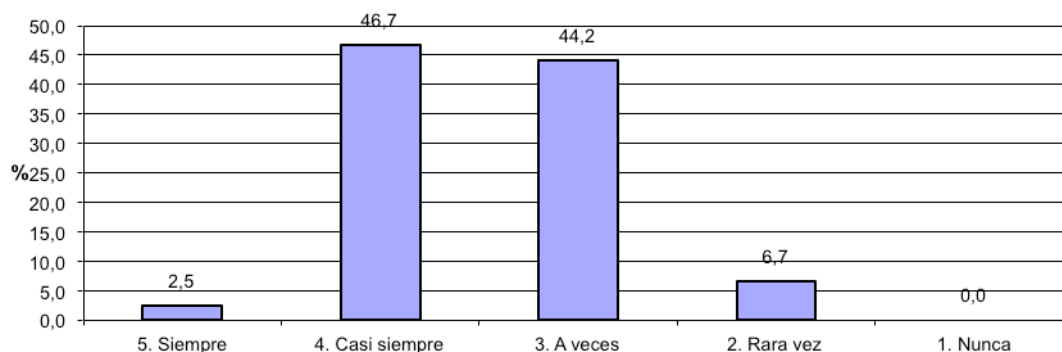


Figura 4. Frecuencias de la cuestión 4.

Aptitudes pedagógicas de tus enseñantes

Análisis de la cuestión 5: “¿Tenían tus profesores de arte capacidad de movilizar su imaginación?”

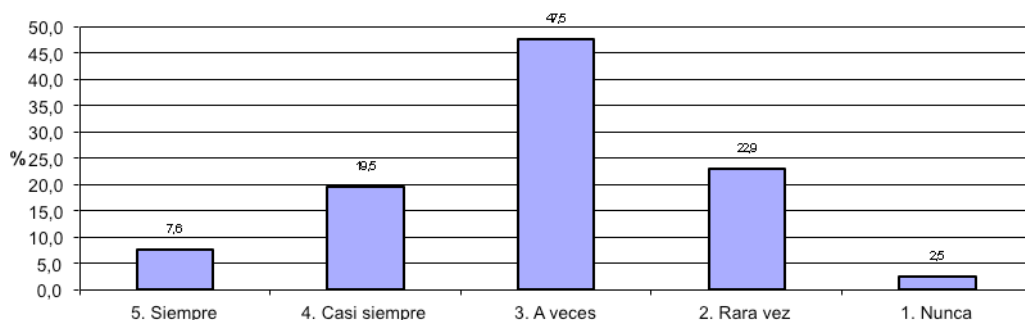


Figura 5. Frecuencias de la cuestión 5.

Análisis de la cuestión 6: “¿Tenían tus profesores de arte conocimiento de requisitos técnicos relacionados con el uso de materiales?”

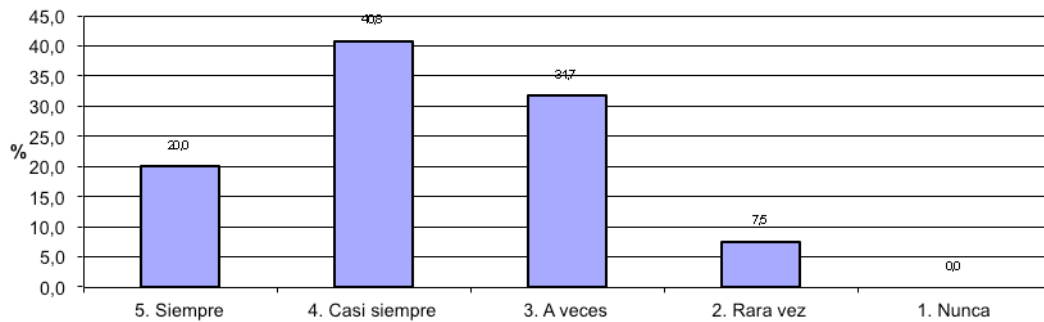


Figura 6. Frecuencias de la cuestión 6.

Análisis de la cuestión 7: “¿Tenían tus profesores de arte capacidad de leer la calidad de tu trabajo y de poder hablar de ella de manera constructiva?”

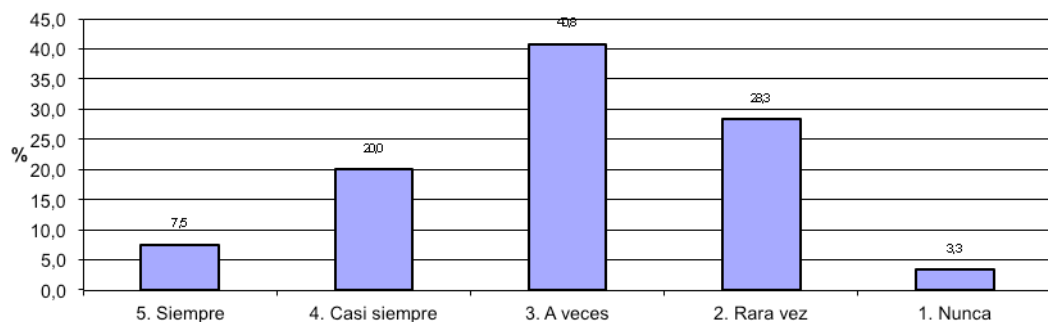


Figura 7. Frecuencias de la cuestión 7.

Análisis de la cuestión 8: “¿Demostraban tus profesores de arte el lenguaje y las aptitudes que como estudiante debías aprender, ofreciéndote oportunidades de emularlas?”

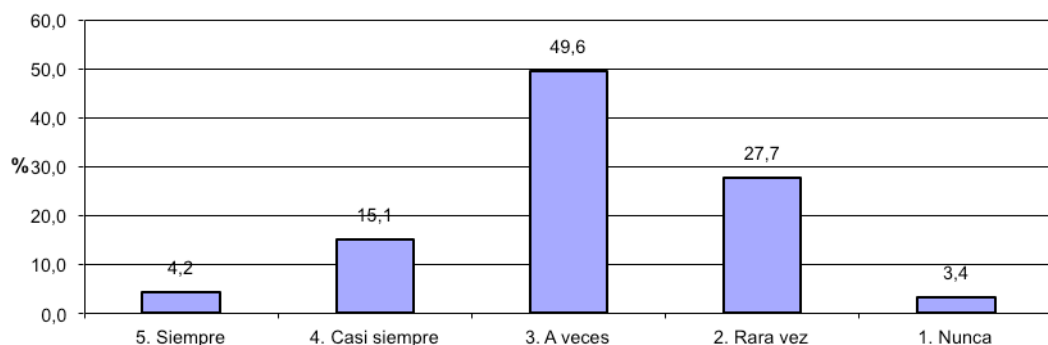


Figura 8. Frecuencias de la cuestión 8.

Análisis de la cuestión 9: “¿Sabían tus profesores de arte retirarse para dejarte descubrir por tu cuenta?”

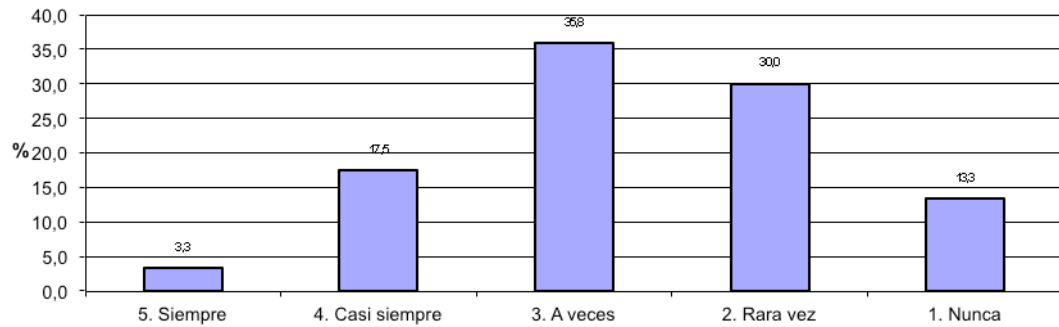


Figura 9. Frecuencias de la cuestión 9.

Análisis de la cuestión 10: “¿Sabían tus profesores de arte cómo adquirir y colocar los instrumentos y los materiales que debíais usar los alumnos para que no faltaran o estuvieran amontonados y ello no perjudicara a tu trabajo?”

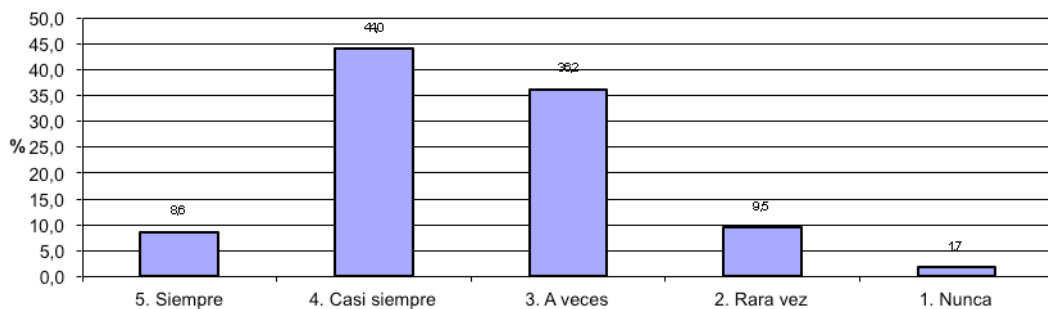


Figura 10. Frecuencias de la cuestión 10.

Análisis de la cuestión 11: “¿Sabían tus profesores de arte plantear un problema de modo que hubiera espacio para la interpretación personal sin que sufriera la claridad del planteamiento?”

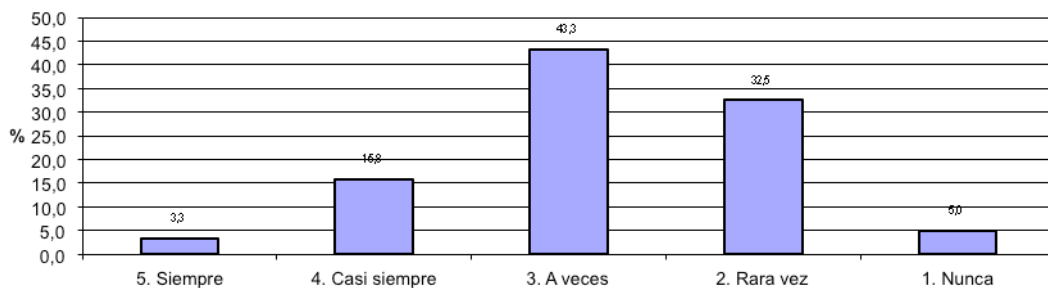


Figura 11. Frecuencias de la cuestión 11.

Análisis de la cuestión 12: “¿Tus profesores de arte establecían conexiones entre tu obra actual y las anteriores, y/o entre tu obra (ejercicios) y el mundo exterior real para reflexionar sobre él?”

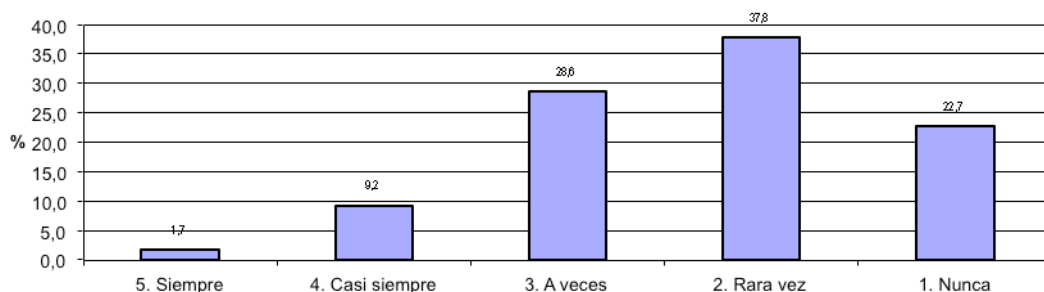


Figura 12. Frecuencias de la cuestión 12.

OBSTÁCULOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Análisis de la cuestión 13: “¿Crees que tus profesores desarrollaron rutinas cómodas que simplificaran su vida profesional?”

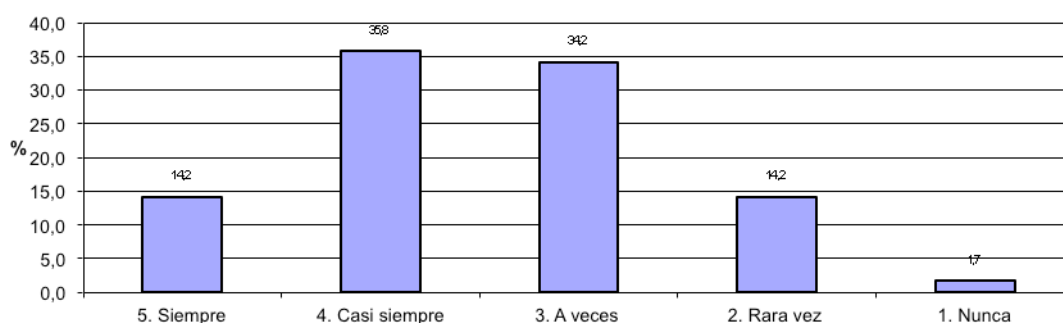


Figura 13. Frecuencias de la cuestión 13.

Análisis de la cuestión 14: “¿Crees que desaprovecharon tus profesores la oportunidad de aprender a enseñar a través de la propia práctica docente, como investigación personal?”

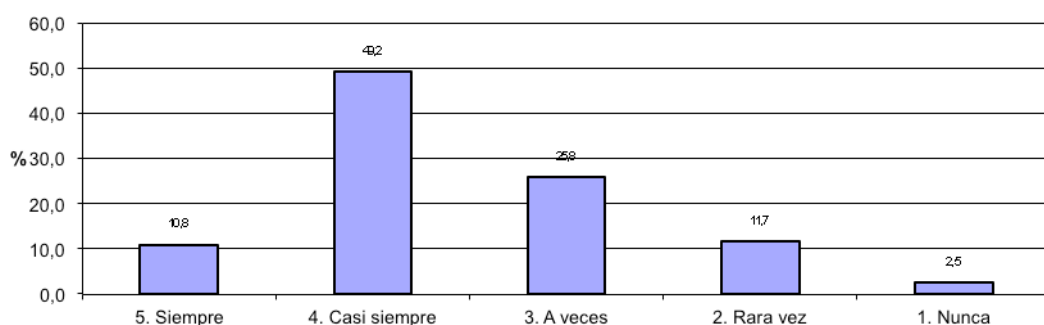


Figura 14. Frecuencias de la cuestión 14.

Análisis de la cuestión 15: “¿Les faltó a tus profesores reflexión sobre la propia práctica docente, retroalimentación crítica y constructiva?”

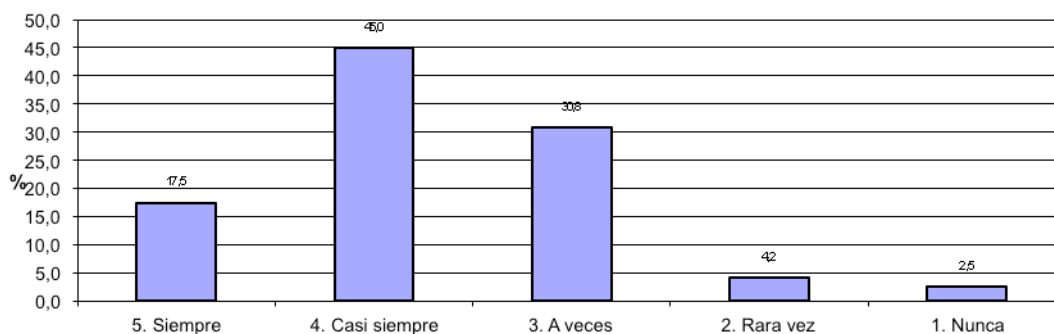


Figura 15. Frecuencias de la cuestión 15.

Análisis de la cuestión 16: “¿Consideras que tus profesores eran conscientes de que además de trabajar en el aula contenidos transmitían otras dimensiones implícitas en su acción como enseñante?”

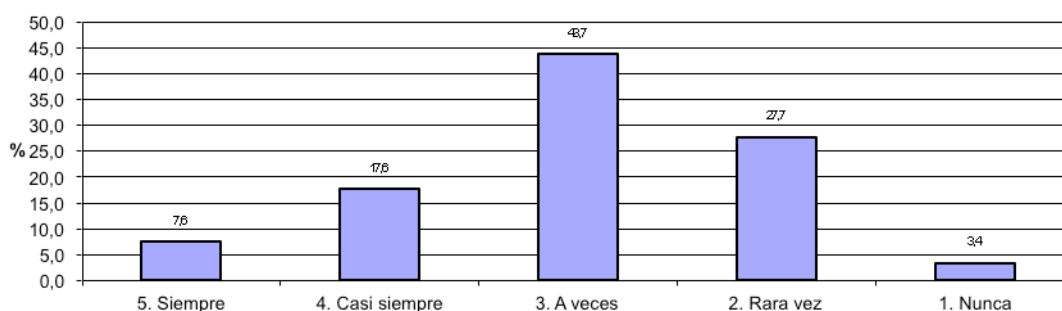


Figura 16. Frecuencias de la cuestión 16.

4 CONCLUSIONES RESPECTO A LAS CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

Como conclusión estas valoraciones sobre **ideas generales de la Educación Plástica** manifiestan una actitud general del alumnado de descontento y desaprobación hacia el nivel de conocimientos didácticos, contextualizadores y mediadores del profesorado de Educación Plástica, que se correspondería con maestros no especialistas.

Como conclusión sobre **las aptitudes pedagógicas del profesorado** podríamos apuntar en primer lugar que los mejores recuerdos se encuentran relacionados con los conocimientos que los profesores tenían de los materiales, instrumentos y su uso; en segundo término que los alumnos recuerdan haber gozado de poca

libertad de actuación o interpretación y estimulación de la imaginación; en tercer lugar que los docentes a veces no suponían un ejemplo en el uso del lenguaje o la crítica artística; y en último término que los alumnos no obtuvieron la contextualización necesaria en el aprendizaje más que rara vez.

Respecto a las valoraciones obtenidas sobre **los obstáculos de la práctica docente** recordados por el alumnado, la principal conclusión sería que la valoración general es peyorativa y netamente crítica, dibujando un perfil de profesorado cómodo, desmotivado, irreflexivo y poco consciente del currículo oculto.

Como última conclusión parece que se cumple la hipótesis planteada en la introducción de este trabajo, es decir, que pedir la opinión a los alumnos sobre cuestiones concretas que afectaron a la Educación Plástica que habían recibido, activaría los recuerdos con carácter evaluativo; pues la ausencia de datos contradictorios o atípicos, y de sesgo en los datos recogidos, demuestran que las respuestas no son azarosas o manipuladas para agradar al entrevistador, sino fruto de la sincera reflexión del alumnado.

5 BIBLIOGRAFÍA

Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 151-174). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Eisner, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

“LA INCIDENCIA DE LOS PROGRAMAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADOS UNIVERSITARIOS”

Erica Mariel Fagotti Kucharski

Universidad Nacional de Río Cuarto

RESUMEN

Este trabajo se inscribe como aporte a las reflexiones en torno a la formación de profesores en el contexto universitario actual argentino. Nos impulsa la necesidad de analizar algunas condiciones institucionales que inciden en la formación de futuros profesionales docentes. En primer lugar se plantea la importancia de la responsabilidad social que le compete a la universidad ante la sociedad, para ello se explicitan las propuestas puestas en práctica desde la UNRC e iniciamos un camino para analizar las construcciones de sentido que en las prácticas concretas de formación e intervención social, los alumnos de profesorados universitarios, van construyendo.

Palabras clave: Responsabilidad social universitaria; prácticas socio-comunitarias; intervención social; construcción de sentido.

ABSTRACT

This paper is part as a contribution to reflections on teacher training college in the current Argentine context. We are driven by the need to examine some institutional conditions that affect the training of future teachers. First, there is the importance of social responsibility that belongs to the university to society, for it is explicit proposals implemented since the UNRC and begin a way to analyze the construction of meaning in the concrete practices of training and social intervention, students in university faculties are bulding.

En el marco del proyecto de investigación que venimos desarrollando¹² surge la necesidad de generar nuevas miradas e interrogantes para reflexionar respecto de

¹² “Efectos de sentido y efectos de lugar. Las prácticas de intervención en la comunidad de trabajadores docentes universitarios”. Proyectos y Programas de

la responsabilidad social, que como docentes universitarios y formadores de futuros educadores, nos compete en la sociedad actual. Particularmente este escrito nos invita a pensar en la formación de profesores en el sistema universitario. Para ello nos valdremos de los aportes que nos brindan algunos autores latinoamericanos respecto de la producción de conocimiento académico.

La globalización ha repercutido en Argentina como en otros países latinoamericanos en diferentes aspectos; particularmente en nuestro país los impactos del mundo globalizado coinciden con profundas transformaciones políticas y económicas dentro de las cuales aparecen como rasgos característicos algunos de los que señala García Delgado (1998): crisis de los modelos de crecimiento, ajuste de las políticas de los gobiernos para la competitividad global, ajuste fiscal, flexibilización, desregulación laboral, debilitamiento de la clase media, concentración de la riqueza e incremento de las diferencias entre los que tienen y los desposeídos.

Por tanto, el contexto actual presenta una nueva cuestión social, donde sobresalen especialmente la ruptura de lazos sociales, fragmentación social y nuevas formas de malestar que se expresan, entre otros campos, en la comunidad en tanto espacio de construcción de cotidianidad, certezas e incertidumbres.

El aumento exponencial de la desigualdad social y educativa fue requiriendo de manera apremiante y sostenida la intervención de las universidades públicas en las problemáticas sociales. Éstas poseen una inherente responsabilidad social que, si es asumida como tal, se puede visualizar como espacio estratégico para promover el desarrollo de propuestas que ayuden a reducir las situaciones de exclusión o marginalidad; pero además, se hace casi un deber pensar una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria, en un diálogo participativo con la sociedad.

Según François Vallaes (2004: 3) “la Universidad debe tratar de superar el enfoque de la ‘proyección social y extensión universitaria’ como ‘apéndices’ bien intencionados a su función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria [...] Todo parte [...] de una reflexión de la institución académica sobre sí misma en su entorno social, un análisis de su responsabilidad y sobre todo de su parte de culpabilidad en los problemas crónicos de la sociedad”.

Respecto a esta problemática, numerosos son los intentos por encontrar respuestas, desde diferentes experiencias de investigación, extensión, docencia y también de gestión, y se ha pretendido algún tipo de aporte a la comprensión y transformación de las problemáticas sociales de la población.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación, mediante la Secretaría de Políticas Universitarias, y a través del Programa de Voluntariado Universitario, se convoca a facultades, cátedras y estudiantes de Universidades e Institutos

Investigación (PPI) – Programación 2009-2010 - Proyecto Categoría: B1. Director: Esp. Mariel Zamanillo – Co-Director: Enrique Grote. Secretaria de Ciencia y Técnica. UNRC.

Universitarios Nacionales a presentar proyectos de trabajo voluntario fuertemente vinculados a su formación disciplinar y que promuevan la relación de estas instituciones con la comunidad en que se insertan, a través de propuestas orientadas a mejorar la calidad de vida de su población¹³.

En la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), con la finalidad de implementar el Plan Estratégico Institucional (PEI), la Secretaría de Planificación realizó una convocatoria a la presentación de Proyectos de Innovación para el Mejoramiento Institucional (PIMEI) en el año 2008. En ese marco se efectuó el proyecto cuyo objetivo es promover la incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo. Estas prácticas son aquellas que posibilitan el cumplimiento del *ethos* de una universidad comprometida con la transformación de su medio y constituyen una estrategia de gestión y planificación institucional que busca articular la universidad con la sociedad a través de sus funciones de enseñanza, investigación y extensión.

A partir de los propósitos que marca este proyecto institucional, se plantean algunas dimensiones analíticas que marcan las condiciones de viabilidad para la implementación de las acciones emergentes.

La dimensión institucional contempla una determinada concepción de universidad, su estatuto la define como un bien social, que debe favorecer a la resolución de problemas sociales de los grupos más vulnerables, al desarrollo económico nacional, a la protección del medio ambiente y a la creación de una cultura y una conciencia nacional y solidaria; de esta manera ha buscado articularse con la sociedad, mediante sus funciones. La dimensión curricular refiere a la concreción de criterios para el diseño curricular, éstos son la integralidad y la incorporación de la dimensión socio-crítica al currículo. La integralidad remite a la articulación entre formación profesional y formación ciudadana y supone abordar el estudio de la realidad social, política, económica y cultural de manera articulada con la especificidad de cada campo disciplinar y las prácticas profesionales para las que se forman, analizando problemáticas críticas, el papel de la propia profesión en la generación y superación de esos problemas, la función social de la profesión, las condiciones económicas, políticas y gremiales que afectan los diferentes modos de ejercerla y las consecuencias sociales de esos diferentes modos, a fin de generar propuestas alternativas, viables y pertinentes que tiendan a contribuir a la superación de las críticas situaciones existentes. Por último, la dimensión didáctica significa incorporar prácticas sociales solidarias o prácticas de servicio a la comunidad como contextos de construcción de aprendizaje de valores, actitudes pero también de contenidos disciplinares o académicos relevantes. Se trata de un aprendizaje basado en proyectos sociales donde actores no universitarios también enseñan. Esta dimensión se relaciona con la idea de experiencias de aprendizaje-servicio, aquellas que ofrecen simultáneamente calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes formales, que implican continuidad en el tiempo

¹³ Todos los proyectos de voluntariado deben tender al desarrollo local y fortalecimiento comunitario, demostrando significativa vinculación con la formación de los estudiantes.

y compromiso institucional, articulando las actividades comunitarias con el logro de los objetivos educativos propios del nivel y modalidad educativa. Mediante Resolución de Consejo Superior N° 322 del año 2009, se aprobó la incorporación de estas prácticas socio-comunitarias a los planes de estudio de todas las carreras de la UNRC bajo la modalidad de *módulos*¹⁴ dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o espacios de prácticas profesionales ya existentes en los actuales planes de estudio, para transitar, progresivamente, hacia la generación de nuevos espacios curriculares destinados específicamente a estos aprendizajes.

Ese mismo año en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, desde la Secretaría Académica se instrumentó un procedimiento para reconocer a los alumnos destacados en cada una de las carreras de la Facultad, y para ser designados como tales no sólo se requiere estar dentro de los diez primeros promedios de cada carrera sino participar o haber participado en algún proyecto social -de la universidad o de otra institución- en cualquier momento de la carrera que está cursando y manifestar condiciones personales de solidaridad, cooperación, responsabilidad, compromiso con lo público, participante en diferentes tareas de la universidad y mantener buenas relaciones interpersonales con los diferentes miembros de la comunidad universitaria. Subyace a esta forma de entender a la educación, la revisión del concepto de profesión instalado institucional y culturalmente. La nueva forma de concebir a la profesión amplía su alcance en relación al concepto de formación; no sólo entiende que los conocimientos sólidos, abarcativos y actualizados constituyen una pieza fundamental en el currículo universitario, sino que además incluye aspectos de la formación vinculados con las actitudes, valores y prácticas y también con intervenciones concretas en el mundo social o cultural tendientes a solucionar o superar problemas de la comunidad (Resol. CD N° 099/2009).

Tomando en consideración estas propuestas sugeridas desde el Ministerio de Educación de la Nación así como también de la UNRC como otros centros de educación latinoamericanos, referidos a la relación de la universidad con la sociedad no sólo a través de la extensión universitaria sino desde prácticas sociales incorporadas a los planes de estudio y vinculadas a la formación disciplinar, nos lleva a preguntarnos ¿cuáles son y cómo se configuran los “efectos de sentido” que se despliegan en las prácticas de intervención social de los alumnos de profesorado universitarios?, ¿cómo esas intervenciones o relaciones con la comunidad son incorporadas en la constitución de la subjetividad del alumno de profesorado universitario?, ¿qué relaciones se tejen entre los que realizan prácticas socio-comunitarias y los actores sociales de la comunidad?, ¿qué aportes les brindan estas prácticas en su actual formación profesional? y ¿Cómo influyen en su futuro desempeño profesional?

¹⁴ Los módulos son unidades que integran enseñanza, investigación y servicio, organizadas en torno a problemas vinculados con las prácticas profesionales que se constituyen en objetos de conocimiento y acción.

Bosquejar estas cuestiones implica reflexionar respecto del desarrollo de las competencias docentes necesarias en la formación académica de los profesorado en la sociedad actual por un lado y por otro la apropiación significativa del futuro graduado.

Lo expuesto sobre esta temática nos lleva que pensar en prácticas de intervención en lo social, sin lugar a dudas supone considerar una dimensión institucional y una articulación entre formación profesional y ciudadana. La primera contempla una determinada concepción de universidad, de sus funciones de docencia, investigación y transferencia o extensión; la segunda implica pensar en la integración para articular los objetivos de la formación profesional de los profesorado con los propósitos de formación personal, intelectual, humanística, cultural y social.

Aquí planteamos la necesidad de abrir interrogantes acerca de la idea de intervención en lo social. Alfredo Carballada (2002) explica que cuando decimos intervención en lo social primero debemos remitirnos a su origen etimológico, intervención proviene del término latino *intervenio*, que se traduce como “venir entre” o “interponerse”. De allí que intervención puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y por otra parte, de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión.

La intervención en lo social surge marcada fuertemente por una tradición normativa, signada por el propósito pedagógico como forma de mantener la cohesión del todo social. Esa tradición normativa se centra en el orden de la sociedad. Un orden constituido y mantenido por dispositivos de disciplinamiento que se aplican mediante prácticas e instituciones.

Según este autor se pueden plantear dos tipos de horizonte dentro de la intervención en lo social, uno que se vincula al sostenimiento de la construcción contractual de la sociedad y otro que se relaciona con la construcción de la sociedad desde las relaciones, los vínculos y los lazos sociales.

En el primero de éstos, es posible que la intervención se vincule con el disciplinamiento a partir de una agenda temática preconcebida con problemas sociales, que en general se ligan a los intereses de los sectores sociales dominantes de determinada sociedad. “... a lo largo de la historia se depositó y orientó enérgicamente la mirada hacia las cuestiones que podían ‘potencialmente’ atentar contra la integración social desde una perspectiva normativa” (Carballada, 2002: 61)

En la Argentina de principios del siglo XX, gran parte de los dispositivos de la intervención se relacionaron con la búsqueda de una cohesión que intentaba disciplinar a los sectores inmigrantes, poblaciones desposeídas, que no cumplían con los ideales del modelo de país que pretendía la denominada generación del '80; la idea era eliminar la amenaza de la anomia social. De allí la aplicación de modalidades normativas de intervención, se transformaron en mecanismos de exclusión y disciplinamiento para estos grupos sociales mencionados anteriormente (Carballada, 2002).

En el segundo horizonte se plantea que lo social, en tanto cuestión social, se construye en forma discursiva y extradiscursiva, lo cual produce imaginarios sociales. “La intervención necesita acceder a los espacios microsociales donde se construye la cotidianidad de los sujetos sobre los cuales interviene [...] lo social se organiza en términos de símbolos cargados de significados, la identidad de los sujetos se construye en ámbitos de intercambio y reciprocidad [...] De esta forma, el acceso a lo macrosocial se construye desde ese ‘otro’ que se transforma en protagonista y no en un objeto de la intervención” (Carballeda, 2002: 61)

Desde este sentido, la intervención desencadena expectativas y consecuencias fuertemente ligadas a la construcción simbólica y a las representaciones de quien está interviniendo. Es decir, la intervención es un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias; necesariamente implica a otros y esos otros implicados en la práctica se van configurando como una construcción.

Teniendo en cuenta estos dos horizontes dentro de la intervención en lo social nos permite reflexionar sobre los nuevos recursos que movilizan las instituciones académicas y sobre sí mismas, y su responsabilidad ante las problemáticas actuales y sus futuros egresados; para ello recurrimos a algunos aportes conceptuales que puedan asistir en nuestros propósitos y cuestionamientos, desde una mirada que seguramente será una primera aproximación a los planteos fundamentales en esta temática.

Walter Mignolo (2003) nos interpela a pensar en los significados y sentidos de los recursos y estrategias que se ponen en marcha, si bien por un lado reconocemos que desde una dimensión institucional los propósitos universitarios son favorecer la resolución de problemas sociales de los grupos más vulnerables, el desarrollo económico nacional, la protección del medio ambiente y la creación de una cultura y una conciencia nacional y solidaria mediante la utilización de conocimientos científicos y tecnológicos que contribuyen a ello; se hace necesario recobrar las ideas de este autor a los fines de reinstalar la discusión respecto del recupero de las historias locales o de los contradiscursos de los diferentes grupos, sectores o áreas.

Además, si el compromiso surge desde la modificación de los planes de estudio desde una dimensión didáctica como contextos de construcción de aprendizaje de valores, actitudes y contenidos disciplinares o académicos relevantes, donde actores no universitarios también enseñan, nos lleva a pensar en la concepción subyacente de la creación de espacios para una transformación epistemológica de la academia, es decir, como una forma diferente de construir o producir conocimiento, intersticios para la producción del “pensamiento otro”, al decir de Mignolo. Esto es, como gnososis fronteriza, como un “pensamiento otro” desde y más allá de las disciplinas, desde y más allá de los legados coloniales, como unidad de construcción de los modos de pensamiento subalterno, a los fines de dar lugar al pensamiento fronterizo en las formaciones disciplinares.

Por otra parte, las palabras de Boaventura de Sousa Santos (2005), nos invitan a plantear en este ámbito, lo que él considera una profunda reflexión epistemológica, que se logra con el cruce no sólo de diferentes tradiciones

teóricas y metodológicas de las ciencias sociales, también de diferentes culturas y formas de interacción entre la cultura y el conocimiento (conocimiento científico y conocimiento no científico). Porque para este pensador la experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce y considera importante, y que para combatir el desperdicio de esa experiencia social, es necesario proponer un modelo diferente de racionalidad que problematice el modelo de racionalidad occidental dominante¹⁵, se podría decir en este caso particular, el modo de producción de conocimiento en las universidades.

Para concluir diremos que, acercarnos a la comprensión de las significaciones que los alumnos de profesorado universitario construyen respecto a sus prácticas de aprendizaje, investigación y extensión dentro de la universidad, es importante, porque quien elige una carrera universitaria, no sólo elige una carrera sino también insertarse en un área específica de la realidad ocupacional y desde allí ir desarrollando un sentido para su vida, eligiendo además un papel adulto en la sociedad.

Y aquí retomamos lo que David Harvey (2003) nos plantea sobre las alternativas y posibilidades de un proyecto de cambio social. Este autor nos insta a pensar, desde sus aportes, en el estudiante universitario como *arquitecto*. Cada persona es arquitecto de su propio destino, todos tienen potencias para cambiar el mundo y a sí mismos, que dormitan en su interior y que van más allá de sus limitaciones.

Como arquitectos poseemos responsabilidades colectivas frente a los cambios, en los cuales surgen nuevos discursos en diversos imaginarios, cómo se realiza la transformación determina en lo que nos convertiremos. Pero se debe considerar que el arquitecto imagina con limitaciones propias y del ambiente, porque ese imaginar es una práctica espacio temporal arraigada, aunque es en la imaginación, donde puede tener lugar las alternativas del cambio social. Pero ningún arquitecto puede predecir el resultado, ningún diseño es libre de relación con el otro.

La capacidad de compromiso y pensar como el otro (empatía), se ve respaldada por la posibilidad de traducir entre lenguas y entre diversos regímenes discursivos, que a menudo expresan actitudes radicalmente distintas a cómo deberíamos interpretarnos y cómo nos interpretamos realmente a nosotros mismos, tanto individual como colectivamente, a través de transformaciones del mundo.

¹⁵ Boaventura realiza una crítica al modelo de racionalidad occidental al que llama razón indolente y hace una introducción a otro modelo, que designa como razón cosmopolita. Una racionalidad cosmopolita seguirá la trayectoria de expandir el presente y contraer el pasado. Para expandir el presente propone una sociología de las ausencias y para contraer el futuro, una sociología de las emergencias. La diversidad de experiencias sociales existentes no pueden ser explicadas adecuadamente por una teoría general, por ello nos propone un trabajo de traducción en tanto procedimiento capaz de crear una inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles sin destruir su identidad.

BIBLIOGRAFÍA

Carballeda, A. (2002) *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.

De Sousa Santos, B (2005) *El milenio huérfano*. Madrid: Trotta.

Estatuto Universitario: Universidad Nacional de Río Cuarto (1999). Río Cuarto.

García Delgado, D. (1998) *Estado, Nación y Globalización*. Buenos Aires: Planeta.

Harvey, D. (2003) *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.

Mignolo, W. (2003) *Historias locales. Diseños globales*. Madrid: Akal.

Ministerio de Educación de la Nación [en línea] URL: http://www.me.gov.ar/spu/gui_tematica/VOLUNTARIADO/voluntariado.html

Plan Estratégico Institucional (PEI) – Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Resolución Consejo Directivo N° 099/2009 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Resolución Consejo Superior N° 322/2009 de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Vallaes, F. (2004) “La responsabilidad social de la universidad” [en línea] En *Palestra. Portal de Asuntos Públicos de la PUCP*. URL: <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=111>

**EL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL Y SUS
NECESIDADES FORMATIVAS.
CASO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA**

Manuel Delgado García
Universidad de Huelva

RESUMEN

El presente estudio está basado en una investigación desarrollada con el Profesorado Novel adscrito al Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

Dicho estudio tiene como objetivo prioritario dar a conocer las necesidades formativas que presenta el profesorado novel universitario para ejercer su actividad docente en su primer año en la Universidad. Al mismo tiempo, y a partir de los resultados obtenidos, hemos tratado de establecer unas actuaciones de carácter general en lo que respecta a la posibilidad de obtener una formación inicial útil para su desempeño profesional.

Palabras clave: Profesorado Universitario; Formación inicial; Necesidades Formativas.

NOVEL UNIVERSITY TEACHING STAFF AND THEIR FORMATIVE NEEDS.

ABSTRACT

The present study is based on an investigation developed with the novel teaching staff assigned to Education Department of the University of Huelva.

This study high-priority objective is to show the novel teaching staff formative needs in order to carry out their educational activity in their first year in the University. At the same time, and starting from the obtained results, we have tried to establish activities of general character in relation to the possibility of obtaining an useful initial formation for their professional performance.

Key Words: University Faculty, Initial Formation, Formative Needs.

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, establece en su artículo 1.1, que: «la Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio».

Es en este aspecto donde la investigación que presentamos cobra especial relevancia, pues la labor de un profesor novel en la universidad va a seguir en mayor o menor medida esa doble vertiente que recoge la legislación: *Docencia e Investigación*, y es en la primera parte en la que ponemos el énfasis.

Este profesor novel podríamos categorizarlo siguiendo a Gibbs y Habeshaw citado en Feixas, M (2002) como: *"los profesores noveles universitarios...a menudo encuentran que enseñar en la universidad es un reto, a veces un reto demasiado grande. Han tenido experiencias con profesores aburridos cuando eran estudiantes y no quieren terminar como ellos. Están dispuestos a hacer lo que haga falta para ser buenos docentes, pero cuando se encuentran con las presiones y angustia de la enseñanza, se preguntan si podrán asumirlo"*; de ahí que sea preciso conocer todas las necesidades que pueda llegar a tener un profesor a la hora de dar sus primeros pasos en la docencia universitaria para evitar que la motivación con la que se inicia su trayectoria profesional pueda verse mermada por muchas de las dificultades a las que va a tener que hacer frente durante ese primer año, Feixas, M (2002) *"...esta motivación se va desvaneciendo durante el primer año cuando perciben la apatía de los compañeros hacia sus dificultades, cuando se les asignan los grupos con dinámicas más conflictivas o últimos cursos de licenciaturas, cuando los alumnos se vuelven irrespetuosos o cuando el temor a su desconsideración les impide asumir ante los demás que no están preparados."*

Por todo ello la formación inicial en el profesorado universitario se torna fundamental para esos primeros pasos. Así lo consideran países como Holanda, Reino Unido o Noruega en los que es preciso acreditar poseer una formación pedagógica para poder acceder a plazas docentes de superior categoría profesional. Siguiendo a Gibbs y Coffey (2001) en un estudio realizado se afirma que esta formación deberá darse a dos niveles: a) por una parte a través de una formación pedagógica inicial, en la que mejor estrategia para impartirla es a través de los programas de doctorado y b) por otra, el establecimiento de un programa de iniciación, donde además de acciones formativas, la figura del mentor cobra una importancia vital para guiar y formar al docente novel; Con ellos se pretende atajar las necesidades tanto didácticas como personales que puedan poseer los docentes universitarios.

En nuestro caso, sigue atendiéndose esta formación inicial con la implementación de una especialización a través de los masteres y con la figura del tutor de tesis doctoral, pero este tipo de formación va a decantarse mucho más por la vertiente investigadora de la que hablábamos con anterioridad y deja al margen la vertiente de la docencia, por lo que la carencia en este ámbito sigue supliéndose con cursos de formación voluntarios.

De este modo, entre los muchos conocimientos que son precisos para que la figura del profesor universitario novel no presente esas necesidades, Marcelo (1999:200) citado en Marín, V. (2004) establece como prioritarios los siguientes:

Planificación de la enseñanza; Metodología didáctica; Motivación; Comunicación con los alumnos; Gestión de clase; Evaluación del alumno, del ambiente de clase y del propio profesor; Tutorías; Ambiente del centro. De este modo, todo profesor novel que tenga un buen dominio en todos y cada uno de estos conocimientos tiene asegurada una buena base en la que asentarse ante su primer ejercicio como docente.

A pesar de todo ello, seguimos encontrando otras muchas desventajas que son ajenas a las necesidades que puede presentar un docente a la hora de impartir docencia en la universidad y para las que no está preparado. Y es por esto, por lo que la formación inicial debe de luchar en definitiva, de lo que se trata es de definir un perfil docente que se caracterice por la flexibilidad, polivalencia, dispuesto a actualizar sus conocimientos y a desarrollar nuevas competencias profesionales que le faciliten la intervención directa en contextos diversos y cambiantes como son los que rodean al mundo universitario.

OBJETIVOS

Como hemos podido comprobar, el profesorado que accede por primera vez a la docencia universitaria carece de una formación inicial específica que le permita adquirir unas habilidades básicas para desempeñar su actividad docente bajo los parámetros que la determinan.

Es en este sentido en el que giran los objetivos que nos planteamos para el estudio que presentamos. Así, para dar respuesta a ello es fundamental ***conocer las necesidades formativas con las que cuenta el profesorado novel en su actividad docente*** (identificando el grado de dominio de determinadas capacidades) para con posterioridad ***ofrecer algunas alternativas válidas para la formación inicial del profesorado novel de la Universidad de Huelva.***

METODOLOGÍA

El estudio que presentamos se fundamenta en la realización de un **estudio de caso único**, en el que hemos seleccionado como población al profesorado novel adscrito a la Universidad de Huelva, y que se encuentra en su primer año de docencia académica.

En lo que respecta a la muestra que se ha empleado como representativa para nuestro trabajo, hemos seleccionado al profesorado novel adscrito al Departamento de Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha Universidad, pues nos es mucho más accesible para los objetivos que comprenden dicho estudio. En concreto contamos con 9 docentes noveles.

Se trata por tanto de una investigación de carácter descriptivo, en la que hemos empleado como instrumento para la recogida de información un cuestionario formado por 29 Ítems, de los que 27 se corresponden con una escala tipo likert en la que se valora de 0-5 (siendo el 0 un dominio muy bajo, y el 5 un dominio muy alto) el grado de dominio que posee el profesorado en relación a distintas capacidades que se indican en los mismos. Además cuenta con un ítem abierto en

el que hemos tratado de que se reflejen aquellos aspectos que se consideren fundamentales para la formación inicial de un profesor universitario, y que hayan podido escapar a lo recogido en el resto de ítems. El cuestionario en sí es una adaptación del cuestionario empleado por Benedito, V (2001) en una investigación sobre la formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona.

Por último, para su tratamiento y análisis se ha utilizado el procesador estadístico SPSS con el fin de categorizar y estructurar toda la información obtenida de los cuestionarios.

RESULTADOS

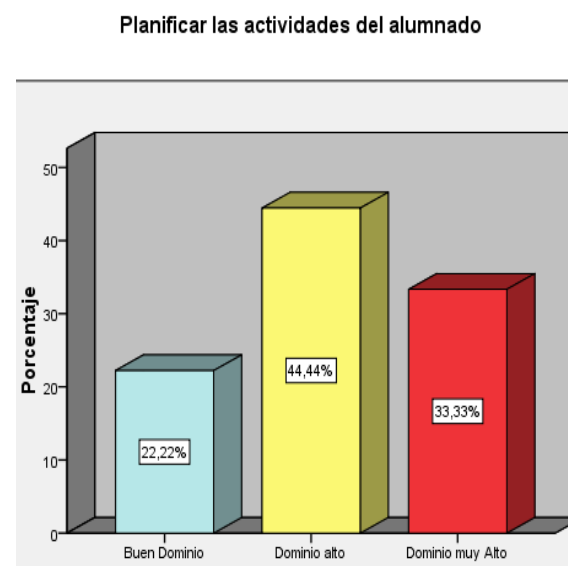
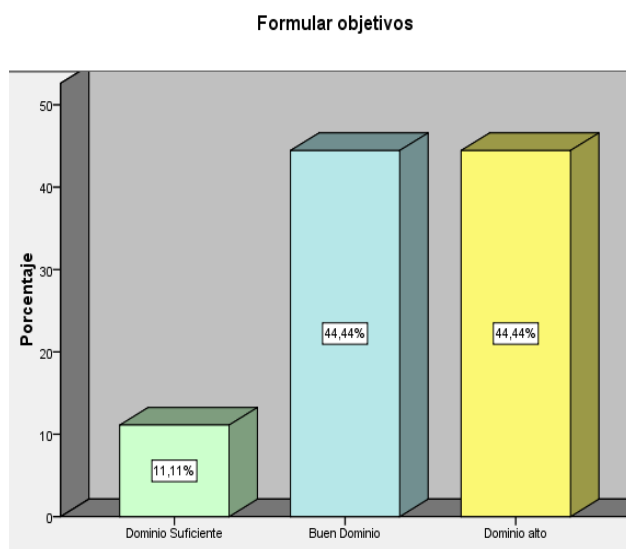
Antes de entrar de lleno en el análisis más nos interesa, es preciso reseñar que la muestra con la que trabajamos nos deja entrever que en el departamento de Educación de la Universidad de Huelva la paridad en el sexo es una realidad (55% son mujeres) con lo que rompemos un poco con esa imagen social de que la docencia universitaria está copada por el género masculino. Además, otro de los paradigmas que existe en la universidad y que es un modelo muy arraigado a la carrera docente es el hecho de que la finalización de la carrera docente supone encontrarnos con personas adultas y de una edad superior a los 30 años; en nuestro caso, vemos que con la categoría de Profesor Sustituto Interino, la edad de todos los compañeros que estamos en esta situación, y que además somos noveles, oscila entre los 20-30 años (66%), convirtiéndose en una categoría profesional copada de profesionales jóvenes.

Dicho esto, comenzamos con un estudio más profundo de los datos que hemos obtenidos a partir del análisis de los cuestionarios, y que han sido categorizados en tres grandes macrocategorías (Planificación y Docencia, Alumnado y Evaluación).

PLANIFICACIÓN Y DOCENCIA.

En esta macrocategoría se recogen aquellos ítems que hacen referencia al dominio de capacidades relativas a la organización del aula, la estructuración y formulación de objetivos y contenidos, y la metodología docente.

En esta línea encontramos que en cuanto a la organización de la docencia



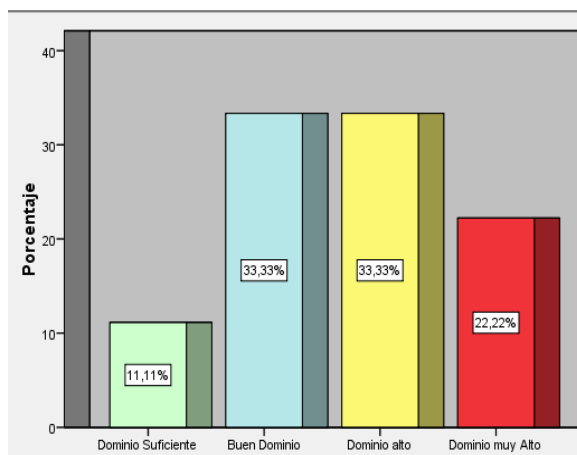
(formulación de objetivos, selección de contenidos y planteamiento de actividades) todos los informantes seleccionados afirman poseer un dominio alto. Por lo que se deduce que no tienen mayores problemas a la hora de afrontar el desarrollo y planteamiento de una asignatura cualquiera. Ver gráficos n^o1 y n^o2.

Lo que sucede es que al profesorado novel nos cuesta un poco, a la luz de los datos, el conectar nuestras asignaturas con el resto (un 33% afirma tener un dominio superficial o suficiente, mientras que el 55% lo domina bien) de materias que comparten los alumnos a los que impartimos clase.

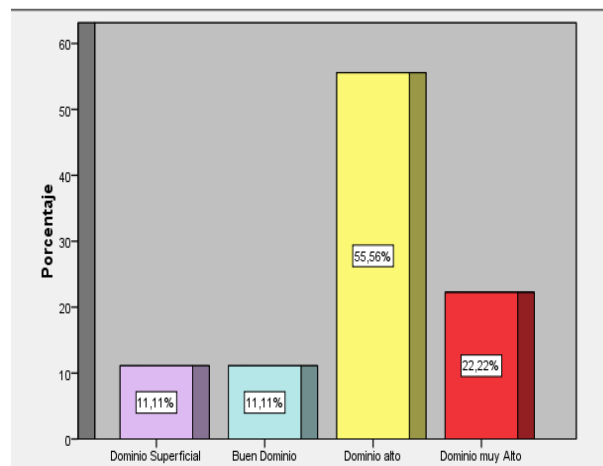
Ligado a ello, destacamos que otro punto fuerte (así lo afirma el 100%) es la capacidad para organizar y distribuir el tiempo en el aula, pues se torna fundamental pues que la planificación que haces pues se ligue al tiempo del que dispones. Por contraposición, en lo que respecta a la organización del espacio, encontramos un poco más de disparidad en los datos (un 25% está entre el intervalo de suficiente y buen dominio), y la causa puede ser la ya tan comentada y criticada disposición anclada de las mesas en las clases de la universidad, que en el caso del magisterio, se torna un claro obstáculo para los trabajos en grupo y para cualquier actividad que precise de una distribución distinta a la existente.

Para finalizar con este apartado, cabe reseñar que el empleo de estrategias innovadoras en el aula es una capacidad que a pesar de que la mayoría domina, no es un dominio bastante consolidado (44% posee un dominio bueno o suficiente y el resto alto o muy alto) Ver gráfico n^o3. Un soporte para el desempeño de estas estrategias innovadoras puede ser el plantear actividades prácticas aplicadas a la realidad y apoyarse en las tecnologías de informáticas. Además todo se complementa con una buena capacidad para transmitir los conocimientos con claridad, motivación y dejando claro en todo momento las normas para el correcto funcionamiento del aula; aunque quizás, este sea un apartado que aún en la figura del profesor novel (quizás por tener una edad muy próxima al alumnado) esté aún por consolidar. Ver gráfico n^o4

Llevar a cabo estrategias innovadoras en el aula



Conseguir normas de funcionamiento de la clase aceptadas o pactadas con el alumno



ALUMNADO

Esta macrocategoría se relaciona con aquellos ítems referentes al dominio de capacidades relativas al trato con el alumnado, la tutorización de los mismos, el conocimiento de sus preferencias o la atención que se les presta.

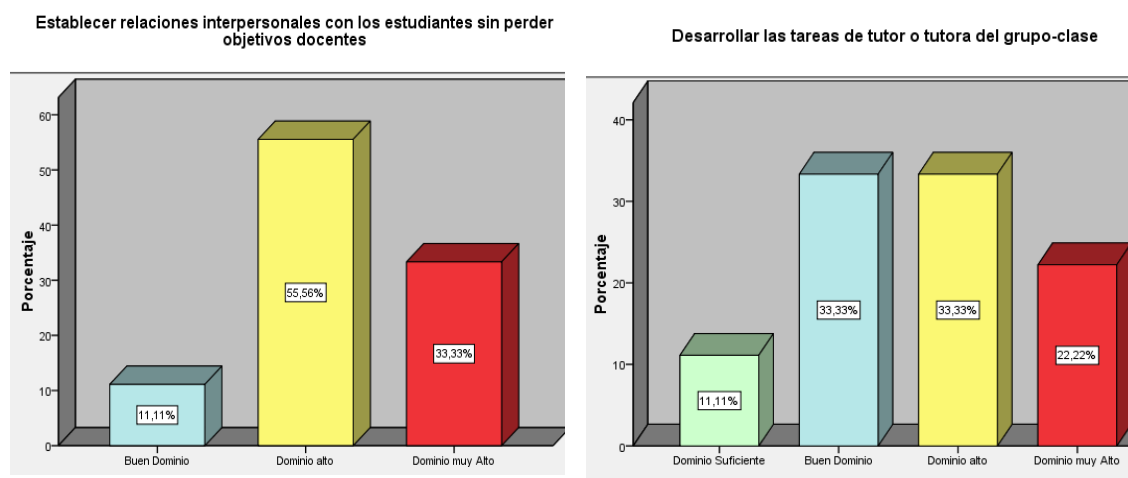
Lo primero que hay que destacar es la correlación existente entre la capacidad para identificar los intereses de los alumnos, con el éxito en las estrategias de motivación y por ello, con la capacidad de fomentar la participación del alumnado en la clase. Es decir, el profesorado novel que conoce qué es lo que le interesa al alumnado (*ver tabla nº2*), tiene mucha más facilidad para motivarles y generar mayor participación de estos en el aula. En el caso que nos ocupa, esta correlación se da, pero a la luz de los datos obtenidos el profesorado novel no tiene adquirido suficiente dominio para tener éxito en la motivación, así lo muestra la dispersión en las respuestas obtenidas. *Ver tabla nº 1*

<i>Potenciar la participación del alumnado en la clase</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Buen Dominio	4	44,4%
Dominio alto	3	33,3%
Dominio muy Alto	1	11,1%
Total	8	88,9%
Total	9	100,0%

<i>Identificar los puntos de interés de los alumnos</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Dominio Suficiente	2	22,2%
Buen Dominio	5	55,6%
Dominio alto	1	11,1%
Dominio muy Alto	1	11,1%
Total	9	100,0%

A pesar de presentar algunas carencias en lo que respecta a la implementación de la participación y de la motivación del alumnado en las aulas, el profesorado novel, sí que muestra un claro dominio en lo que al trato con el alumnado supone. Es decir, en relación a los datos obtenidos, a la hora de establecer relaciones interpersonales con los estudiantes, lo hace de forma clara y comprensible y además, tiene la capacidad de hacerlo de forma personalizada (*Ver gráfico nº 5*). Esta situación, es muy probable que se relacione de nuevo con la edad, pues tenemos una edad muy cercana al alumnado que hay en las aulas por lo que el trato con ellos, además de ser más cercano y personalizado se lleva a cabo en un lenguaje muy similar, pero siempre sin perder de vista los objetivos docentes y el cariz profesional que nos envuelve. Por eso, la atención a la diversidad del aula se entiende como una capacidad bastante adquirida por el profesorado encuestado (así lo afirma el 100% de la muestra, que indica tener un dominio alto o muy alto); de esta manera tenemos muy claro que es fundamental que se de respuesta a todas las necesidades que presenta el alumnado.

Lo que ocurre, es que a pesar de tener esa capacidad, nos encontramos que en el momento de atender las necesidades a través de las tutorías nos falta una mayor formación en este dominio. Ver gráfico nº 6.



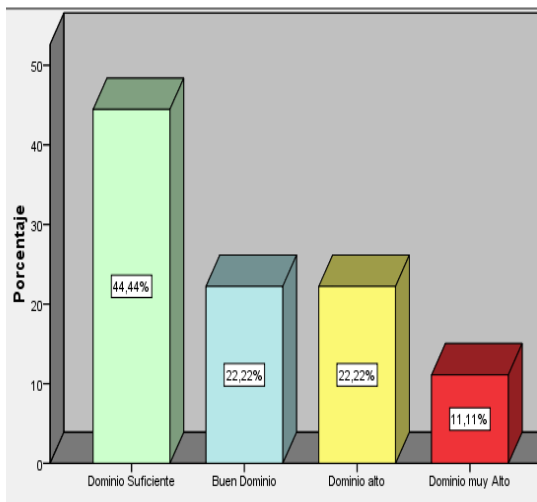
EVALUACIÓN

Por último, en este caso recogemos las respuestas relativas a todo lo que implica la evaluación, el conocimiento y utilización de estrategias y métodos de evaluación o la organización y aprovechamiento de la misma.

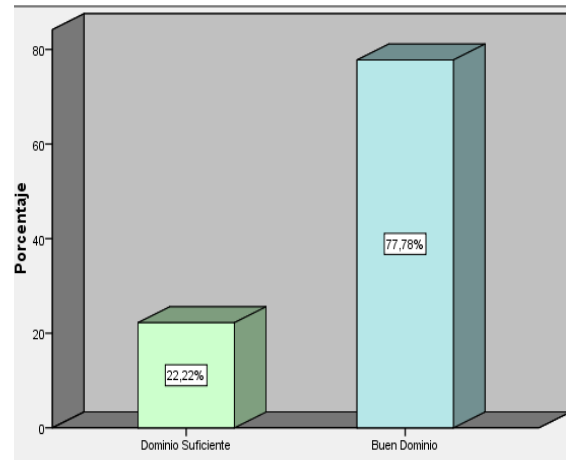
Quizás este sea el nivel que mayor dificultad presenta en el profesorado novel, pues a pesar de no tener ningún problema con la organización del proceso y actividades de evaluación de la asignatura (aspecto muy ligado a la organización de la que hablábamos en el primer punto) ya que el 55% tiene un dominio alto o muy alto y el 44% tiene un buen dominio, lo que ocurre es que encontramos un elevado grado de desconocimiento tanto de estrategias alternativas de evaluación como de los tipos de evaluación existentes, lo que nos conduce a tener un proceso de evaluación continua un poco irregular. Ver gráficos nº 7 y nº 8.

A pesar de esto, a la hora de corregir los tradicionales exámenes de los alumnos como pruebas de evaluación, a la vista de los resultados obtenidos, hay que decir que tenemos un dominio elevado en esta capacidad (un 44% creen que tienen un buen dominio o un dominio alto, y un 11% muy alto).

Seleccionar el tipo de prueba adecuada



Conocimiento de criterios, técnicas y estrategias para evaluar la propia docencia



Y en lo que respecta a la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y de nuestra propia evaluación, sucede un poco lo que venimos hablando en la evaluación del alumnado, es decir, no tenemos suficiente capacidad para emplear la evaluación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y además carecemos de un conocimiento adecuado en criterios, técnicas y estrategias para evaluar la propia docencia. Todo ello, va a tener previsiblemente como causa originaria la escasa estabilidad profesional de la que adolece el Profesorado Interino, pues no tiene siempre la misma asignatura y no siempre los programas de las mismas le permiten trabajar de la forma que cree más adecuada a la clase en la que desarrolla su labor profesional.

Además de todo esto, como indicamos al principio, nuestro cuestionario cuenta con unas preguntas abiertas que han dado opción a otras respuestas por parte del profesorado novel, y de las que hemos obtenido como necesidades fundamentales la posibilidad de acceder a una formación inicial (*“contar con una formación inicial a través de un minicurso, en el que se oriente sobre el funcionamiento del centro y los procesos a seguir como docente”*), o bien estar tutorizados por un mentor que nos facilite la incorporación y nos ayude a mejorar nuestra tarea como docentes (*“tener un mentor que nos oriente en el desempeño de las clases”*)

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Las conclusiones a las que hemos llegado con el análisis de los datos que hemos tratado son las siguientes:

La organización y planificación de la actividad docente no supone una gran dificultad en su desempeño para el profesorado novel, salvo lo que se refiere a la organización espacial, que se encuentra muy limitada debido a la disposición de las mesas en las aulas universitarias.

Detectamos una mayor necesidad en cuanto a la mejora de la capacidad para innovar en el aula, puesto que el planteamiento de actividades prácticas, adentradas en la realidad y apoyadas en las TICs, no es condición sine qua non para ello.

El profesorado novel muestra un buen dominio en cuanto al establecimiento de relaciones con el alumnado, es decir, en todo momento se atiende a las necesidades del alumnado y se hace de forma clara y personalizada, teniendo muy presente los objetivos didácticos a conseguir. El único inconveniente es que para atender a todas estas necesidades aún carece de muchas de las estrategias que permitan desarrollar en el alumnado una mayor participación y mayor motivación. Para lo cual, se torna fundamental favorecer e implementar en el profesorado novel un dominio más patente en la función tutorial.

Por último, en la evaluación el profesorado novel denota una patente necesidad en cuanto al dominio y conocimiento de estrategias, métodos y modelos de evaluación, ya sea con el alumnado o con la autoevaluación docente.

Del análisis anterior se extraen algunas propuestas de futuro que es necesario considerar:

- a) Brindar al profesorado novel un plan de formación que conste de acciones formativas que partan de unas necesidades previas detectadas en el profesorado. Por todo ello será preciso una formación contextualizada y focalizada en las necesidades de cada uno.
- b) Plantear algunos grupos de trabajo con los profesores noveles y con el resto de docentes pertenecientes al departamento para facilitar las relaciones y las programaciones docentes de cara a plantear una acción coordinada.
- c) Promover la figura del mentor dentro de la universidad como profesional encargado de iniciar al profesorado novel en el mundo de la docencia universitaria y facilitar unas orientaciones previas en todo lo que conlleva la actividad docente universitaria (información administrativa, docente, procedimientos, normativas, legislación, ...)

BIBLIOGRAFÍA

Benedito, V., Imbernón, F., Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5, (2). Universidad Barcelona.

Bausela, E. (2005). Formación inicial del profesorado universitario: becarios predoctorales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - Consultada en fecha (21-06-10).

Gibbs, G. & Coffey, M. (2001) The impact of training on university teachers' approaches to teaching and on the way their students learn. A 9th EARLI European Conference. Fribourg, Switzerland. 28 Agosto-1 Septiembre.

Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, (1). Barcelona.

Marín, V (2004). El conocimiento y la formación del profesorado universitario. *Revista Ágora Digital*, 7. Universidad de Córdoba.

Martínez, A y Pérez-Piaya, C. (2009). La mentoría en la Universidad: una perspectiva jurídica. III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas. Universidad de Sevilla.

ANÁLISIS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Cynthia A. Martínez

M^a Jesús Vitón de Antonio

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El análisis experimental que se presenta, pertenece a la primera fase de una investigación más amplia sobre la formación competencial del profesorado de la Etapa Infantil-Primaria. Presentamos los resultados obtenidos de un estudio cuyo objetivo es determinar la adquisición de la competencia de Aprender a Aprender de los futuros docentes de esta etapa. Dicho estudio, toma relevancia al situar su foco de atención en que los futuros docentes sean capaces de aprender a aprender como aspecto fundamental para la calidad obligada con la que debe contar la profesión docente. El estudio que aquí presentamos representa la evolución que los futuros docentes están teniendo hacia la capacidad para aprender a aprender dentro del aula educativa y, pone de manifiesto la importancia que la labor del formador de formadores tiene sobre los futuros docentes, pues, su adecuada gestión del aula propicia el adecuado desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

Palabras Clave: Competencia; Aprender a Aprender; Docentes; Empoderamiento.

EXPERIMENTAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF LEARNING TO LEARN COMPETENCE BY STUDENTS FROM THE FACULTY OF TEACHER EDUCATION OF THE U. AUTÓNOMA DE MADRID.

ABSTRACT

We present the results of a study which determine the acquisition of the "Learning to Learn" competence from future teachers. The experimental analysis

presented here belongs to the first phase of a wider research on the formation of teacher competence at child-primary stage. This study focus in the fact that future teachers should master the "Learning to Learn" competence to improve the teaching quality. The study presented here summarizes the most important steps taken by the future teachers to include the "Learning to Learn" competence in the classroom. Additionally, the study emphasizes the influence that the teacher trainer has on the future teacher's development of the "Learning to Learn" competence.

Key Words: Competence; Learning to Learn; Teachers; Empowerment.

INTRODUCCIÓN

El análisis experimental que se presenta, pertenece a la primera fase de una investigación más amplia sobre la formación competencial del profesorado de la Etapa Infantil-Primaria. Presentamos los resultados obtenidos de un estudio cuyo objetivo es determinar la adquisición de la competencia de aprender a aprender de los futuros docentes de esta etapa. Dicho estudio, toma relevancia en el actual contexto educativo al poner su foco de atención en que los futuros docentes sean capaces de aprender a aprender como aspecto fundamental para la calidad obligada con la que debe contar la profesión docente.

PLANTEAMIENTO.

A través de una mirada holística de la competencia de aprender a aprender y su adecuado desarrollo y adquisición por los futuros docentes consideramos que, el maestro, como agente educativo, se desarrollará en el plano personal y profesional. Así, como individuo social, el futuro docente será capaz de evolucionar e innovar de forma permanente. Y, como profesional docente enfocará su enseñanza hacia el aprendizaje de sus alumnos favoreciendo el enriquecimiento cognitivo de los mismos y construirá su propio aprendizaje acerca de la enseñanza en contextos diversos.

Así, la adquisición de la competencia de aprender a aprender supone desarrollo capacidades cognitivas y adquirir habilidades metacognitivas que de por sí, producirán mejoras en los resultados académicos. Además de las mejoras en las estrategias de gestión del conocimiento que repercutirán directamente en la mejora de la profesión docente (Burns y Sinfield, 2008; Cooke-Plagwitz y Hines, 2001; Gambill, Moss y Vescogni, 2008; Zhao, 2010). Asimismo, aspectos como la motivación y la confianza serán imprescindibles para la adquisición de la competencia por ser considerados como partes integrantes de metodologías que ayudan a los docentes en la instrucción, que influyen en el rendimiento académico y en la percepción del aprendizaje (Amitay et al., 2010; Bembenutty, 2006; Elen y Clark, 2006;).

El contexto de nuestro estudio se sitúa en una Universidad Autónoma de Madrid, una universidad con amplia tradición formadora de maestros de Educación Infantil y Primaria que, recogiendo el legado de la Escuela de Formación del

Profesorado “Santa María”¹⁶ ha evolucionado hasta la Facultad de Formación del Profesorado y Educación que es a día de hoy.

Es característico que este tipo de Facultades universitarias cuenten con un alumnado con una alta vocación hacia la formación de futuros individuos socialmente activos y que además éste sea mayoritariamente femenino (Taub y McEwen, 2006). En el caso de nuestra investigación contamos con 84% de participación femenina.

La trayectoria formativa de nuestros participantes cuenta con 175 créditos (1750 horas) de carácter teórico cursados de manera continúa en los cinco primeros cuatrimestres y que abarcan variadas materias curriculares que van desde la Teoría Educativa, la Psicología Evolutiva, hasta la Metodología Investigadora.

Con carácter culminatorio, el último periodo formativo le corresponde a la realización del Practicum docente que consiste en 32 créditos (320 horas) de carácter práctico realizado en el último cuatrimestre de toda la carrera y al cual sólo pueden acceder habiendo superado el 45% de los créditos totales del Plan de Estudios y se realiza en alguno de los más de 90 centros de educación Infantil y Primaria seleccionados para ser centros de prácticas de un total aproximado de 1000 centros que voluntariamente se ofrecen para ser candidatos.

II. HIPÓTESIS Y OBJETIVO

Los objetivos de nuestra investigación son:

- Determinar el grado de desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria.
- Determinar las características de los futuros docentes asociadas al desarrollo de dicha competencia.

Como Hipótesis se plantean:

- Existen diferencias en la adquisición de la competencia de aprender a aprender en función del género.
- Existen diferencias en la adquisición de la competencia de aprender a aprender en función del número de asignaturas suspendidas durante la carrera.
- Existen diferencias en la adquisición de la competencia de aprender a aprender en función de la edad con la que termine la carrera.
- Existen diferencias en la adquisición de la competencia de aprender a aprender en función de la especialidad de estudio elegida.

¹⁶ La Escuela de Formación del Profesorado “Santa María” se creó por Orden de 28 de julio de 1961 (BOE. de 19 de agosto de 1961). El día 2 de Julio de 2001 el Consejo de Universidades aprobó la creación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid convirtiendo así, la Escuela de Formación del Profesorado “Santa María” en una Facultad universitaria.

III. METODOLOGÍA

Para alcanzar dichos objetivos llevamos a cabo un estudio explicativo de carácter cuantitativo con un enfoque ex-postfacto. Las variables usadas son: género, edad, especialidad de Maestro cursada y el número de asignaturas suspendidas durante la carrera como Variables Independientes, y el desarrollo de la competencia de aprender a aprender como Variable Dependiente.

La población está conformada por todos los estudiantes de Magisterio en las especialidades de Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje y Educación Especial, de todas las universidades españolas. Lo cual supone una cifra de 25363 estudiantes (INE, 2009).

La muestra de nuestro estudio la conforman los estudiantes de último curso de cualquiera de las especialidades antes mencionadas de la carrera de Maestro de la Universidad Autónoma de Madrid¹⁷ que hacen un total de 333 participantes.

El instrumento utilizado para la recogida de los datos es una escala de actitudes *ad hoc* con preguntas tipo Likert que nos permite medir y relacionar las variables antes descritas. Cuenta con preguntas referidas a la identificación como son el género, edad, número de materias suspendidas durante la carrera, especialidad de estudios (total cuatro). Y con preguntas referidas al desarrollo de la competencia de aprender a aprender (total veinte).

La elaboración de la escala de actitudes ha tenido varias fases, comenzando por una primera valoración por parte de un grupo de expertos profesores universitarios de la UAM, seguido de un análisis de la fiabilidad (coeficiente Alfa de Cronbach =0.797) y finaliza con el estudio de la validez de constructo a través de un análisis factorial que se comenta a continuación.

El análisis factorial realizado nos operativiza el objeto de estudio, la competencia de aprender a aprender, en tres factores teóricos definidos como “La disponibilidad hacia el aprendizaje”, “Las estrategias propias para el éxito del aprendizaje” y, como último factor, “La gestión de los recursos para conseguir el aprendizaje”.

Por su parte “La disponibilidad hacia el aprendizaje” lo definimos como la capacidad que el individuo tiene para asimilar nuevas competencias, buscar distintas orientaciones para mejorar en el aprendizaje, captar la evolución de su proceso de aprendizaje y diferenciar el uso de lo aprendido en distintos contextos. Además de capacidades para trabajar tanto en equipo como individualmente y motivarse ante las situaciones que presentan dificultades en los aprendizajes.

El segundo factor, “Estrategias propias para el éxito del aprendizaje”, se define como la capacidad que el individuo tiene para superar los obstáculos al aprender, usar las propias habilidades para acceder a los nuevos conocimientos, ser autodisciplinado y conocer las estrategias de aprendizaje preferidas, así como las fortalezas y debilidades propias ante el aprendizaje.

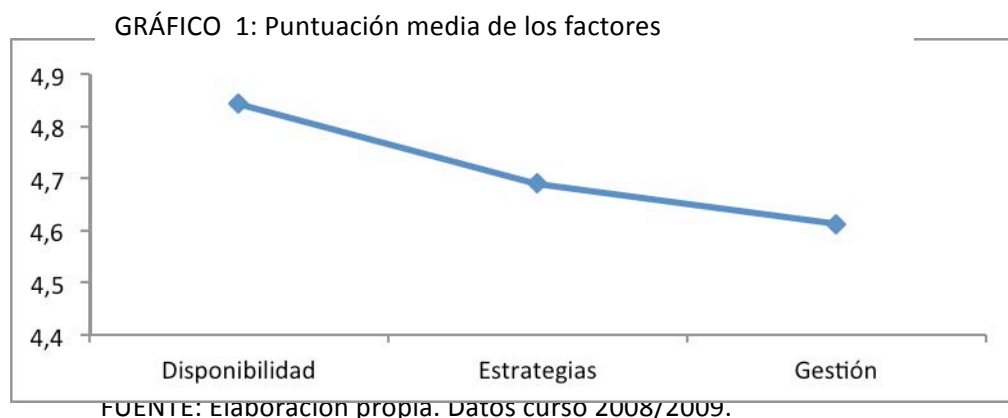
¹⁷ En adelante UAM.

Y, por último, la “Gestión de recursos para el aprendizaje” es entendido como la gestión y planificación del tiempo, el aprovechamiento de las oportunidades y la organización de los nuevos aprendizajes.

Procedemos, por tanto, a realizar un análisis de los datos de tipo inferencial, calculando, entre otros estadísticos, la Correlación entre las variables, la T-Student para muestras relacionadas, y el Anova con el fin de conocer la adquisición de la competencia de aprender a aprender en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria.

IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Teniendo en cuenta el análisis estadístico aplicado, la puntuación media obtenida en el estudio de los tres factores en toda la muestra alcanza valores intermedios de la escala¹⁸, como muestra el Gráfico 1. La “Disponibilidad hacia el aprendizaje” destaca en relación a los restantes factores por alcanzar mayores niveles de desarrollo según los participantes.



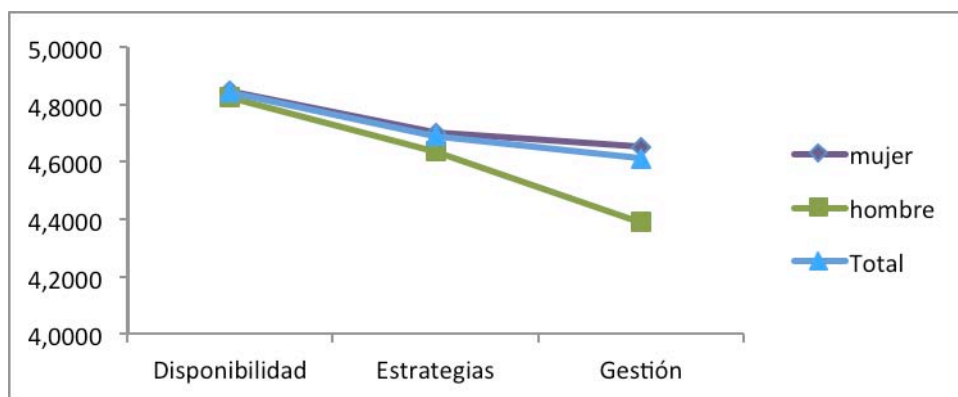
A continuación, mostramos un estudio de cada una de las hipótesis planteadas en la investigación.

Resultados obtenidos en función del género

Las puntuaciones obtenidas por las mujeres (Gráfico 2) se encuentran más cercanas a la media de las puntuaciones. Existe una diferencia significativa entre el desarrollo alcanzado en la Gestión de los recursos para el aprendizaje entre hombres y mujeres, sugiriendo una mejor labor de gestión a las futuras docentes.

¹⁸ Valores codificados de 1 a 6.

GRÁFICO 2: Puntuaciones obtenidas en función del género

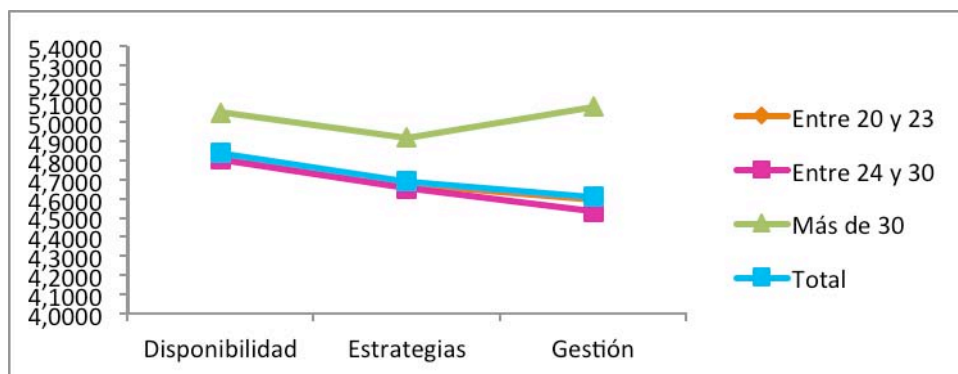


FUENTE: Elaboración propia. Datos curso 2008/2009.

Resultados obtenidos por edad

Como vemos en el Gráfico 3, los estudiantes a maestro con edades comprendidas entre los 20 y los 30 años obtienen puntuaciones similares a la media total del grupo. Resulta significativo que la puntuación obtenida por los futuros docentes mayores de 30 años sea superior a la media del grupo de todos los factores.

GRÁFICO 3: Puntuaciones obtenidas en función de la edad

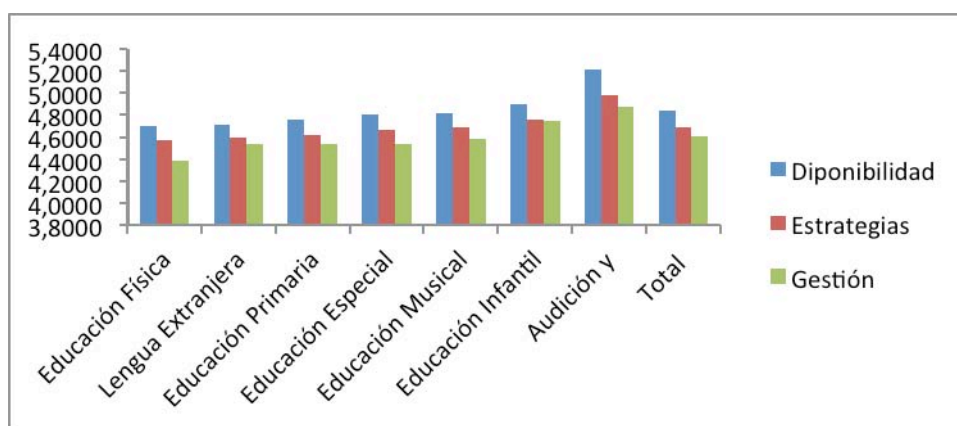


FUENTE: Elaboración propia. Datos curso 2008/2009.

Resultados obtenidos por especialidad de estudios cursada

Como vemos en el Gráfico 4 es común para todas las especialidades tener desarrollado en mayor medida la Disponibilidad hacia el aprendizaje y en menor medida la Gestión de los recursos para el aprendizaje. Por su parte, destacan las especialidades de maestro de Audición y Lenguaje y Educación Física por alcanzar las puntuaciones máximas y mínimas respectivamente.

GRÁFICO 4: Puntuaciones obtenidas en función a la especialidad cursada

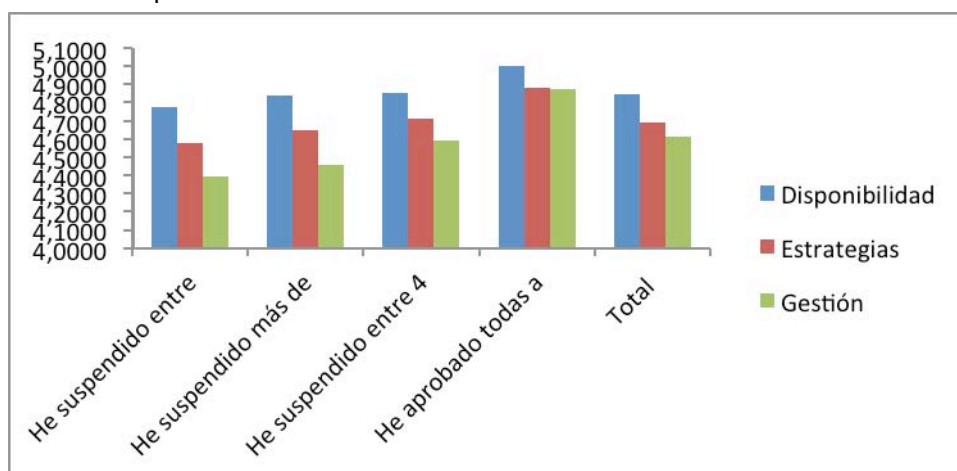


FUENTE: Elaboración propia. Datos curso 2008/2009.

Resultados obtenidos por cantidad de asignaturas suspensas durante la carrera

En relación a si existe algún tipo de diferencia en torno al número de asignaturas suspensas durante la carrera, observamos que existen diferencias significativas entre haber o no suspendido alguna de ellas. Y, por su parte, los estudiantes que más han suspendido alcanzan mayores niveles de desarrollo en los tres factores estudiados.

GRÁFICO 5: Puntuaciones obtenidas en función del número de asignaturas suspensas durante la carrera



FUENTE: Elaboración propia. Datos curso 2008/2009.

IV. CONCLUSIONES

El aprendizaje, que los docentes realicen, es de vital importancia dada la gran influencia que éstos tienen sobre los futuros individuos de la sociedad. El desarrollo de su competencia de aprender a aprender en su práctica diaria traerá consigo individuos mejor formados, mejor preparados para afrontar los cambios sociales y mucho mejor preparados para evolucionar a la vez que evoluciona su entorno y contexto.

Los aprendizajes, que los futuros maestros y maestras, tienen que asimilar para desarrollarse como profesionales competentes de la educación y que contribuir al logro de su calidad, han de considerar los factores constituidos por una unión entre la disponibilidad que los estudiantes cuentan para afrontar los aprendizajes, el uso de estrategias propias que ayuden a la consecución con éxito de los aprendizajes y la adecuada gestión de los recursos. El correcto desarrollo de cada uno de los factores por sí mismo ofrecerá al estudiante un empoderamiento global que le permitirá alcanzar con éxito los aprendizajes que se le presenten.

Los resultados de nuestro análisis muestran cómo los niveles de desarrollo de las variables señalados son halagüeños e invitan a reflexionar sobre la conveniencia de los enfoques metodológicos, que en la formación de formadores, se esta teniendo en cuenta en la docencia universitaria.

Dicha formación esta teniendo un efecto positivo y logrando mejorar las capacidades de los estudiantes de magisterio, a fin de afrontar las dificultades propias de los nuevos aprendizajes con mayor disponibilidad hacia el trabajo individual y en grupo, e incluso, manifestando una mayor motivación hacia el aprendizaje, lo cual le permite detenerse a buscar distintas orientaciones, captar su propia evolución y ser disciplinado en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, se puede observar que, dichos estudiantes, cuentan con dificultades a la hora de gestionar y planificar el tiempo de trabajo autónomo a la hora de aprender, les cuesta encontrar y decidirse por las oportunidades que se le ofrecen ante los aprendizajes y organizar los nuevos aprendizajes.

Esta mayor dificultad, se puede explicar, al menos en parte, por cambios que se vienen impulsando desde los nuevos enfoques educativos, pero que todavía requieren de más tiempo ya que significa un giro importante respecto de la concepción tradicionalista en la que el proceso de aprendizaje está centrado en el docente y en la se concibe a un alumno autómatas, que sólo es capaz de ejercer una conducta cuando se le es planteada, donde el alumno ansía escuchar el conocimiento ofrecido por el docente. El cambio de paradigma educativo, que considera que el alumno es capaz de generar por sí mismo el conocimiento y acceder a los aprendizajes a partir de la guía y supervisión del docente, comporta en las instituciones universitarias, procesos complejos de modificar la enseñanza y que son clave para la formación de los futuros docentes. Pues ellos, como alumnos durante la profesionalización que van adquiriendo, han tenido diferentes estilos y perspectivas de modelos de acción de sus propios formadores, y no han posibilitado repercutir, tal vez, tan significativamente en la capacidad

para autogestionar los recursos y para implementar los vínculos entre el aprendizaje previo y el adquirido.

Teniendo en cuenta los factores analizados en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, obtenemos, si lo analizamos por separado, que cada uno de ellos se ve más influenciado que otro por otras variables. Así, la disponibilidad hacia el aprendizaje cuenta con mayores grados de desarrollo para aquellos futuros docentes mayores de 30 años, especialmente si es de sexo femenino y si no ha suspendido ninguna asignatura. Por su parte, el uso de las estrategias propias para alcanzar los aprendizajes con éxito se lleva a cabo de forma similar en toda la población de entre 20 y 30 años. Y, por último, la gestión de los recursos para conseguir el aprendizaje está mucho menos desarrollada que cualquiera de los anteriores factores en toda la población excepto en los futuros docentes mayores de 30 años que, a consecuencia de una madurez vivencial ofrecen un mayor desarrollo del mismo.

El estudio que aquí presentamos representa la evolución que los futuros docentes están teniendo hacia la capacidad para aprender a aprender dentro del aula educativa y, pone de manifiesto la importancia que la labor del formador de formadores tiene sobre los futuros docentes, pues, su adecuada gestión del aula propicia el adecuado desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

Sería por tanto imprescindible continuar con la desarrollo de logros alcanzados hasta el momento en la formación de formadores y teniendo en cuenta el aprendizaje a lo largo de la vida, seguir teniendo cuenta dichas debilidades y proporcionar dicha formación a fin de considerar el desarrollo del docente para adquirir la competencia de aprender a aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- Amitay, S. et al. (2010). Motivation and Intelligence Drive auditory Perceptual Learning. *Plos One*, 5, (3).
- Bembenutty, H. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Self-Regulation of Learning, and Academic Performance. En *The Annual Meeting of the American Psychological Association*, New Orleans.
- Burns, T. y Sinfield, S. (2008). *Essential Study Skills: The Complete Guide to Success at University*. (2ª Ed.). London: SAGE Publication Company
- Cooke-Plagwitz, J. y Hines, S.C. (2001). *How to, and Why? What You Should Know about Course*. Finland: Tampere.
- Elen, J. y Clark, R. (Eds) (2006). *Handling Complexity in Learning Environments: Theory and Research. Advances in Learning and Instruction*. Oxford: Elsevier.
- Gambill, J. M., Moss, L. A. y Vescogni, C.D. (2008). *The Impact of Study Skills and Organizational Methods on Student Achievement*. Chicago: Saint Xavier University. Graduate Faculty of the School of Education.
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo, (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo. *Diario Oficial* L394 de 30.12.2006. (http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf)

Taub, D. y McEwen, M. (2006). Decision to Enter the Profession of Student Affairs. *Journal of College Student Development*, 47 (2), 206-216.

Zhao, J. (2010). School knowledge management framework and strategies: the new perspective on teacher professional development. *Computers in human behaviour*, 26, (2), 168-175.

www.ine.es

<http://www.uam.es/centros/fprofesorado/otros/historia.htm>

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Pilar Gil Molina

Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián

RESUMEN

Se presenta una experiencia de evaluación de competencias que está siendo realizada en el campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco-*Euskal Herriko Unibertsitatea* con alumnado de primer curso de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Se han definido las competencias específicas y los resultados de aprendizaje esperados para la asignatura Psicología de la Educación (*Hezkuntzaren Psikologia*). Estas se han vinculado con competencias transversales como el trabajo en grupo y el aprendizaje auto-regulado. Se han seleccionado las actividades-tareas para el desarrollo de dichas competencias y se ha diseñado un sistema de evaluación continuada. El alumnado, distribuido en pequeños grupos de 4 o 5 miembros, ha realizado una serie de tareas que ha recogido en una carpeta de aprendizaje grupal. Sirviéndose de una rúbrica de evaluación y de tutoría, la profesora y el alumnado han reflexionado sobre los logros conseguidos y los aspectos a mejorar.

Palabras clave: evaluación formativa; evaluación de competencias; formación del profesorado.

ASSESSING LEARNING SKILLS IN INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

We present an experience of assessment of learning skills is being conducted on the campus of Gipuzkoa at the University of the Basque Country-*Euskal Herriko Unibertsitatea* with first-year students of the School of Teacher Training (Master's Degree in Elementary Education). You have defined the specific learning skills and expected learning outcomes of the subject (Educational Psychology-*Hezkuntzaren Psikologia*). These have been associated with generic skills such as teamwork and self-regulated learning. The selected-tasking activities to develop these skills and has designed a system of continuous

assessment. The students, divided into small groups of four or five members, has conducted a series of tasks you've got a folder of group learning. Using a rubric of assessment and tutoring, the teacher and students have reflected on the achievements and areas for improvement.

Keywords: formative assessment; assessment for learning skills; teacher training.

INTRODUCCIÓN

Afirman algunos autores que lo más determinante de la docencia universitaria no es la manera de enseñar sino el sistema de evaluación y que si el profesorado universitario quisiera innovar en su docencia lo primero que debiera hacer es mejorar su sistema de evaluación. La evaluación es clave en el proceso de aprendizaje, lo era antes de que planificáramos por competencias y lo seguirá siendo.

“El qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará.” (Biggs, 2005, 177)

En este sentido, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) al planificar una evaluación por competencias, cobran fuerza ideas no tan nuevas como la de que la evaluación no tiene como única finalidad la calificación del alumnado. Aunque el profesorado (antes del EEES y con el EEES) ha de asignar a los y las estudiantes calificaciones que figurarán en su expediente académico, evaluar el aprendizaje consiste ahora en valorar el nivel en que se han logrado los objetivos o competencias que se pretendían conseguir con un determinado programa formativo. Habrá que considerar, además, que el sentido de estas competencias a formar es más amplio que el de la formación en contenidos (ya sean actitudinales, procedimentales o conceptuales) e implica por tanto nuevos retos como el desarrollar capacidades de trabajo en equipo o la autorregulación cognitiva.

“La autorregulación representa un estadio superior del comportamiento humano que no se consigue espontáneamente y que se concreta por la puesta en práctica de diferentes fases. Uno no nace autorregulado y hay personas que mueren sin haberlo conseguido plenamente; es algo que se aprende y que se puede desarrollar gracias al esfuerzo personal y a la ayuda recibida desde el exterior para ello.” (Torre Puente, 2008, 77)

Por consiguiente, la formación basada en competencias se convierte en un escenario en el que experimentar e indagar en torno a la evaluación formativa y orientada al aprendizaje del alumnado (Álvarez Méndez, 2008; Padilla Carmona, y Gil Flores, 2008; Blanco, 2009).

La experiencia de evaluación de competencias que se describe se inició cuando la profesora responsable de la misma participó de forma voluntaria en el curso académico 2005/2006 en el programa de innovación educativa AICRE (Adaptación para la Introducción al Crédito Europeo). Este programa puesto en marcha por la Universidad del País Vasco/*Euskal Herriko Unibertsitatea* (UPV/EHU) para la adaptación de sus titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) consistía en el diseño y posterior seguimiento del

plan docente de distintas asignaturas según criterios ECTS (**European Credit Transfer System**).

La profesora planificó la asignatura *Hezkuntzaren Psikologia* (Psicología de la Educación impartida en Euskara), una troncal de 4'5 créditos que corresponde a la docencia del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, y que ella imparte en los dos grupos de la especialidad *Lehen Hezkuntza* (Maestro en Educación Primaria) en la E.U. de Formación del Profesorado de Donostia-San Sebastián. El diseño realizado en el mencionado curso 2005/2006 fue puesto en práctica y contó con el seguimiento de un profesor colaborador del SAE (Servicio de Asesoramiento Educativo) de la UPV/EHU durante el curso 2006/2007. A partir de ese momento y hasta el vigente curso 2009/2010 se ha realizado un seguimiento y ajuste continuado de la planificación de la asignatura en todos sus elementos (competencias, metodología, sistema de evaluación). En esta comunicación se referirán estos y el diseño final de la asignatura, tal y como se ha impartido en este último curso antes de la implantación de los nuevos planes de estudio.

El eje vertebrador de los cambios que ha experimentado el diseño y desarrollo de la asignatura ha ido variando. Así, en un primer momento, y dada la novedad terminológica, los principales cambios se realizaron en la definición de las competencias específicas de la misma. Posteriormente, se realizaron ajustes en los aspectos metodológicos (la carpeta grupal que la profesora llevaba tiempo utilizando se re-estructuró e incorporó nuevos elementos). Y finalmente, la evaluación ha sido el principal objetivo de mejora en los últimos cursos, tratando de alinearla (Biggs, 2005) con el resto de elementos de la programación de la asignatura y, sobre todo, concretando los resultados de aprendizaje esperados a través del diseño y utilización de rúbricas de evaluación, tal y como se describe a continuación.

OBJETIVOS

1. Realizar, con distintas herramientas y con la implicación de los y las estudiantes, una evaluación formativa orientada al desarrollo de las competencias específicas de una asignatura planificada según criterios ECTS y de competencias transversales como el trabajo en grupo y la autorregulación.
2. Alinear el sistema de evaluación de la asignatura con los otros elementos de la planificación docente y ajustarlos tras el seguimiento de su implementación con el alumnado.
3. Reflexionar y mejorar la propia práctica docente y sobre las funciones docentes relacionadas con el seguimiento y tutoría del alumnado.

PARTICIPANTES

Ha participado de forma voluntaria el alumnado matriculado en la asignatura y especialidad mencionada que ha cumplido con el requisito de asistencia (ha acudido al menos al 80% de las clases presenciales), ha realizado la carpeta grupal

y ha participado en la evaluación continuada de su aprendizaje. Aunque el número de participantes ha oscilado en los distintos cursos, ha superado la cifra de las dos terceras partes del alumnado matriculado. (Ver tabla 1).

Curso académico	Alumnado matriculado	Alumnado participante	Grupos de trabajo organizados
2006-2007	119	81	18
2007-2008	135	89	21
2008-2009	143	99	22
2009-2010	148	110	24
Total	545	379	85

Tabla 1. Alumnado matriculado y participante en la experiencia (por cursos)

DISEÑO DE LA PLANIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

En primer lugar, se modificó el diseño de la asignatura, identificando las competencias a lograr en el alumnado:

1. Recoger a través de distintas fuentes, analizar, seleccionar, ordenar, esquematizar, memorizar y utilizar información de las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje para construir argumentaciones de diferente nivel de concreción y especificidad.
2. Contrastar, comparar y relacionar las diferentes teorías, conceptos, métodos y técnicas de conceptos trabajados generando criterios para su aplicación en los procesos vinculados con el aprendizaje del alumnado.
3. Seleccionar y aplicar técnicas y procedimientos propuestos por las diferentes corrientes de la Psicología de la Educación para resolver diferentes situaciones educativas, diseñando una intervención con el alumnado de primaria y argumentando la toma de decisiones realizada.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta los contenidos del área en la que se inscribe la asignatura, se consideró cuales podrían ser las tareas que pudieran promover el tipo de aprendizaje esperado, es decir, el desarrollo de las competencias anteriormente diseñadas. En este aspecto, la profesora decidió que la *carpeta de aprendizaje o portafolio* (Giné, 2007) podría ser la tarea más adecuada para este desarrollo y adquisición de competencias. Por consiguiente, se diseñaron una serie de prácticas a realizar por el alumnado para la aplicación de los contenidos teóricos y técnicos de la asignatura. Dichas actividades serían realizadas y recogidas por el alumnado en una carpeta de aprendizajes. Se consideró, así mismo, la necesidad de que esta tarea fuera grupal, puesto que la

competencia de trabajo en equipo se iba perfilando como una competencia transversal para la nueva titulación de grado en Magisterio.

En tercer lugar, y para tratar de garantizar la participación de los y las estudiantes en su proceso formativo y, también para tratar de guiarles en el proceso de adquisición de las competencias programadas y de las capacidades metacognitivas de autorregulación se les dio mayor protagonismo en el sistema de evaluación. Para ello, se estableció un sistema de *evaluación continua* en torno a la carpeta de aprendizaje, que se convirtió en la herramienta para realizar el seguimiento de las tareas. Las actividades de aprendizaje realizadas por el alumnado eran evaluadas por la profesora, quien ofreció devoluciones particularizadas sobre las mismas.

Por otra parte, para tratar de que el alumnado desarrollase su propia regulación, recogió su opinión sobre las tareas realizadas, incluyendo sistemáticamente en las tareas de la carpeta grupal actividades relacionadas con la reflexión sobre el proceso de trabajo realizado, los logros alcanzados y los aspectos a mejorar (tanto grupales como en relación a la tarea o a los contenidos). Estos aspectos eran revisados en diferentes momentos de tutoría a lo largo del desarrollo de la asignatura y en un momento final de tutoría conjunta, en la que evaluar el producto realizado y el proceso de adquisición de las competencias.

En cuarto lugar, y con la finalidad de sistematizar esta retroalimentación del proceso, en los últimos cursos (2008-2009 y 2009-2010) la profesora ha ido transformando los informes iniciales de devolución y propuestas de mejora, hasta llegar al diseño de una *rúbrica* de evaluación (Blanco Blanco, A., 2008) que permite, de un lado, identificar con mayor precisión los resultados de aprendizaje y niveles de desempeño esperados; y, de otro, sistematizar este intercambio de información con el alumnado sobre sus tareas y el desarrollo de las competencias.

IMPLEMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

Describimos a continuación el proceso de desarrollo e implementación de la asignatura y el lugar que en él ocupa la evaluación de las competencias (ver tabla 2).

Fase 1. Presentación al alumnado de la propuesta de trabajo y de evaluación:

La profesora, empleando evidencias proporcionadas por los trabajos realizados por grupos de estudiantes de cursos anteriores, formula al grupo-clase el tipo de demanda y los requisitos para la superación de la asignatura. Se insiste especialmente en los indicadores y las herramientas de evaluación que se emplearán y en el rol de agentes evaluadores que habrán de asumir tanto estudiantes como profesora en el proceso.

Fase 2. Desarrollo de las sesiones de trabajo de la asignatura:

La propuesta metodológica de la asignatura combina diferentes modalidades o tipos de docencia: las clases magistrales y/o teóricas, las clases prácticas en el aula

(utilizando en ellas la modalidad de trabajo en pequeños grupos de 4-5 miembros) y las tutorías grupales.

En estas semanas, el alumnado realiza, estructura y ordena en la carpeta grupal las tareas propuestas en clase por la profesora (y que también están a disposición del alumnado en un aula virtual que sirve de soporte a la docencia presencial <http://ekasi.ehu.es>).

Estas tareas incluyen la realización de informes de evaluación de las tareas. Estos informes están estructurados en torno a una serie de indicadores de evaluación sobre el producto realizado y sobre el grado de desarrollo de las competencias específicas a desarrollar en la asignatura. En el último curso de la experiencia, se han recogido en una rúbrica de evaluación que puede verse en el anexo. Estos indicadores permiten al alumnado conocer los resultados esperados de su proceso de aprendizaje y orientarlo de forma regulada en pequeño grupo y con la orientación de la profesora, tal y como a continuación se describe.

En las primeras semanas de la asignatura es la profesora quien realiza el seguimiento y evaluación del alumnado y recoge, en orden aleatorio, cada una de las carpetas grupales y cumplimenta una primera rúbrica de evaluación en base a los indicadores. Después, realiza una breve sesión de tutoría con cada grupo y le orienta sobre el trabajo realizado y también sobre la evaluación realizada con un doble objetivo: uno, identificar los logros alcanzados y las vías de mejora; y, dos, orientar la valoración de los resultados y los procesos en el propio grupo. Se trata, en otras palabras, de proporcionar evaluación y promover la autoevaluación grupal. Cuando este proceso se ha completado con todos los grupos de trabajo, la profesora realiza una devolución grupal sobre la elaboración de la rúbrica de evaluación y da paso a la implicación de los grupos en su propia evaluación.

A partir de este momento, será cada grupo quien de forma auto-regulada, cuando lo estime oportuno, entregue su carpeta grupal y la rúbrica que informa de su auto-evaluación a la profesora. Esta proporcionará retroinformación al grupo por escrito en el mismo documento. Cuando uno de los agentes de evaluación (profesora o grupo) lo considere oportuno esta devolución se realizará además de forma presencial en una tutoría.

Los grupos también pueden solicitar que su carpeta pueda ser revisada y evaluada por otro grupo, siempre en relación a la misma rúbrica de evaluación. En esas situaciones han sido los compañeros y no la profesora quienes han cumplimentado este documento.

Fase 3. Cierre del proceso:

Aunque en el proceso de trabajo la carpeta y su seguimiento han proporcionado al grupo y a la profesora información para la evaluación continuada y para la regulación de las tareas; al finalizar el proceso, cada grupo realiza de forma autónoma una última rúbrica de evaluación que es presentada, argumentada y analizada en una tutoría grupal con la profesora.

Tabla 2. Planificación de la asignatura y de la evaluación formativa

<i>Calendario</i>	<i>Acciones</i>	<i>Agrupamiento</i>	<i>Escenario</i>	<i>Herramientas</i>
1ª semana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación propuesta ▪ Ajuste y consenso de la misma 	Grupo-clase	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase presencia l 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa ▪ Ejemplos de la carpeta grupal y de las rúbricas de evaluación
2ª-14ª semanas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización de tareas ▪ Seguimiento de tareas 	Grupos de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase presencia l ▪ Sesiones no presencia les ▪ Tutorías en grupos pequeños 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carpeta grupal ▪ Informe-Rúbrica de evaluación (realizada por distintos agentes de evaluación: profesora, auto-evaluación, co-evaluación)
15ª-16ª semanas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cierre del proceso 	Grupo de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutorías en grupos pequeños 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carpeta grupal ▪ Informe-Rúbrica final de evaluación

RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES

El alumnado participante en este sistema de evaluación compartido y continuado en torno a las competencias de la asignatura, afirma que la realización continuada de las tareas y la reflexión continuada y contrastada sobre las mismas le ha permitido: conocer los requisitos de la asignatura y los resultados esperados por parte de la profesora; poder contrastar de forma continuada los resultados conseguidos y los aspectos a mejorar; regular el trabajo del grupo en su conjunto y de los distintos integrantes individualmente, sirviendo así de elemento auto-regulador y co-regulador. Afirman que en este proceso ha sido importante partir de los ejemplos de cursos anteriores y que la profesora realizara una primera evaluación de la carpeta. Destacan que ambos elementos les han permitido entender mejor los indicadores de evaluación sobre los que posteriormente han realizado su propia evaluación. Consideran haber mejorado progresivamente sus evaluaciones y sus aprendizajes, puesto que al ir identificando de manera más

concreta las demandas de la asignatura y sus objetivos en relación a las mismas, han podido realizar ajustes durante el proceso. Destacan que, la devolución, lo más inmediata posible, por parte de la profesora de la evaluación a la tarea realizada por el grupo con las devoluciones correspondientes, ha sido relevante en este proceso. Esta cercanía entre la entrega de la tarea y la retro-información sobre la misma les ha permitido introducir cambios y redirigir su aprendizaje.

La profesora responsable de la experiencia comparte estas ideas y la necesidad de que las devoluciones sirvan de guía al grupo y que estén orientadas a la mejora. Aspectos del *feed-back* formativo que destacan, entre otros autores, Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). Pero subraya la necesidad de que el proceso de realización de las tareas vaya acompañado de un seguimiento a los grupos de trabajo que permita: conocer el punto de partida de cada pequeño grupo de trabajo, los procesos grupales y las necesidades individuales de los integrantes del mismo; acompañar y guiar ese desarrollo dirigido ofreciendo espacios y oportunidades de reflexión y análisis de los desempeños grupales, para que el grupo pueda regularse y cada individuo pueda auto-regularse y orientar sus acciones. En otras palabras, tan importante como la definición ajustada de las competencias que pretendemos lograr en el alumnado, ha resultado ser la propuesta de tareas grupales que puedan potencialmente contribuir a desarrollarlas como el establecimiento de esas tareas de reflexión sobre el propio aprendizaje y el contraste con otros (compañeros, profesora...) en sesiones de tutoría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez Méndez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. Gimeno Sacristán, J. (coord.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata. 206-234.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Blanco Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Prieto, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: ICE-Octaedro.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: ICE-Octaedro.

Giné, N. (Coord.) (2007). *Aplicació de la carpeta d'aprenentatge a la universitat*. Barcelona: ICE-UB.

Padilla Carmona, M^a T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía* 241, 467-486.

Torre Puente, J.C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios. En Prieto, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: ICE-Octaedro.

UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN LOS NUEVOS GRADOS

Juan A. Rodríguez Hernández

Pablo Joel Santana Bonilla

Universidad de La Laguna.

RESUMEN

El objeto de esta comunicación es presentar un instrumento, Cuestionario de Evaluación de las Experiencias de Aprendizaje del Alumnado (EPA₂), que pueda resultar útil en el contexto de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, así como alguno de los resultados obtenidos en su aplicación.

Palabras clave: Cuestionario, Espacio Europeo de Educación Superior, Evaluación, Experiencias de aprendizaje.

A QUESTIONNAIRE FOR EVALUATION OF STUDENT LEARNING EXPERIENCES IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present an instrument, Questionnaire for Evaluation of Student Learning Experiences (EPA₂), which may be useful in the context of the implementation of the European Higher Education Area, as well as some of the results obtained in its application.

Key words: Questionnaire, European Higher Education Area, Evaluation, Learning experiences.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS E INSTITUCIONALES DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La implantación del ECTS, tal como ha sido concebido, supone pasar de planteamientos pedagógicos centrados en la enseñanza, es decir en el rol del profesor, a una metodología centrada en el aprendizaje del alumnado, y por tanto en la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la

implicación del alumnado en su propio aprendizaje. Dicho cambio supone nuevas formas de organización docente, nuevas formas de interacción con los estudiantes y propuestas docentes que involucren a los estudiantes en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.

La asunción de la filosofía del ECTS supone para el alumnado una mayor inversión de tiempo e implicación en el aprendizaje. Sin embargo, este cambio no hace irrelevante la figura del profesor sino que le atribuye un papel, diferente al dominante, en el que la planificación de tareas que promuevan el aprendizaje y las funciones de guía y supervisión del aprendizaje del alumnado adquieren especial relevancia (Armengol y Castro 2003-2004; De Miguel, 2006).

Si se desarrolla el sistema tal como ha sido concebido, los estudiantes tendrán la oportunidad de participar en actividades de aprendizaje diversas y ricas desde un punto de vista pedagógico; se verán en la necesidad de desarrollar más tareas en grupo; tendrán que desarrollar tareas que supongan razonamiento y exposición oral; tendrán una mayor demanda de tareas (individuales o grupales) y experimentará un seguimiento continuado de las mismas por parte del profesorado.

Además, como ha señalado la CRUE (2004), la aplicación del EEES requerirá del alumnado la adquisición y desarrollo de habilidades y actitudes que no han sido especialmente tenidas en cuenta ni en la educación secundaria ni en la educación superior. Entre ellas destacan: el empleo instrumental de una segunda o tercera lengua (según comunidades); la capacidad de buscar y manejar información; el uso competente de las TIC; la capacidad de trabajar en equipo; la habilidad de gestión del tiempo y responsabilidad sobre el propio trabajo, además de un nivel de conocimientos adecuado.

Por otra parte, si queremos contribuir al éxito de la implantación del EEES hay que superar la parcelación por asignaturas, adscritas a Departamentos, y caminar en la dirección de que la titulación se constituya en una *unidad significativa de formación* (Yániz, 2004; Rué, 2007). Para tal fin es necesario partir de una visión global del contexto institucional. Siguiendo los planteamientos de Goñi (2005; véase también Armengol y Castro 2003-2004), desde el punto de vista institucional podemos identificar al menos seis contextos anidados en los que tiene lugar el proceso de implantación del crédito europeo: el constituido por las decisiones que se tomen en instancias de la Unión Europea sobre el EEES, el contexto de España cuyas decisiones corresponden al Gobierno del Estado y al Ministerio de Ciencia e Innovación con el asesoramiento de la ANECA, el ámbito de cada Comunidad Autónoma el Gobierno y Consejería correspondiente y su agencia de evaluación, el contexto de cada Universidad, cada Facultad y los Departamentos. En su reflexión Goñi (2005) pone de relieve el hecho de que son los centros universitarios, y no los Departamentos, las instituciones desde las que debe pensarse, elaborarse y coordinarse el currículo de las titulaciones.

En esta comunicación se presenta una parte de los resultados provenientes de la aplicación del EPA2, concretamente los relativos a las actividades que realiza el alumnado y a los materiales que utiliza en su estudio.

METODOLOGÍA

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El Cuestionario de Evaluación de las Experiencias de Aprendizaje del Alumnado (EPA₂) recibe esta denominación porque recoge diversas dimensiones de la experiencia del alumnado que contribuyen, en mayor o menor grado, a su aprendizaje: actividades de aula, procedimientos de evaluación, uso de tutorías, materiales de estudio y actividades del proceso de aprendizaje (ver Anexo). El cuestionario también incluye algunos elementos contextuales como el número de asignaturas en las que está matriculado el alumnado y si realiza un trabajo remunerado o no.

El EPA₂ consta de 21 preguntas organizadas en nueve bloques (Anexo I). El primer bloque se corresponde con datos demográficos de los participantes: edad y sexo. El segundo bloque lo constituyen seis preguntas que indagan sobre la carga de trabajo académico: cantidad de asignaturas de tercero y cuarto de Pedagogía matriculadas, cantidad de asignaturas pendientes, cantidad de asignaturas matriculadas y aprobadas de 1º y 2º, y cantidad de asignaturas de créditos de libre elección matriculadas. Por último, se preguntó al alumnado si trabajaba de modo remunerado y las horas dedicadas a éste.

El tercer bloque indaga sobre la satisfacción con el Proyecto Piloto. El cuarto bloque está destinado a conocer cómo el alumno organiza su tiempo de estudio, cuántas horas asiste a clase y cuántas horas dedica al trabajo en grupo y al estudio personal.

El quinto bloque indaga sobre los procedimientos de evaluación utilizados en cada una de las asignaturas que participaron en el Proyecto. Concretamente, se indagó sobre: examen de preguntas cortas; de desarrollo con material; tipo test; de desarrollo sin material; práctico; trabajos individuales; trabajos grupales; exposiciones en clase; entrevistas individuales y entrevistas grupales. El sexto bloque pregunta sobre las tutorías: el cumplimiento del profesorado con el horario y su uso: para qué asistes, por qué fuiste, cómo asiste (individual/grupal) y, en caso de no usarlas por qué.

El séptimo bloque explora las actividades realizadas en el aula: debates, exposición oral del profesor; exposición oral del alumnado; trabajo en grupo, análisis y comentario de textos; realización de proyectos; trabajo individual; actividades de simulación o dramatización, actividades de investigación y búsqueda de información, seminarios y tutoriales. Además, se preguntó sobre el grado en el que el alumnado consideraba que cada una de estas actividades resultaban útiles para su aprendizaje.

El octavo bloque pedía al alumnado que señalase el tipo de materiales que utilizaba cuando estudiaba en cada una de las asignaturas: los apuntes de clase, el libro de texto, materiales ofrecidos o referenciados por el profesorado y otros materiales que busco por mi cuenta. El noveno bloque indaga sobre las actividades realizadas por el alumnado en su proceso de aprendizaje: hacer resúmenes, hacer esquemas, estudiar en grupo con otros compañeros y compañeras, elaborar el diario, ir a tutorías, elaborar mis propios apuntes,

consultar las referencias ofrecidas por el/la profesor/a, consultar información que busco por mi cuenta y otras.

PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El cuestionario fue entregado por los profesores de las asignaturas de tercero de Pedagogía, y cumplimentados por el alumnado de tercero de Pedagogía que participaba en el Proyecto Piloto. La recogida de datos se hizo en el mes de junio de 2006.

El EPA2 permitió indagar sobre cada asignatura lo que proporcionó una información potencialmente muy valiosa para que cada profesor/a que participó en el Proyecto conociera como percibía y valoraba su asignatura el alumnado. Los datos fueron analizados con el SPSS-15.

RESULTADOS

En los diversos apartados de los resultados presentamos las frecuencias de respuesta a las diversas preguntas e intentamos concretar qué patrones se observan en las respuestas del alumnado en los distintos grupos-clase.

Al leer los datos conviene tener en mente que corresponden a las manifestaciones del alumnado respecto de los temas sobre los que se preguntó. No se trata de datos de observación directa sino manifestaciones, opiniones y valoraciones del alumnado encuestado.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La muestra de este estudio está constituida por 145 sujetos, de los cuales el 12% son varones y el 83% mujeres. Esta distribución en función del sexo es representativa de la licenciatura de Pedagogía.

En el Proyecto Piloto participaron 9 asignaturas. La muestra se organiza en 18 grupos que corresponden a cada asignatura y su grupo (A, B, C). Es importante tener en cuenta que no todos los grupos de cada asignatura participaron en el Proyecto y que las asignaturas optativas son de grupo único.

MATERIALES DE ESTUDIO

Se pidió al alumnado que señalase cuáles de los siguientes materiales utilizaba cuando estudiaba cada asignatura: los apuntes de clase, el libro de texto, materiales ofrecidos o referenciados por el profesor, y otros materiales que buscan por su cuenta.

Al analizar los datos del cuestionario referidos a los materiales para el estudio nos hemos planteado las siguientes preguntas: ¿qué materiales utiliza con más frecuencia el alumnado de cada grupo-clase? y ¿qué patrones de uso de materiales para el estudio se observan en las respuestas del alumnado en los

distintos grupos-clase? También nos preguntamos si existen patrones comunes en varias asignaturas.

	Porcentaje de alumnado que señala que utiliza cada material		
	75%-100%	50%-75%	< 50%
Los apuntes de clase	10	8	0
Materiales ofrecidos o referenciados por el profesor	2	11	5
Otros materiales que busca por su cuenta	0	3	15
Libro de texto	0	2	16

Tabla 1. Grupos en los que el alumnado utiliza diversos materiales

Los apuntes de clase son el material más utilizado en 10 grupos-clase, según más del 75% del alumnado. Mientras que los materiales ofrecidos por el profesor lo son en 2 grupos. A este dato se añade que entre el 50 y el 75% del alumnado considera que los materiales ofrecidos por el profesorado son utilizados en 11 grupos. Mientras que menos del 50% del alumnado opina que los materiales que busca por su cuenta son utilizados en la mayoría de los grupos.

Estudiando el porcentaje de respuesta en cada grupo por orden de frecuencia encontramos que hay cinco patrones de uso de materiales. En la Tabla 2 se describen los cinco patrones y se indica el número de grupos en los que aparece cada uno de ellos. Para construir los modelos se han seleccionado aquellos materiales que utiliza más de la mitad del alumnado; cuando esto no ha sido posible se han seleccionado las tres más frecuentes.

Patrón 1	
Los apuntes de clase	
Materiales ofrecidos o referenciados por el profesor	
Otros materiales que busca por su cuenta	
Presente en 11 grupos	
Patrón 2	Patrón 3
Materiales ofrecidos o referenciados por el profesor	Los apuntes de clase
Los apuntes de clase	Otros materiales que busca por su cuenta
Otros materiales que busca por su cuenta	Materiales ofrecidos o referenciados por el profesor

Presente en 1 grupo	Presente en 2 grupos
Patrón 4 Los apuntes de clase El libro de texto Materiales ofrecidos o referenciados por el profesor	Patrón 5 El libro de texto Los apuntes de clase Materiales ofrecidos o referenciados por el profesor
Presente en 3 grupos	Presente en un grupo

Tabla 2. Patrones de uso de materiales por el alumnado según frecuencia

El patrón más frecuente es que la mayoría del alumnado del grupo utilice principalmente los apuntes de clase y los materiales ofrecidos o referenciados por el profesor y, con menor frecuencia, otros materiales que busca por su cuenta.

El segundo patrón es muy similar y se diferencia del primero en que el recurso que el alumnado utiliza con más frecuencia son los materiales ofrecidos o referenciados por el profesor. Este patrón está presente sólo en un grupo.

El tercer patrón es similar al primero pero se diferencia en que el segundo material más utilizado lo constituyen otros materiales que el alumnado busca por su cuenta.

Como puede verse éstos dos últimos patrones son variaciones del primero pero se diferencia de aquél en que parecen dar a entender una mayor autonomía del alumnado en el estudio.

Los patrones cuarto y quinto tiene en común que el libro de texto y los apuntes de clase son los materiales más utilizados. En el caso del cuarto patrón el libro de texto es el segundo material más utilizado y en el caso del quinto patrón es el primero.

ACTIVIDADES DEL ALUMNADO EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE

También se le preguntó al alumnado que actividades realizaba en su proceso de aprendizaje. En cuanto a este tema nos planteamos las siguientes preguntas: ¿qué actividades realiza con más frecuencia el alumnado de cada grupo-clase? y ¿qué patrones de actividades que el alumnado realiza en su proceso de aprendizaje se observan en los distintos grupo-clase? También nos preguntamos si existen patrones comunes en varias asignaturas.

Hacer resúmenes y esquemas son las actividades que mayor porcentaje de alumnado señala como utilizadas en más grupos (7) (Tabla 3). Las actividades menos utilizadas son consultar las referencias del profesor, elaborar un diario e ir a tutorías (utilizadas con una frecuencia media sólo en 2 grupos). Estudiar en grupo, consultar información que busca por su cuenta y elaborar sus propios apuntes son actividades utilizadas con una frecuencia media en 4 ó 5 grupos).

	Porcentaje de alumnado que señala que desarrolla la actividad		
	75%-100%	50%-75%	< 50%
Hacer resúmenes	1	7	10
Hacer esquemas	0	7	11
Estudiar en grupo con otros compañeros y compañeras	0	5	13
Consultar información que busco por mi cuenta	0	4	14
Elaborar mis propios apuntes	0	4	14
Consultar las referencias ofrecidas por tu profesor/a	0	2	16
Elaborar un diario	0	2	16
Ir a tutorías	0	2	16

Tabla 3. Grupos en los que el alumnado desarrolla diversas actividades en su proceso de aprendizaje

En contraste con el uso de materiales, en las actividades de aprendizaje no se observa ningún patrón dominante (Tabla 4). Parece que existen patrones muy diversos en cuanto al tipo de actividades que realiza el alumnado en su proceso de aprendizaje en los diversos grupos-clase.

Patrón 1 Hacer resúmenes Hacer esquemas Elaborar mis propios apuntes	Patrón 2 Hacer resúmenes Hacer esquemas Estudiar en grupo con otros compañeros y compañeras
Presente en 4 grupos	Presente en 3 grupos
Patrón 3 Consultar información que busco por mi cuenta Estudiar en grupo con otros compañeros y compañeras Consultar las referencias ofrecidas por tu profesor/a	Patrón 4 Elaborar un diario Ir a tutorías Hacer resúmenes
Presente en 2 grupos	Presente en 2 grupos

Tabla 4. Patrones en cuanto a actividades que el alumnado desarrolla en su proceso de aprendizaje

* No aparecen 18 grupos porque las frecuencias son inferiores al 50%.

El primer patrón define un estilo individual de aprendizaje centrado en la realización de estrategias de naturaleza más bien reproductiva. El segundo patrón es similar al primero pero incluye la dimensión grupal. El tercer patrón incluye la dimensión grupal pero incorpora estrategias que incorporan una búsqueda autónoma de información. El cuarto patrón define también un estilo individual de aprendizaje pero no centrado en textos.

CONCLUSIONES

Es preciso afrontar los retos del EEES y del ECTS a través de una política universitaria más coherente que intente conjugar la realidad con las finalidades educativas que se persiguen actualmente. Esto no debe ser óbice para que las instituciones universitarias cuiden sus procesos internos y sin dejar de preocuparse por las formas de las exigencias de la implantación de los nuevos títulos, se comprometan a facilitar los profundos cambios que para las dinámicas docentes y discentes conlleva el desarrollo real de las metas educativas del ECTS. Resulta esencial que en ese compromiso interno de las instituciones universitarias se potencien los procesos de evaluación del desarrollo de los futuros planes de estudio. Pero no sólo para ofrecer datos organizados en *rankings* sino sobre todo para la mejora de la dinámica académica. En ese sentido, debe insistirse en la evaluación de lo que sucede y su concordancia con los objetivos y con la realidad del contexto de desarrollo (Santana, Rodríguez y Barroso, 2009).

Nuestra experiencia, con sus limitaciones, muestra que es posible recabar y ofrecer información detallada acerca de las actividades de enseñanza y aprendizaje que estudiantes y docentes desarrollan en cada grupo-asignatura, información potencialmente valiosa para la mejora.

Los resultados presentados respecto a los materiales utilizados por el alumnado muestran claramente que el recurso más utilizado sigue siendo los apuntes de clase. Este dato es coherente con el hecho de que la actividad docente más realizada es la exposición oral del profesorado e indica que los patrones docentes básicos no han cambiado (Santana, Rodríguez y Barroso, 2009). No obstante, es cierto que en muchos grupos se utilizan los materiales ofrecidos por el profesorado pero en una frecuencia menor que la elaboración de apuntes.

Los resúmenes y esquemas son las actividades más utilizadas por el alumnado en su estudio. Sin embargo, las actividades de aprendizaje no parecen responder a patrones mayoritarios. No obstante, los datos parecen sugerir dos tendencias: predominan las actividades de naturaleza más bien reproductiva (resúmenes y esquemas) mientras que las actividades grupales (estudiar en grupo) y “constructivas” (consultar información o referencias ofrecidas por el profesor o buscadas por su cuenta) presentan una frecuencia media.

De cara al uso del EPA₂ proponemos mejoras en dos dimensiones: formato y contenido de las preguntas. En la primera dimensión es preciso incorporar una escala de frecuencia en las preguntas de los bloques quinto al noveno (referidas a las actividades realizadas en el aula, materiales utilizadas pro el alumnado, actividades de aprendizaje, uso de tutorías, procedimientos de evaluación...) que permita recabar información no sólo de la presencia o ausencia de la actividad o material sino de su frecuencia de uso. En cuanto al contenido serían convenientes los siguientes cambios:

- (a) incorporar una breve definición de las actividades realizadas en el aula y de los procedimientos de evaluación en los ítems correspondientes;
- (b) añadir las siguientes actividades: trabajo en grupo (diferenciado del estudio en grupo) y algunas actividades que reflejen el tipo de trabajo autónomo que realiza el alumnado; entre éstas últimas podrían estar la búsqueda y manejo de información y la planificación del propio aprendizaje;
- (c) incluir preguntas relativas al manejo de las TIC y la utilización de una segunda lengua en la dimensión uso de materiales de estudio.

BIBLIOGRAFIA

ARMENGOL, C. Y CASTRO, D. (2003-2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: Reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.

CRUE (2004). *Efecto del Espacio Europeo de educación Superior en el ámbito de los estudiantes*. Documento elaborado por el Grupo de Trabajo de Convergencia Europea de la Red Universitaria Nacional de Asuntos de Estudiantes. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: http://www.ull.es/Private/folder/wull/estudios_docencia/Convergencia_europea/espeuropeo_estudiantes.htm. (Consulta: 8/04/2008)

DE MIGUEL, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.

GOÑI, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario*. Barcelona: Octaedro/ICE Universitat de Barcelona.

RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

SANTANA, P.; RODRÍGUEZ, J. Y BARROSO, C. (2009). Análisis de las experiencias de aprendizaje del alumnado en un proyecto de experimentación del Crédito Europeo en Pedagogía. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol 13 (3), 299-315.

YÁÑIZ, C. (2004) Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas, *Revista de la Red estatal de Docencia Universitaria*, 4(1), 3-14.

ANEXO

CUESTIONARIO SOBRE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (EPA₂)¹⁹

1) ¿Cuántos años tienes? _____

2) Sexo: Masculino (1) Femenino (2)

3) ¿De qué asignaturas de Tercero de Pedagogía te has matriculado? Marca aquellas en las que estás matriculado/a (Tacha con una X el grupo en el que estabas matriculado).

ASIGNATURAS	GRUPOS		
	A	B	C
<i>Asignatura 1</i>			
<i>Asignatura 2</i>			
...			
<i>Asignatura n</i>			

4) ¿Estás matriculado de 5 o más asignaturas de 4º de Pedagogía?

5) Señala la cantidad de asignaturas que tienes pendiente de primero y/o segundo de Pedagogía (*si no es el caso pasa a la pregunta 5*).

Asignaturas de 1º y 2º pendientes matriculadas este curso	Asignaturas de 1º y 2º pendientes no matriculadas este curso
Ninguna (1)	Ninguna (1)
De 1-2 asignaturas (2)	De 1-2 asignaturas (2)
De 3-4 asignaturas (3)	De 3-4 asignaturas (3)
5 o más (4)	5 o más (4)

6) Señala el número de asignaturas de primero y segundo a las que te has presentado en este curso y que has aprobado: _____

¹⁹ Elaborado por Pablo Santana Bonilla y Juan Rodríguez Hernández (Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna), miembros del equipo del Proyecto Piloto de Experimentación del Crédito Europeo de 3º de Pedagogía (convocatoria 2005-06).

7) ¿De cuántas asignaturas CLE (créditos de libre elección) estás matriculada/o?

- De ninguna (1)
- De 1 ó 2 asignaturas (2)
- De 3 o más asignaturas (3)

8) Además de estudiar, ¿realizas algún trabajo remunerado?

- Sí (1) No (2)

8.1) En caso afirmativo, ¿cuántas horas trabajas a la semana? ____

9) Señala tu grado de satisfacción con el desarrollo del Proyecto Piloto de Experimentación del Crédito Europeo en 3º de Pedagogía

- Nada (1)
- Poco (2)
- Bastante (3)
- Mucho (4)

10) ¿Recibiste información al principio del curso acerca del Proyecto Piloto de Experimentación del Crédito Europeo en 3º de Pedagogía? Sí () No ()

10.1) Señala con una **X** por qué medios recibiste la información

En la reunión informativa organizada por el Proyecto Piloto de Pedagogía	
Por explicaciones del profesorado en clase	
Por la página web de la Universidad de La Laguna	
En conversaciones informales con el profesorado	
Por lo que me contaron mis compañeros/as	
Otros (especificar cuáles):	

10.2) Señala en qué medida la información recibida se ajustó luego al desarrollo del Proyecto Piloto en la práctica.

- Nada (1)
- Poco (2)
- Bastante (3)
- Mucho (4)

11) ¿Cómo organizas tu tiempo de estudio?

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Voy estudiando las distintas asignaturas a lo largo del cuatrimestre/curso				
Sólo preparo lo que exige el/la profesor/a				
Estudio principalmente antes de los exámenes				

12) Por término medio, ¿cuántas horas **a la semana** dedicas a asistir a clase?

- Menos de 5 horas (1)
- Entre 6 y 10 horas (2)
- Entre 11 y 20 horas (3)
- Entre 21 y 30 horas (4)

13) Por término medio, ¿cuántas horas **a la semana** dedicas a las siguientes actividades?

ACTIVIDADES	1 ó 2 horas	Entre 3 y 5 horas	Entre 6 y 10 horas	Entre 11 y 15 horas	16 ó más horas
Estudio personal					
Trabajo en grupo					
Otras (especificar cuáles):					

14) Señala con una **X** en que asignaturas del Proyecto Piloto se han utilizado los siguientes procedimientos de evaluación:

Procedimiento de evaluación	<i>Asignatura 1</i>	<i>Asignatura 2</i>	...	<i>Asignatura n</i>
Examen de preguntas cortas				
Examen de desarrollo sin material				

Prueba objetiva o tipo test				
Examen de desarrollo con material				
Examen práctico				
Trabajos individuales				
Trabajos grupales				
Exposiciones en clase				
Entrevistas individuales				
Entrevistas grupales				
Otros (especificar cuáles):				

15) A lo largo del curso, ¿has utilizado habitualmente el horario de tutorías del profesorado del Proyecto Piloto? Sí (1) No (2)

16) En los casos en que utilizaste el horario de tutorías de este profesorado:

16.1) ¿Para qué lo hiciste?

	<i>Asignatura 1</i>	<i>Asignatura 2</i>	<i>...</i>	<i>Asignatura n</i>
Para consultar dudas sobre el contenido de la asignatura				
Para consultar sobre trabajos prácticos de la asignatura				
Para hacer un seguimiento de mi aprendizaje en la asignatura				
Para consultar cómo me fue en la evaluación				

16.2) ¿Por qué fuiste a tutoría?

	<i>Asignatura 1</i>	<i>Asignatura 2</i>	<i>...</i>	<i>Asignatura n</i>
Por iniciativa propia				
Porque era obligatorio para aprobar la asignatura				

Porque el profesor me convocó				
Porque no estaba de acuerdo con la calificación que obtuve en la asignatura				

16.3) ¿Cómo asististe a tutoría?

	<i>Asignatura 1</i>	<i>Asignatura 2</i>	...	<i>Asignatura n</i>
Individualmente				
En grupo				

17) En los casos en que no utilizaste el horario de tutorías de tus profesores, ¿por qué no lo hiciste?

	<i>Asignatura 1</i>	<i>Asignatura 2</i>	...	<i>Asignatura n</i>
Porque habitualmente el profesor no estaba disponible				
Porque no creo que sean útiles para aprobar las asignaturas				
Porque no tuve ninguna duda respecto al contenido de las asignaturas				

18) Señala con una X, en cada asignatura, las actividades que has realizado este curso:

	<i>Asignatura 1</i>	<i>Asignatura 2</i>	...	<i>Asignatura n</i>
Debates y diálogos				
Exposición oral por parte del profesorado				
Exposición oral por parte del alumnado				
Trabajo en grupo				
Análisis y comentario crítico de textos				
Realización de proyectos				
Trabajo individual				
Actividades de simulación o dramatización				

Actividades de investigación y búsqueda de información				
Tutoriales				
Seminarios				
Otras (especifica cuáles):				

19) Cuando estudias utilizas...

	<i>Asignatura 1</i>	<i>Asignatura 2</i>	<i>...</i>	<i>Asignatura n</i>
Los apuntes de clase				
El libro de texto				
Materiales ofrecidos o referenciados por el profesorado				
Otros materiales que busco por mi cuenta				

20) Señala con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu proceso de aprendizaje:

	<i>Asignatura 1</i>	<i>Asignatura 2</i>	<i>...</i>	<i>Asignatura n</i>
Hacer resúmenes				
Hacer esquemas				
Estudiar en grupo con otros compañeros y compañeras				
Elaborar el diario				
Ir a tutorías				
Elaborar mis propios apuntes				
Consultar las referencias ofrecidas por el/la profesor/a				
Consultar información que busco por mi cuenta				
Otros (especificar cuáles):				

21) Señala el grado de utilidad para tu aprendizaje de cada una de las actividades:

	Utilidad para el aprendizaje			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Debates y diálogos				
Exposición oral por parte del profesorado				
Exposición oral por parte del alumnado				
Trabajo en grupo				
Análisis y comentario crítico de textos				
Realización de proyectos				
Trabajo individual				
Actividades de simulación o dramatización				
Actividades de investigación y búsqueda de información				
Tutoriales				
Seminarios				
Otras (especifica cuáles):				

MUCHAS GRACIAS POR TU INESTIMABLE COLABORACIÓN

ESTRATEGIAS PARA RESOLVER PROBLEMAS: UNA EVALUACIÓN METACOGNITIVA EN PROFESORES EN FORMACIÓN

Joan Josep Solaz-Portolés

Ángela Gómez López

Carmen Rodríguez Miguel

Universidad de Valencia

RESUMEN

El presente estudio pretende aproximarse al conocimiento metacognitivo sobre las estrategias en la resolución de problemas que tiene el profesorado de secundaria. Participaron 87 profesores en formación, 46 de especialidades de Ciencias y 41 de especialidades de Humanidades y Ciencias Sociales. Se obtuvo información mediante un cuestionario sobre frecuencia, eficacia y facilidad del uso de cinco estrategias de resolución de problemas en tres tipos de problemas (interpersonales, prácticos y académicos). Los resultados obtenidos son coherentes con dos investigaciones anteriores y muestran que la formación académica no influye en el conocimiento metacognitivo sobre resolución de problemas.

Palabras clave: resolución de problemas; metacognición; profesores de secundaria.

STRATEGIES IN PROBLEM SOLVING: A METACOGNITIVE EVALUATION IN PRE-SERVICE TEACHERS

ABSTRACT

The present study was aimed at describing high school teachers' metacognitive knowledge about problem-solving strategies. A sample of 87 pre-service teachers participated in the study. There were 46 of scientific disciplines and 41 of humanities and social sciences disciplines. They were asked to give on a five-point scale frequency, efficacy, and facility estimates for the application of five problem-solving strategies in three kind of problems (interpersonal, practical,

and study problems). The results are in accordance with two previous studies and they show that the academic background does not influence in beliefs about problem-solving strategies.

Keywords: problem-solving; metacognition; high school teachers

INTRODUCCIÓN

La destreza para resolver problemas en la vida diaria es uno de los objetivos más importantes de la educación de un ciudadano. Por eso, la resolución de problemas desempeña un papel crucial en los currícula en general. La resolución de problemas es una de la tareas más utilizadas por los profesores de ciencias, tanto para instruir a los estudiantes como para evaluar su aprendizaje (Lorenzo, 2005). Pero también se utiliza mucho en otras áreas como la Psicología, la Política, la Sociología, la Criminología o la Ingeniería. Es una tarea tan exigente que suele ser también fuente de dificultades y de desmotivación para los alumnos (Friege & Lind, 2006).

Con la finalidad de conseguir una visión general de las características de estrategias de enseñanza innovadoras en la resolución de problemas, Taconis, Fergusson-Hessler y Broekkamp (2001) realizaron un análisis de los artículos publicados entre 1985 y 1995 en las revistas internacionales más prestigiosas del mundo. De este análisis se deduce que suministrar a los aprendices guías y criterios para poder juzgar sus procesos y productos durante la resolución de problemas, con una inmediata retroalimentación, parecen ser los prerrequisitos más importantes para adquirir habilidades adecuadas en resolución de problemas. Es decir, que hay que proporcionar a los estudiantes instrucción sobre procesos metacognitivos de control. Otros estudios sugieren también que el éxito en la resolución de problemas, tanto en el contexto académico como en la vida diaria, no depende solamente del conocimiento en la materia pertinente, sino también de las estrategias utilizadas, de las actitudes y motivaciones, y de la capacidad de regular el comportamiento (metacognición) (Anderson, 1980; Jonassen, 2000; Mayer, 1998; O'Neil y Schacter, 1999). Para una revisión de la investigaciones realizadas en torno a las variables cognitivas y metacognitivas que intervienen en la resolución de problemas y cómo éstas influyen en el desempeño, se puede consultar el trabajo de Solaz-Portolés y Sanjosé (2008).

Asumiendo la importancia del componente metacognitivo se han desarrollado varios experimentos didácticos, Artz y Armour-Thomas (1992) investigaron cuál es la relevancia de los procesos metacognitivos durante la resolución de problemas en pequeños grupos. Acaban concluyendo que las interacciones continuas entre las destrezas cognitivas y metacognitivas resultan transcendentales en la consecución de la resolución de problemas. Teong (2003) puso a prueba el efecto del entrenamiento metacognitivo sobre la resolución de problemas. Los estudiantes del grupo experimental, entrenados para llevar a cabo decisiones de carácter metacognitivo y exponerlas, superaron al grupo de control en las puntuaciones de la prueba de resolución de problemas. En los experimentos de Longo, Anderson y Witch (2002) se contrastó la eficacia de una nueva metodología instruccional que utiliza estrategias de aprendizaje metacognitivas

de carácter visual. Los estudiantes que hicieron uso de estas estrategias obtuvieron resultados significativamente mejores en la resolución de problemas. Otra metodología instruccional de gran efectividad es la presentada por Lorenzo (2005), denominada Heurístico de Resolución de Problemas. Esta metodología intenta ayudar a los estudiantes a comprender los pasos implicados en la resolución de problemas (herramienta metacognitiva), así como proporcionarles un enfoque organizativo para abordar los problemas de un modo sistemático. Este enfoque guía hacia un razonamiento cualitativo antes que de realización rápida de cálculos, usando siempre una *estrategia hacia atrás* reflexiva de los pasos efectuados (herramienta metacognitiva). Su aplicación al aula requiere, entre otras cosas, la resolución de problemas en un ambiente de cooperación.

Así pues, la evidencia experimental con estudiantes da apoyo a la necesidad de desarrollar las capacidades metacognitivas para mejorar el rendimiento en la resolución de problemas. En consecuencia, la formación del profesorado en este aspecto se hace ineludible. Ha habido intentos de introducir conocimientos metacognitivos en la formación del profesorado, en este caso de primaria, con una finalidad clara de mejorar su futura práctica docente (Graham y Phelps, 2003). De hecho, Kozulin (2005) ha probado que, mediante un programa de entrenamiento metacognitivo, los profesores mejoraron sus conocimientos, habilidades y estrategias en la resolución de problemas.

El objetivo de este trabajo es, precisamente, realizar una primera aproximación al conocimiento metacognitivo de los profesores en formación sobre la aplicación de estrategias en la resolución de problemas. En concreto, pretendemos:

- Conocer su valoración sobre las estrategias que les resultan más útiles y fáciles, y la frecuencia con que las aplican
- Analizar la influencia que tiene el tipo de problema sobre su opinión acerca del uso, facilidad o frecuencia de determinada estrategia para resolverlo.
- Contrastar la hipótesis de que la formación académica de los profesores participantes tendrá un importante efecto sobre los resultados. .

METODOLOGÍA

MUESTRA

Participaron en este estudio un total de 87 graduados universitarios en diferentes disciplinas. Todos ellos estudiantes del Màster Universitario en Profesor de Educación Secundaria de la Universitat de València. Una parte de ellos, 46, cursaba especialidades de Ciencias (Física y Química, nutrida por Físicos, Químicos e Ingenieros; o Biología y Geología, con Biólogos e Ingenieros). La otra parte, 41, cursaba disciplinas de Humanidades o Ciencias Sociales (Orientación, nutrida por psicólogos y pedagogos; o Castellano, con filólogos y licenciados en periodismo).

MATERIAL

Administramos un cuestionario diseñado por Antonietti, Ignazi y Perego (2000), que permite recoger información sobre la frecuencia, eficacia y facilidad de aplicación de estrategias en distintos tipos de problemas. De dicho cuestionario únicamente cambiamos las instrucciones que figuran en la primera página. En las páginas siguientes del cuestionario se describen brevemente cinco estrategias de resolución de problemas, que son:

1. Producción libre: se proponen múltiples ideas y posteriormente se analizan, escogiéndose las más adecuadas.
2. Analogía: se recuerdan problemas resueltos anteriores, se buscan similitudes y se transfieren ideas hacia nuestro problema.
3. Análisis paso a paso: se busca una secuencia de pasos para llegar gradualmente hasta la solución del problema.
4. Visualización: se trata de representar mentalmente el problema y, a continuación se llevan a cabo dibujos, esquemas o gráficos que facilitan la resolución del problema.
5. Combinación: se combinan diferentes aspectos del problema y se intenta llegar a un resultado que permita sugerir una solución al problema.

Los estudiantes valoraron, en una escala de 1 a 5 puntos, la frecuencia, utilidad y facilidad de aplicación de cada una de las cinco estrategias en tres tipos de problemas: interpersonales, prácticos y académicos.

PROCEDIMIENTO

El cuestionario se administró durante las clases del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria de la Universitat de València. Se solicitó su participación voluntaria, si bien se les informó acerca de la necesidad de este tipo de investigaciones para mejorar la formación del profesorado. Se mantuvo el anonimato en los cuestionarios y no se les fijó un límite de tiempo, aunque en ningún caso excedió de 50 minutos.

RESULTADOS

Las puntuaciones en cada estrategia y tipo de problema se analizaron de acuerdo con un modelo ANOVA 5×3 , con las estrategias (cinco) y la clase de problema (tres) como variables intrasujetos. Los ANOVAs se llevaron a cabo separadamente para cada las puntuaciones en frecuencia, utilidad y facilidad de aplicación de cada estrategia.

La Tablas 1, 2 y 3 recogen las puntuaciones medias (con sus desviaciones estándar entre paréntesis) de frecuencia, utilidad y facilidad en cada estrategia y tipo de problema.

Tipo de Problema	Estrategia				
	Producción libre	Analogía	Paso a Paso	Visualización	Combinación
Interpersonal	2,93 (1,08)	3,77 (0,80)	2,70 (1,10)	3,55 (1,30)	2,77 (1,05)
Práctico	3,18 (1,23)	4,25 (0,69)	3,57 (0,98)	3,78 (1,12)	3,07 (1,00)
Académico	2,90 (1,16)	4,06 (0,83)	3,86 (0,88)	3,70 (0,99)	2,98 (1,09)

Tabla 1. Puntuaciones medias de **frecuencia** (desviaciones estándar entre paréntesis) en cada estrategia y tipo de problema.

Tipo de Problema	Estrategia				
	Producción libre	Analogía	Paso a Paso	Visualización	Combinación
Interpersonal	3,38 (1,08)	3,91 (0,91)	3,22 (1,19)	3,56 (1,10)	3,02 (1,18)
Práctico	3,34 (1,13)	4,32 (0,64)	3,95 (1,04)	3,95 (0,88)	3,26 (1,08)
Académico	3,20 (1,16)	4,08 (0,85)	4,26 (0,71)	3,93 (1,07)	3,30 (1,22)

Tabla 2. Puntuaciones medias de **utilidad** (desviaciones estándar entre paréntesis) en cada estrategia y tipo de problema.

Tipo de Problema	Estrategia				
	Producción libre	Analogía	Paso a Paso	Visualización	Combinación
Interpersonal	3,05 (1,02)	3,55 (0,90)	2,56 (0,90)	3,23 (1,19)	2,57 (0,98)
Práctico	3,36 (1,03)	3,91 (0,80)	3,21 (1,05)	3,47 (1,08)	2,91 (1,06)
Académico	2,99 (1,02)	3,68 (0,96)	3,31 (0,97)	3,33 (1,01)	2,79 (1,05)

Tabla 3. Puntuaciones medias de **facilidad** (desviaciones estándar entre paréntesis) en cada estrategia y tipo de problema).

Las puntuaciones de frecuencia en cada una de las estrategias han generado diferencias significativas en el ANOVA correspondiente, $F(4,344) = 34.77$, $p < .001$. Como puede verse en la Tabla 1 la *analogía* resulta ser la estrategia más empleada. También las diferencias de puntuación de frecuencia en los tres tipos de problema son estadísticamente significativas, $F(2,172) = 22.70$, $p < .001$. La estrategia *paso a paso* es la que produce mayor variación de frecuencia en función del tipo de problema.

También los valores de utilidad son significativamente diferentes en las estrategias, $F(2,344) = 24.98$, $p < .001$; y en los distintos problemas, $F(2,172) = 24.29$, $p < .001$. Aparece la *analogía* como estrategia más útil en la Tabla 2. La estrategia

paso a paso es la que tiene una mayor gradación de utilidad según el problema en la que se aplica.

Por último, tanto en las estrategias como en los problemas, las puntuaciones de facilidad se ven significativamente afectadas, $F(4,344) = 22.81$, $p < .001$ y $F(2,172) = 21.85$, $p < .001$, respectivamente. Como puede verse en la Tabla 3, la *analogía* parece ser la estrategia más fácil de utilizar, y la de *combinación* la más difícil. La estrategia que más varía su facilidad de aplicación en cada tipo de problema es la *de paso a paso*.

La influencia de la formación de los sujetos sobre las variables frecuencia, utilidad y facilidad se ha estudiado mediante MANOVAs. En cada MANOVA, se tomaron las cinco estrategias y los tres tipos de problemas como variables intra-sujetos, y el grupo al que pertenecía cada sujeto (Ciencias o Humanidades) como variable entre-sujetos.

Las puntuaciones de frecuencia, utilidad y facilidad son significativamente diferentes en un nivel de confianza superior al 99.9 % tanto en las estrategias y los tipos de problemas, como en las interacciones entre ambas variables. El efecto del grupo al que pertenecían los sujetos (Ciencias o Humanidades) no ha afectado significativamente a los valores de las variables dependientes. No obstante, aparecen interacciones significativas. En concreto, aparecen efectos estrategia x grupo en la variable frecuencia, $F(4,340) = 4.23$, $p < .01$). Esto puede explicarse atendiendo a que las puntuaciones de frecuencia del grupo de humanidades son más altas en dos estrategias, *producción libre* y *combinación*; en las restantes estrategias las puntuaciones son bastante parecidas. Asimismo, se observan efectos problema x grupo en las variables frecuencia y utilidad; $F(2,170) = 3.09$, $p < .05$, y $F(2,170) = 5.40$, $p < .01$, respectivamente. Lo que se puede justificar en las puntuaciones de frecuencia, que son mayores en el grupo de humanidades para los problemas interpersonales y prácticos, y en las puntuaciones de utilidad que son mayores también en el grupo de humanidades en los mismos problemas.

DISCUSIÓN

Hemos obtenido que la estrategia que hemos denominado *analogía* resulta ser la más empleada en todos los tipos de problema, la considerada de la mayor utilidad, y la más fácil de aplicar. Por el contrario, los sujetos piensan que la estrategia *combinación* es la de más difícil aplicación. En cuanto a la estrategia *paso a paso* creen que su uso, facilidad de aplicación y utilidad, depende mucho del tipo de problema. Estos resultados replican los de Antonietti y colaboradores (2000) y Metallidou (2009) en un contexto diferente.

Por otro lado, parece ser que los estudios previos de los profesores en formación no son decisivos en relación a la aplicación de determinadas estrategias en distintos tipos de problemas. Esto contradice nuestra hipótesis de partida. De hecho, pensábamos que se haría notar que los estudiantes con formación científico-técnica, muy acostumbrados a resolver problemas en sus estudios, tendrían concepciones bien diferentes sobre estrategias en resolución de

problemas a las del grupo de humanidades. Con todo, hemos encontrado interacciones en las que se ha puesto de relieve el mayor uso de las estrategias *producción libre y combinación* en el grupo de humanidades, y el mayor uso y utilidad en problemas interpersonales y prácticos de las estrategias de resolución planteadas, por parte del mismo grupo.

Hemos de tener presente que en el grupo de humanidades había psicólogos, que normalmente han estudiado y reflexionado sobre la metacognición y la resolución de problemas. Quizá éste hecho sea un elemento distorsionador del resultado y tendríamos que someterlo a un nuevo estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, J.D. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: W.H. Freeman.

Antonietti, A., Ignazi, S., & Perego, P. (2000). Metacognitive knowledge about problem-solving methods. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 1-16.

Artz, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9, 137-175.

Friege, G., & Lind G. (2006). Types and qualities of knowledge and their relation to problem solving in physics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4, 437-465.

Graham, A., & Phelps, R. (2003). Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 7, 1-14

Jonassen, D. (2000). Toward a design theory of problem-solving. *Educational Technology: Research and Development*, 48, 63-85.

Kozulin, A. (2005). Who needs metacognition: students o teachers?. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, April 2005, Montreal, Canada.

Longo, P. J., Anderson, O. R., & Wicht, P. (2002). Visual Thinking Networking promotes problem solving achievement for 9th Grade earth science students. *Electronic Journal of Science Education*, 7 (1). Article seven. Retrieved November 20, 2006, from <http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejse.html>

Lorenzo, M. (2005). The development, implementation, and evaluation of a problem solving heuristic. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, 33-58.

Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem-solving. *Instructional Science*, 26, 49-63.

Metallidou, P. (2009). Pre-service and in-service teachers' metacognitive knowledge about problem-solving strategies. *Teaching and Teacher Education*, 25, 76-82

O'Neil, H. F., & Schacter, J. (1999). *Test specifications for problem solving assessment*. Retrieved March 1, 2007, from <http://www.cse.edu/Reports/TECH463.pdf>

Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé, V.(2008). Conocimientos y procesos cognitivos en la resolución de problemas de ciencias: consecuencias para la enseñanza. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 147-162.

Taconis, R., Ferguson-Hessler, M. G. M, & Broekkamp, H. (2001). Teaching science problem solving: An overview of experimental work. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 442-468.

Teong, S. K. (2003). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 46-55.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mari Paz García Sanz

Manuel García Meseguer

Universidad de Murcia

RESUMEN

Uno de los retos que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es que el profesorado universitario se replantee su actuación como docente. En este sentido, la actual Reforma universitaria ha de constituir una oportunidad para reflexionar sobre lo que se viene haciendo hasta ahora y conseguir una integración plena en los planteamientos adoptados en Europa. El profesorado universitario ha de adoptar pues, una nueva postura en lo que se refiere a los tres grandes campos de su función como docente: la planificación, el desarrollo de la enseñanza y la evaluación. Es precisamente de este último ámbito del que trata esta aportación: de la importancia de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, del profesorado y de la evaluación de la propia universidad como institución, en el nuevo marco europeo de educación superior.

Palabras clave: Evaluación; Espacio Europeo de Educación Superior, evaluación del aprendizaje; evaluación del profesorado, evaluación institucional.

ORIENTATIONS FOR THE EVALUATION IN THE EUROPEAN SPACE OF HIGH EDUCATION

ABSTRACT

One of the challenges that raises the European Space of High Education (ESHE) is that the university professorship rethinks his performance as teacher. In this respect, the current university Reform has to constitute an opportunity to think about what is come doing till now and to obtain a full integration in the expositions adopted in Europe. The university professorship has to adopt so, a new position regarding three big fields of his function as teacher: the planning, the development of the education and the evaluation. It is precisely of the latter

area of which it treats this contribution: of the importance of the evaluation of the learning of the students, of the professorship and of the evaluation of the own university as institution, in the new European frame of high education.

Key words: Evaluation; European Space of High Education; evaluation of the learning; evaluation of the professorship; institutional evaluation.

INTRODUCCIÓN

El EEES ha supuesto una reformulación de la planificación y metodología docente basada en el aprendizaje y no sólo en la enseñanza. Igualmente la evaluación se redefine, pues este proceso de convergencia conlleva la necesidad de aplicar un enfoque basado en competencias, donde el estudiante se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, reestructurándose todos los elementos que definen la propia evaluación.

En este nuevo escenario, la evaluación debe estar diseñada para permitir valorar si el estudiante ha alcanzado los conocimientos previstos pero también las competencias previamente definidas por el profesor en su materia.

Desde el espacio europeo, la evaluación no se realiza únicamente en la etapa final del aprendizaje, sino que se entiende como un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de la misma, en base a criterios, que conduzcan a una toma de decisiones en relación al aprendizaje del alumnado y a nuestro propio sistema de enseñanza. Se trata de apostar por un aprendizaje significativo, como señala Biggs (2004:106) *“cuando aprendemos algo, intervienen los tres sistemas (memoria procedimental, episódica y semántica): aprendemos lo que hacemos, dónde lo aprendemos y cómo describir lo que aprendemos”*.

La evaluación en el EEES presume un cambio nuclear dirigido a facilitar la movilidad de los estudiantes, mediante la adopción de una estructura común de titulaciones dividida en grado y postgrado (máster y doctorado) y un sistema común de valoración del aprendizaje (ECTS) que recoja las competencias adquiridas, el tiempo invertido y los resultados de aprendizaje. Igualmente, supone unos cambios secundarios dirigidos a mejorar la calidad de las enseñanzas con una mayor coordinación docente y un enfoque centrado en el estudiante que potencie competencias transversales, tutorización del trabajo autónomo, evaluación continua,...

Por tanto, en las guías docentes de las diferentes asignaturas deberá explicitarse, ¿Qué evaluar? con la especificación de resultados esperados de aprendizaje (expresados en términos de competencias) y los criterios de evaluación (indicadores observables de la adquisición de dichas competencias) y ¿cómo evaluar? con la especificación de los instrumentos de recogida de información y las decisiones sobre su ponderación (García Sanz, 2008).

La adaptación al EEES supone, entre otros, un cambio en la lógica de la evaluación de los aprendizajes, y esto conlleva implícitamente:

- Identificar los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los objetivos y competencias del título y de las materias.
- Identificar atributos personales que los estudiantes deberían adquirir y/o desarrollar en la institución educativa.
- Escoger los métodos más adecuados para recoger la información relevante.
- Recoger y analizar la información para valorar la eficacia de la formación.
- Desarrollar estrategias para comunicar la información recogida con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De forma, que a las competencias docentes de cualquier profesional de la enseñanza (Perrenoud, 2004) y a las del profesor universitario en particular (Zabalza, 2003) relacionadas con la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de la materia, también tenemos que incluir la ser un buen evaluador, pues sabemos que la evaluación acredita y certifica que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje y las competencias descritas, pero además es la herramienta clave para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y perfeccionar los procesos de enseñanza del profesorado. La evaluación no se puede considerar como un elemento aislado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como un elemento más, por tanto los objetivos de la evaluación universitaria serán:

- Facilitar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- Comprobar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos.
- Mejorar la docencia.
- Proporcionar información para la gestión de la calidad de la institución.

En este sentido, la evaluación es un proceso que requiere:

- Establecer los objetivos de la evaluación.
- Escoger las tareas que han de realizar los estudiantes.
- Fijar los criterios de realización.
- Recoger información por diferentes procedimientos.
- Valorar la información recogida aplicando determinados criterios.
- Tomar decisiones:
 - sobre la consecución de los objetivos de aprendizaje.
 - sobre el reajuste del proceso enseñanza y aprendizaje.
- Proporcionar información al estudiante para mejorar la formación.

El problema no es hacer diversos exámenes u otro tipo de actividades a lo largo del curso académico, sino diseñar un sistema de evaluación (criterios, actividades, instrumentos, ponderación,...) que sea adecuado a los objetivos y competencias y que pueda dar cuenta de su adquisición. Las estrategias de evaluación deben ser variadas y relacionadas con los objetivos y competencias a desarrollar y aprender.

Abordaremos pues una modalidad de evaluación continua realizada antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje, referida tanto a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes como a la forma de desarrollar nuestra acción docente y la actuación de la institución.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se utilizará una gran variedad de instrumentos de recogida de información, ya que la misma ha de ser capaz de valorar el desarrollo de las competencias explicitadas y, por lo tanto habrá que contar con instrumentos fiables y válidos para informar acerca de lo que saben, de lo que saben hacer y del saber ser y estar del alumnado. En este sentido, el examen -en sus modalidades de oral o escrito y teórico o práctico- no constituirá el único medio para valorar el aprendizaje, sino que éste puede convivir con otros procedimientos como son el portafolios, trabajos varios, exposiciones, simulaciones, entrevistas, técnicas de observación etc. Ello contribuirá a que los estudiantes, además de decir lo que han aprendido, lo demuestren de modo eficiente. En los programas de las asignaturas deberá explicitarse la ponderación de cada uno de los instrumentos de evaluación utilizados.

De todos los instrumentos mencionados, cobra especial relevancia para ser utilizado en este nuevo espacio de educación superior el portafolios. Se trata del conjunto de trabajos efectuados por el estudiante durante su proceso de aprendizaje, seleccionados, analizados y ordenados por él con el fin de poder identificar, expresar y evaluar sus dificultades, destrezas, habilidades y carencias desde el principio hasta el fin, demostrando los aprendizajes adquiridos y las competencias que ha sido capaz de desarrollar (Lobato, 2006).

El portafolios constituye pues una herramienta para la evaluación y el aprendizaje donde los estudiantes suelen introducir los conocimientos previos que tienen sobre la actividad que están desarrollando, la propia ejecución de la actividad y una valoración de la misma, concretando las aportaciones y las dificultades encontradas. Por lo tanto, la utilización del portafolios requiere la elaboración de un plan de actividades perfectamente moduladas de acuerdo con las competencias a desarrollar dentro de la asignatura.

El profesorado debe especificar claramente cuáles son los criterios de calidad que se van a tomar como punto de referencia dentro de cada instrumento de evaluación para valorar el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Es conveniente que dichos criterios de calidad sean consensuados entre profesores y alumnos. Asimismo, también es aconsejable la utilización de procedimientos de autoevaluación, evaluación recíproca entre estudiantes y coevaluación.

A principio del curso, al inicio de cada bloque temático y/o tema se realizará una evaluación inicial a los estudiantes que va a permitir tomar conciencia -al alumnado y al profesorado- de los conocimientos previos en relación a la materia y las expectativas de cada alumno respecto a la misma. Dicha modalidad de

evaluación se llevará a cabo con un doble propósito: adecuar el programa a las necesidades reales del alumnado e implicar a éste en su proceso de aprendizaje.

Durante el desarrollo de las asignaturas, se realizará una evaluación formativa que permitirá reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje estableciendo las modificaciones que se consideren oportunas. Con este tipo de evaluación, mediante mecanismos de retroalimentación continua, se intenta que tanto profesores como alumnos tomen conciencia de los aprendizajes que se van realizando, permitiendo, al mismo tiempo, un contacto más personal con el alumnado, sobre todo en las clases prácticas y en las sesiones de tutoría. En la evaluación formativa, el hecho de conocer los aciertos y errores durante el transcurso del proceso, produce en los estudiantes un feedback que rige de alguna forma sus conductas futuras. En cualquier caso, la finalidad de la información obtenida no es la de calificar a los alumnos, sino informarles de sus errores y progresos y así mejorar su aprendizaje.

Tras el desarrollo de cada asignatura, se realizará una evaluación final o global, la cual tiene por finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias por parte de los estudiantes. Es una evaluación sumativa que se nutre de toda la información recopilada durante la formativa y sirve para comprobar hasta qué punto los procesos de enseñanza-aprendizaje han logrado su cometido en relación con el perfil académico propio de la titulación, una vez finalizado el proceso de formación. Esta modalidad de evaluación sí supone una calificación para el alumnado.

Por lo tanto, a la hora de diseñar la evaluación continua, debemos señalar tres aspectos. En primer lugar la propia planificación de la evaluación, en segundo lugar, la información al estudiante (objetivos, competencias, criterios de evaluación, número de actividades, recursos, calendario, esfuerzo,...) y finalmente, debemos comunicar las actividades específicas de evaluación (tipología, criterios de corrección, dedicación horaria, conocimientos abordados,...).

En resumen, la evaluación de los aprendizajes en este nuevo escenario europeo, supone un proceso de recogida y valoración de información sobre el proceso y el resultado del aprendizaje de los estudiantes, cuya principales funciones son:

- **Formativa:** analizar el proceso de aprendizaje para reorientar la enseñanza. **Motivacional:** incentivar el esfuerzo y calidad del aprendizaje.
- **Psicológica:** concienciar a los estudiantes de los beneficios de la evaluación.
- **Sumativa:** valorar si el estudiante ha alcanzado las competencias esperadas.
- Y todo ello con criterios de calidad, que aporten validez, fiabilidad y diversificación.

EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

De acuerdo con Mateo (2000), es evidente que el profesorado es un factor determinante en la calidad de las universidades. Por lo tanto, no es discutible la necesidad de llevar a cabo una evaluación docente, capaz de proporcionar un perfeccionamiento del profesorado a través de la obtención de información sobre su actuación mediante un proceso orientado fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza y la práctica docente, a fin de contribuir progresivamente a su mejora y, por ende, a la mejora de la institución universitaria.

Respecto a los aspectos que deben evaluarse en relación a los docentes, no se trata de conductas específicas, sino de características del comportamiento en general del profesor (innatas y aprendidas) que se traducen en modos de acción docente, en formas de efectuar determinadas conductas (García Ramos y Congosto, 2000) que no únicamente guardan relación con el dominio de contenidos.

Para garantizar la fiabilidad y validez de la evaluación del profesorado, en ella deben intervenir -además del propio o los propios docentes responsables de la asignatura-, otros colegas y los alumnos que participan en el desarrollo de la misma. La realización de este tipo de evaluación así entendida va a permitir poner en marcha mecanismos de retroalimentación, de manera que se produzca en el profesor una cierta disonancia o insatisfacción que le induzca a cambiar al confrontar la imagen que tiene de sí mismo con la que de él tienen los alumnos u otros compañeros.

Al igual que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, la evaluación de la enseñanza y la práctica docente se realizará, al menos, en tres momentos diferentes: al principio, en donde se valorará el diseño de la asignatura, durante el desarrollo de la misma, para valorar la implementación de la misma y al final, donde se evaluarán los resultados obtenidos. En todos estos momentos podrán utilizarse instrumentos de recogida de información que vayan de lo más cuantitativo, como cuestionarios cerrados a lo más cualitativo como entrevistas o alguna técnica de dinámica de grupos.

Por otra parte, este tipo de evaluación además de permitir la obtención de información objetiva, fiable y válida del quehacer docente del profesor con el fin de poder tomar decisiones al respecto, conlleva también utilizar sus resultados para el diseño de estrategias de formación del profesorado que ayuden a su propio desarrollo profesional y, por tanto, a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

El rendimiento académico de los estudiantes y los resultados de la evaluación docente, si bien constituyen un referente importante a la hora de valorar la institución universitaria, no son los únicos indicadores de calidad de la misma, sino que son necesarios procesos de evaluación institucional para conocer y poder mejorar íntegramente la calidad de la Universidad.

La Evaluación Institucional Universitaria comienza a ser motivo de estudio en España hacia 1991. Anteriormente, la LRU sólo hace mención a la evaluación del profesorado (art. 45.3), sin tener en cuenta que es el sistema en su conjunto el que debe ser objeto de evaluación y mejora. De esta forma, ante la constatación de la escasa funcionalidad de las prácticas evaluativas, comienza a surgir un movimiento de reflexión sobre las líneas futuras de acción (Rodríguez Espinar, 1998). Y es en 1992 cuando el Consejo de Universidades aprueba una resolución por la que se pone en marcha un Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario que tuvo lugar hasta 1994. Durante el bienio 94-95 se desarrolló el Proyecto Piloto Europeo de la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior, en el que participaron universidades de todos los Estados con la intención de ensayar una metodología general común. Será en 1995 cuando el Consejo de Universidades acuerda proponer al Gobierno un Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, el cual se planifica con una duración inicial de cinco años y articulado en tres fases -autoevaluación, evaluación externa e informes públicos- y tres ámbitos de actuación -enseñanza, investigación y servicios- (R.D. 1947/1995 de 1 de diciembre. BOE 9-12-95).

La valoración que hacen algunos Representantes de las Unidades Técnicas de Evaluación sobre las convocatorias de este primer Plan Nacional es muy positiva, aunque consideran el proceso evaluador necesitado de dos aspectos básicos: por un lado, el mantenimiento e intensificación del compromiso de los Equipos de Gobierno de las Universidades y de las Administraciones Educativas, y, por otro lado, el desarrollo de incentivos para estimular el cambio hacia la mejora de la calidad (Buendía y García Lupión, 2000).

Tras casi seis años de desarrollo de este Plan Nacional de Evaluación, en el año 2001, por iniciativa del Consejo de Universidades se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, con el fin de *“introducir otros objetivos nuevos para dotar a las Universidades, a las Administraciones educativas y a los ciudadanos de instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación que ofrezcan una información validada y contrastada para la toma de decisiones”* (R.D. 408/2001 de 20 de abril. BOE 21-4-01)

En el año 2003 comienza a implantarse el Programa de Evaluación Institucional (PEI) de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Acreditación (ANECA), cuyo objetivo es *“facilitar un proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a través de su autodiagnóstico y de la visión externa que aportan expertos. Así mismo, mediante el desarrollo de este programa, se pretende promover procesos de evaluación que favorezcan el establecimiento o la continuidad de procesos de garantía de calidad en las enseñanzas, así como proporcionar información a los estudiantes y sus familias, al conjunto de la sociedad, a los gobiernos de las universidades y a las administraciones públicas sobre la calidad de las enseñanzas universitarias y sus planes de actuación”*. (ANECA).

Pensamos que las titulaciones universitarias deben someterse periódicamente a procesos de evaluación institucional en los que los planes de mejora resultantes se lleven a la práctica con un seguimiento de los mismos, ya que, únicamente en

esta línea, la evaluación institucional permitirá dar respuesta a dos tipos de requerimientos: mejorar internamente los niveles de calidad de la universidad y facilitar la rendición de cuentas y el análisis de los servicios que prestan las universidades a las necesidades y demandas de la sociedad.

CONCLUSIONES

Para concluir, añadimos que el reto en este proceso de convergencia es el tránsito hacia un modelo de docencia más centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos y que facilite el desarrollo de competencias optimizando al máximo los recursos. Esto supone un mayor compromiso no solo con el diseño de la planificación y metodología docente sino también con el diseño y la forma de realizar la evaluación del aprendizaje del alumnado, de la docencia y de la propia titulación. Considerando todos estos aspectos, podremos garantizar el desafío que supone la implantación del EEES en las universidades españolas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA. La evaluación institucional. Consultado el 17 de mayo de 2010. <http://www.aneca.es/actividadesevaluacion/otros-programas/evinstitucional.aspx>
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Buendía, L. y García Lupión, B. (2000). Evaluación Institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En T. González. (Coord). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. (pp. 203-226). Málaga: Aljibe.
- García Ramos, J.M. y Congosto, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En T. González (coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. (pp. 127-157). Málaga: Aljibe.
- García Sanz, M.P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de Grado. Orientaciones para su elaboración*. Murcia: Editum.
- Lobato, C. (2006). Estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. de Miguel (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado ante el EEES* (pp. 191-221) Madrid: Alianza Editorial.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona; ICE- Horsori.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, 45-65.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

EVALUACIÓN Y FORMACIÓN: ¿CÓMO MEJORAMOS LOS PROCESOS DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN?

Manuel Fernández Navas

Noelia Alcaraz Salarirche

Miguel Sola Fernández

Universidad de Málaga

RESUMEN

El texto presenta una experiencia de evaluación en la asignatura “Evaluación de alumnos, centros y programas” de la titulación de Magisterio en la Universidad de Málaga, comprendida entre los cursos 2007/2008 y 2009/2010. Los autores se embarcan en este nuevo proyecto convencidos de la importancia que tiene evaluar y transformar las propias prácticas docentes, en este caso del profesorado novel, y mejorar la calidad de su docencia universitaria.

En 2007 el profesor de la asignatura se inicia en la docencia universitaria como PIF (personal investigador en formación); esto implica la tutorización de nuestro profesor novel por parte de un profesor titular, que de forma obligatoria han de compartir asignatura.

Desde el primer curso el profesor novel guiado por su tutor, lleva a cabo un proceso de recogida de información, a través de diversas vías, sobre el diseño, desarrollo y evaluación de la asignatura que desemboca en un cambio radical de entender su docencia y el desarrollo de la misma.

A lo largo de este trabajo vamos a analizar todas esas vías de recogida de información y los cambios que se han producido en la metodología didáctica de la materia. Entre ellas, la inclusión de una observadora externa que ha estado presente durante todo este proceso, observando en clase, analizando el material de la página web de la asignatura y realizando entrevistas grupales al alumnado,

así como al propio profesor novel y al tutor; con la intención de conocer lo mejor posible los entresijos del proceso de enseñanza-aprendizaje en su materia e ir realizando nuevas transformaciones en la planificación de la asignatura conforme avanzan los cursos, que desemboquen no sólo en una mejora de la calidad de la práctica docente de todos los implicados, sino en la manera en que estos la entienden.

Palabras claves: Evaluación; formación; profesorado novel; tutorización.

“ASSESSMENT AND TRAINING TEACHER ¿HOW CAN WE IMPROVE TRAINING TEACHER BY ASSESSMENT PROCEDURES?”

ABSTRACT

This paper shows an assessment experience in the subject “Evaluación de alumnos, centros y programas” of the training teacher programme in the University of Malaga along the courses 2007/2008 -2009/2010. The authors begin this project convinced of the importance of the assessment processes to improve their own practice.

In 2007 our novel teacher begins teaching at university level as PIF figure (in-training researcher personal) that means that he has to be supervised by a titular teacher in the subject as a tutor.

From the first course in the subject, the novel teacher and his tutor carry out a process to collect information so many ways about the subject design and develop. This process changes the way they understand teaching and the subject itself.

In this paper we are going to analyze all that ways of collecting information and the changes in the subject teaching methodology. The main one: the presence of an external assessor who has been following all that process: analyzing the resources of the subject web page and maintaining interviews with the students and teachers. The aim: To know as best as possible all the aspects in learning processes in the subject to improve the design and the activities every year not only to enhance their practice’s quality but the way they understand it.

Key words: Assessment; teacher training; novel teacher; tutor supervising.

INTRODUCCIÓN

La experiencia y asignatura que aquí presentamos es *Evaluación de alumnos, centros y programas* optativa común a todas las especialidades de Magisterio y de

seis créditos. Los motivos por los que escogimos esta asignatura tiene que ver con varias características:

En primer lugar, la temática de la asignatura resulta interesante, ya que forma parte de las líneas de investigación de nuestros docentes, así como de varias experiencias en las que han participado.

En segundo lugar, los ejes de contenido en los que se enmarca la asignatura constituyen un interés primordial para nuestros docentes, ya que permite deconstruir muchos de los conceptos previos con los que los estudiantes de magisterio vienen a la carrera.

En tercer lugar, parece la asignatura ideal para un profesor novel, ya que no tiene demasiados créditos ni es una asignatura troncal que requeriría más trabajo y más experiencia a la hora de impartirla, además nuestra asignatura se concentra sólo en el segundo cuatrimestre de cada curso, con lo cual permite que nuestro profesor novel no ocupe todo el curso en su docencia, pudiendo dedicarse a otras tareas como su tesis doctoral. Así mismo, permite tener todo el primer cuatrimestre para la preparación de la asignatura.

Una vez escogida la asignatura, queda ahora preparar y planificar la docencia. En este punto juega un papel crucial el tutor. Nuestro tutor piensa que el inicio en la docencia universitaria es una excelente oportunidad para poner en práctica numerosas cuestiones y conceptos que el profesorado novel solo ha visto desde la teoría. Y que es sólo mediante la práctica como un profesor/a puede construir herramientas conceptuales útiles para su praxis. Como afirma SCHÖN (1987, pp 101), “Sea lo que sea aquello que el tutor elija decir, es importante que lo diga, en su mayor parte, en el contexto del *hacer* del alumno. Debe hablar al alumno mientras se encuentra afanado en medio de su tarea (y, quizás, atascado en ella), o cuando está a punto de empezar una nueva tarea, o se encuentra pensando sobre una tarea ya finalizada, o cuando ensaya en su imaginación alguna tarea que proyecta hacer en el futuro.” Sólo desde la inmersión en la tarea es cuándo debe realizarse la labor tutorial.

DISEÑO INICIAL DE LA ASIGNATURA

La primera tarea antes de planificar la asignatura fue la de recopilar bibliografía y materiales para las actividades a realizar con los alumnos/as. Una vez seleccionada y discutida bibliografía y material para la asignatura, llega la siguiente tarea que consiste en la planificación de la asignatura; nuestro tutor encarga al profesorado novel que éste realice el primer diseño de la asignatura con actividades y programación para ser discutido después entre ambos.

Tras haber realizado varios esbozos compartidos y tras varias reuniones de discusión y diálogo tutor-profesor novel es cuando surge el diseño inicial de la asignatura que ha de ser llevado a la práctica por ambos. Podemos decir que, básicamente la asignatura se compone de tres tipos de actividades por:

- Las actividades que constituyen el día a día de clase y que son básicamente debates y reflexiones a partir de un texto dado por el profesor.
- Aquellas actividades a las que se dedicarían sesiones seguidas durante dos o tres semanas (cada semana hay dos sesiones de dos horas de clase) como por ejemplo: la tarea de diseñar una actividad de evaluación por grupos de trabajo o las jornadas de animación a la lectura también por grupos de trabajo.
- Actividades puntuales en sesiones separadas como las exposiciones teóricas del profesor por cada tópico de la asignatura o las sesiones con expertos para tratar temas concretos (en nuestro caso en el primer curso la sesión de trabajo fue sobre PISA y contamos con la visita de otra profesora del departamento).

PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

De forma transversal al esquema de trabajo que hemos ilustrado anteriormente se encuentra la evaluación – que no calificación- de la asignatura. La idea que los profesores manejan de evaluación, tiene que ver con la recogida de información útil, relevante y que sirva para emprender procesos de mejora. Esta idea de evaluación expresada por muchos autores (Santos Guerra, M. Á. 1990; Álvarez Méndez, J. M. 1998; Elliott, J. 1990; Casanova, M. A. 1992; Fernández Pérez, M. 2005; Stenhouse, L. 1987; Sola, M. 1999; Gimeno, J. y Pérez, Á. 1993) queda reflejada con claridad en las palabras de Santos Guerra, M. Á. (1990, pp-45) “El propósito principal de la evaluación, tal y como aquí la entendemos, es conocer cómo y por qué funciona de una manera determinada los centros, para comprender y explicar su naturaleza (formulación de teorías) y para mejorar su práctica, enriqueciendo la toma de decisiones. Para mejorar la práctica es preciso conocerla en profanidad. Reconstruir la realidad desde una perspectiva crítica no sólo supone su contemplación aséptica y su descripción rigurosa. Es necesario interpretarla, saber dónde están las raíces de los comportamientos, las causas de las actuaciones, los efectos del desarrollo curricular (tanto explícito como oculto)”

Si bien en un primer momento – sobre todo durante el primer curso en el que se imparte la asignatura- estos procesos de evaluación son llevados a cabo de forma un tanto intuitiva, al final de la experiencia constituyen un trabajo reglado y estructurado así como, prácticamente, el eje central del diseño emergente de la asignatura. Vamos a describir, brevemente estos procesos en su etapa inicial, para después explicar como se llevan a cabo en la actualidad, así como los cambios

acontecidos a lo largo de estos tres cursos en los que se ha impartido la asignatura, mostrando la situación en la que nos queda el diseño final de la asignatura.

En los inicios, estos procesos de evaluación se realizaban un poco de forma intuitiva, esto quiere decir que aunque la preocupación era conocer la opinión del alumnado de la asignatura respecto a la organización y desarrollo de ésta.; los procesos para la recogida de información no estaban reglados ni eran formales. Principalmente, se basaban en convocatorias generalizadas a los alumnos/as a tutorías donde se les plantean diferentes preguntas: ¿Cómo vas con la asignatura?; ¿Qué crees que estás aprendiendo?; ¿Qué te aburre?/ ¿Qué actividades despiertan tu interés?; ¿Qué te han parecido los materiales con los que hemos trabajado?

En otras ocasiones estas preguntas nacen de aspectos e inquietudes concretas observadas por el propio profesor durante el trabajo en clase, cuestiones en las que el profesor novel ha percibido insatisfacción, aburrimento o desinterés en el alumnado. Estas preguntas eran del tipo: ¿Qué te parecen las jornadas de animación a la lectura? ; ¿Están funcionando? Las últimas exposiciones han sido un poco académicas, no te parece?

Si bien no se recogía textualmente el contenido de todas estas conversaciones, si se anotaban los comentarios concretos del alumnado acerca de todas estas cuestiones.

Por otro lado, estaban las entrevistas con el tutor. De manera formal –y en algunas otras informal- el profesor novel, comenta y discute ideas, actividades, inquietudes, comentarios del alumnado, etc. con su tutor. De forma que este ofrece una retroalimentación externa y posibles modificaciones, añadidos, cambios de perspectivas,... al diseño del día a día de la asignatura.

De igual forma, a final de curso, se pasa una hoja de evaluación al alumnado de la asignatura en la que se le pide que valore y explique su opinión acerca de, *la metodología del profesor, los contenidos de la asignatura, las actividades, los materiales, la relación entre compañeros/as en clase y la relación con el profesor.*

Este material sería analizado después por el profesor novel, para preparar el curso siguiente.

Así pues, para el tercer curso, decidimos incluir la figura de una evaluadora externa que, además de descargar de trabajo al profesor novel, permite tener una visión externa de todo lo que acontece en la asignatura.

Para la elección de ésta figura nos decantamos por una persona que estaba familiarizada con el trabajo que llevábamos en la asignatura y era cercana y de

confianza. Además en años anteriores había sido invitada para trabajar unas sesiones sobre PISA en clase.

La figura de la evaluadora externa, es presentada a principios de curso al alumnado de la asignatura y se explican claramente cuáles son sus funciones: Observaciones puntuales en clase; entrevistas grupales grabadas y anónimas a los alumnos/as; ²⁰análisis de materiales y documentos a través de la plataforma virtual de la asignatura; análisis de las hojas de evaluación realizadas a final de curso; entrevistas a profesor novel y a tutor; asistencia al Juicio de la asignatura.

Esto último, el juicio de la asignatura es una actividad de evaluación derivada de la hoja de evaluación que el profesor novel entregaba a final de curso a sus alumnos/as. La realizan los alumnos/as en calidad de representante de la asignatura en la que el profesor se presenta para ser acusado y juzgado. Los alumnos/as elaboran todo el planteamiento y desarrollo del juicio siguiendo las instrucciones del profesor a sus espaldas, sin que éste sepa nada, hasta el día del juicio. La finalidad recoger información sobre todas aquellas cuestiones sobre las que el alumnado no este contento en la signatura.

Las dos sesiones acontecidas hasta ahora (durante el segundo año y este tercero) son grabadas en vídeo para ser analizadas posteriormente entre profesor novel, tutor y evaluadora externa.

Por lo tanto la estructura, del complejo proceso de evaluación hasta el día de hoy es la que puede verse en la figura 1:



Figura 1: Diseño final de la asignatura

²⁰ Aunque la evaluadora externa ha comenzado este curso, también está realizando entrevistas a alumnos/as de años anteriores.

Si bien el diseño inicial de la asignatura se componía fundamentalmente de tres grupos de actividades, éste evoluciona y se transforma a medida que transcurre todo el proceso de valuación descrito anteriormente. Veamos cómo se encuentra planificada en la actualidad.

En primer lugar, los alumnos/as de nuestra asignatura forman grupos de trabajo a principios de curso. Estos, para los cuales se crea un espacio en el campus virtual, se autoasignan nombres, constituyendo los grupos que van a organizar las jornadas de animación a la lectura. Es decir, cada grupo elige un texto básico de la asignatura y expone a sus compañeros/as los motivos por los cuales dicho texto es útil. Además son los mismos grupos que van a realizar la actividad que se más se ha modificado a lo largo de estos tres cursos: La tarea de *diseñar una actividad de evaluación*.

Los cambios que esta tarea – el diseño de una actividad de evaluación por grupos – ha tenido a lo largo de estos tres cursos, están relacionados con observaciones realizadas a diario sobre su trabajo. A lo largo del trabajo en clase, era evidente las numerosas dificultades que la gran mayoría de alumnos/as tenían para conectar los contenidos teóricos de la asignatura con decisiones prácticas. Esta dificultad no sólo concernía a la dificultad de tomar decisiones en la práctica sino a su forma, también, de entender en profundidad los conceptos teóricos. Por lo que tras una reunión con el tutor, se plantea la idea de transformar esta actividad de manera que facilite esta transferencia teoría-práctica-teoría.

Actualmente a nuestros alumnos/as les encomendamos a principios de curso una misión, que les ocupará todo el curso: Para final de curso han de tener diseñada – y lo más importante, justificada – una actividad de evaluación. Esta actividad, será realizada con un grupo de niños/as de primaria que nos visitan a final de cuatrimestre²¹. Para la elaboración de esta actividad, el profesorado elabora gran cantidad de material de anclaje: desde una lista de posibles focos de evaluación, hasta ejemplos concretos de herramientas y estrategias, que puedan servir de inspiración y constituya un punto de partida.

Por lo tanto, el quehacer diario en clase se alterna entre debates y reflexiones entorno a textos seleccionados, espacios para que los grupos puedan trabajar en su diseño de evaluación, exposiciones teóricas puntuales, así como visitas de expertos.

De igual forma se mantienen las jornadas de animación a la lectura. El profesor elabora guías para orientar a los alumno/as que exponen, así como guías para

²¹ La visita de los niños/as de primaria, ha sido realizada este último curso. En el segundo año, se les pedía a los alumnos/as que diseñara dicha actividad para un grupo de alumnos de primaria “imaginarios”. Si bien esta idea de poder realizar la actividad con niños reales siempre había rondado nuestras cabezas, no ha sido hasta este curso, cuando por mediación de una compañera de Departamento se nos ha dado esta posibilidad.

orientar a los alumnos/as que observan la exposición de los compañeros/as, de forma que puedan valorarlas y hacer sugerencias.

Otro de los añadidos a las actividades de clase, ha sido el diario – iniciado por primera vez de manera formal este tercer año-. A los diferentes grupos, se les pide que elaboren un diario en el que van recogiendo cómo van y que dificultades están teniendo en cada una de las sesiones en las que trabajan en el diseño de su actividad de evaluación. De modo que por un lado permite que se den procesos de metacognición en el propio alumnado y por otro permite al profesor saber en que momento están y qué problemas tienen para que el asesoramiento sea de mayor calidad.

Por lo tanto, el esquema de trabajo en nuestra asignatura evoluciona tal que se muestra en las figuras 2 y 3:



Figura 2: Diseño inicial de la asignatura



Figura 3: Esquema actual de trabajo en la asignatura

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- CASANOVA, M. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, J. Y SANTOS, M. A. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*. Archidona: Aljibe.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo*. Madrid: Morata.
- SANTOS, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOSGUERRA, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Archidona: Aljibe.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

NUEVOS ENFOQUES EN LA EVALUACIÓN DEL DOMINIO DE COMPETENCIAS QUE REQUIEREN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Rocío Quijano López

L. Muñoz Valiente

M^a. T. Ocaña Moral

M.M. Toribio Aranda

Universidad de Jaén

RESUMEN

El presente trabajo aborda uno de los temas más controvertidos y complejos en el proceso de formación en la educación superior, la evaluación de competencias en el entorno universitario actual, caracterizado por la implantación de un sistema educativo basado en los principios de Bolonia y centrado en el aprendizaje por competencias. Realizamos un análisis del concepto de competencia, los elementos que integran una competencia, así como de las diferentes etapas que conlleva el proceso de evaluación de la misma, cuyo fin último ya no es determinar el nivel de conocimientos que posee el discente sobre un contenido concreto, sino valorar, fundamentalmente, en qué grado se ha desarrollado una competencia.

Palabras clave: Formación universitaria; competencia; aprendizaje; evaluación; Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.)

**NEW APPROACHES IN THE EVALUATION OF THE DOMAIN OF
COMPETENCES THAT UNIVERSITY STUDIES NEED**

ABSTRACT

The present work approaches one of the most controversial and complex topics in the process of formation in the top education: the evaluation of competences in the university current environment that is characterized by the creation of an educational system based on the principle of Bologna and centred on the learning for competences. We did an analysis of the concept of competence, the elements that integrate that integrate this concept, as well as of the different stages that there carries the process of evaluation of the same one, whose last end –already- is not to determine the level of knowledge that the pupil possesses on a concrete content, but to value, fundamentally, in what degree a competence has been developed.

Key words: University education; competence; learning; evaluation; European Space of Higher Education (E.S.H.E.)

INTRODUCCIÓN

Resulta una obviedad hablar de que la evaluación es, no solo necesaria, sino esencial en un proceso claramente formativo como es la educación a cualquiera de sus niveles incluyendo, por supuesto la educación superior. Pero, quizás, sea oportuno dejar claro su pertinencia en este último, ya que forma parte del currículum universitario y, en el mismo sentido, es parte estructural del proyecto educativo que cada título desarrolla. El Espacio Europeo de Educación Superior, (en adelante EEES), constituye un nuevo modelo de plantear la enseñanza universitaria. En este nuevo ámbito, el crédito europeo establece una medida de transferencia y acumulación, pero no solamente es eso, sino algo más: un nuevo modo de entender la didáctica en la Universidad.

En esta nueva concepción no sólo importan los procedimientos, tales como la equivalencia créditos/hora, la relación de las materias dentro de una titulación, las diversas actividades y procedimientos para adquirir el aprendizaje o la acreditación del aprendizaje, entre otros. Sino que, uno de los aspectos fundamentales que pueden preludiar el éxito de esta nueva noción formativa del aprendizaje, traducido en consolidación de competencias en los alumnos, se centra en la autonomía progresiva que vayan adquiriendo los estudiantes en el aprender a aprender. Esa autonomía progresiva en el desarrollo del trabajo personal del alumno, que le ha de orientar más hacia el aprendizaje que hacia la búsqueda de resultados, y que facilita el dominio de las materias, necesita del desarrollo de competencias que le familiaricen con el nuevo sistema de trabajo, basado en el asesoramiento y dinamización, por parte del profesor. Es, precisamente, sobre ese proceso de adquisición y desarrollo de competencias, en el que se deben practicar los procesos evaluadores de nuestros alumnos.

En las memorias de los nuevos títulos de grado y otros estudios, como los de postgrado, están definidas con claridad las competencias que deben desarrollar nuestros alumnos para el ejercicio de la profesión, para la que “capacita” la titulación que hayan cursado. Sin embargo, con frecuencia se detecta que en dichas memorias no se incluyen propuestas que desarrollen procesos de

evaluación de los resultados obtenidos en la adquisición de capacidades que den lugar al desarrollo de competencias. Esto da lugar a la existencia de un vacío sobre la presencia criterios e instrumentos que permitan valorar el dominio de competencias que mencionan los grados que capacitan a nuestros egresados para el ejercicio de una profesión concreta. Es decir, se definen las competencias a desarrollar pero el cómo se evidencia el logro de esas competencias, en el período de formación de un estudiante, está aún por definir.

Key word: High education; competence; learning; evaluation; EEES

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y DE SU EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Hemos de partir del hecho de que las concepciones de “capacidad” y “competencia” son distintas; mientras la primera comprende los recursos de tipo afectivo, intelectual, motivacional, etc., que facilitan la adquisición y desarrollo de una competencia, la competencia supone la habilitación de una persona para desarrollar una conducta, proceso o materialización de una idea, entre otros aspectos. Así, cuando revisamos las competencias definidas en los estudios superiores, parece ser que son proposiciones que: *“constituyen unidades teóricas y prácticas puestas en marcha de forma concreta y que son objeto de una descripción o de una manifestación en forma de saber y pericia”* (Labruffe, 2008, p.43).

Una competencia podemos abordarla desde dos contextos diferentes abocados al encuentro: uno en la universidad y otro en el mundo laboral. La diferencia fundamental del grado de dominio de una competencia que el titulado demuestra en ambos ámbitos es que, mientras que en la universidad se evalúa sobre estudios de caso, modelos de simulación o prácticas puntuales en empresas, en el contexto profesional se demuestra en una situación real prolongada. El mero desempeño del profesorado le exige no solo poner a los estudiantes en las mejores condiciones de aprender, sino que también debe definir los criterios e instrumentos que permitan valorar el nivel de dominio de las competencias que han adquirido a través de sus aprendizajes.

Partiendo de esta premisa el docente ha de planificar el proceso de evaluación de competencias aunando todos los componentes curriculares que desarrolla y utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que, de forma explícita, se evidencie la adquisición de capacidades que den lugar al desarrollo de competencias profesionales en nuestros alumnos.

Por tanto, cuando organizamos el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias debemos intentar dar respuesta a diversos interrogantes, como son: ¿qué es una competencia?, ¿qué competencias hemos de desarrollar?, ¿qué contenidos están implicados?, ¿qué grado de desarrollo es observable?, ¿cómo pudo observarla?, ¿cómo se refleja la evidencia de su desarrollo? Estos interrogantes configuran los elementos característicos de una competencia, desde cuál es el alcance de su desarrollo hasta la demostración tangible de su consecución.

Ello vislumbra una doble dimensión -de formación y de acreditación- que da sentido al proceso de evaluación de las competencias en la universidad. El proceso de evaluación, en este sentido, se erige así, de cara al proceso formativo una herramienta de obtención de información sobre el grado de calidad de la efectividad del proceso de aprendizaje. Y, para la dimensión de acreditación, la evaluación ha de servir de vehículo que nos conduzca a través de la constatación de la efectividad del desarrollo de competencias profesionales.

La tendencia actual, es que la formación ha de continuar a lo largo de toda nuestra vida laboral pero, lo cierto es que, la universidad ha de “garantizar” la efectiva preparación laboral de sus egresados. Si este proceso de evaluación no fuese exhaustivo, crítico y reflexivo la universidad cometería un acto de irresponsabilidad hacia la sociedad.

Derivando de dicho grado de responsabilidad asumida por las universidades en este proceso de convergencia, los procesos evaluadores de competencias deben ser sistemáticos y deben tener una clara intencionalidad hacia los resultados. Como se ha indicado anteriormente, la evaluación tiene un carácter formativo, y este hecho repercute en la medida que en que pueda dar retroacción a los estudiantes y al mismo profesor. El sentido amplio de la evaluación de competencias nos facilita su vinculación a la búsqueda de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando un reajuste que completa un ciclo formativo cerrando el círculo a partir de los resultados de la evaluación, desencadenando un mecanismo de mejora en la docencia universitaria.

Una de las características de la evaluación de aprendizajes es que marca como objetivo el valorar los cambios producidos en el alumno en un proceso de formación; dichos cambios son producto del diseño de una metodología basada en un conjunto de actividades que acercan a la visualización de los mismos. El discente debe manifestar un cambio que se expresa a través de comportamientos observables; es decir, el docente ha de disponer de una serie de indicadores de la adquisición de esos aprendizajes traducibles en comportamientos perceptibles y medibles de los alumnos. En algunos contextos, en los que ya se dispone de datos, en los que la formación está basada en competencias (James, McInnis and Devlin, 2002) se recomienda unos principios generales para la evaluación de competencias, algunos de ellos son los siguientes:

- **Coherencia:** similitud entre las tareas de integración de la competencia y las utilizadas en la evaluación formativa.
- **Globalidad:** la evaluación de competencias se realiza por sucesivas tareas de integración que solicitan la movilización estratégica de todos los componentes de la competencia que se trabaja.
- **Construcción:** no se puede dissociar la evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje de la evaluación acreditativa. La evaluación de los componentes y la competencia en su conjunto debe basarse en más de un criterio.

- **Significado:** la evaluación debe enmarcarse en los contextos de realización. Los alumnos deben ser responsables de su propia evaluación.
- **Alternancia:** es necesario valorar el grado de desarrollo de los componentes de una competencia y de su conjunto.
- **Integración:** haciendo énfasis en los componentes y la competencia y no en los conocimientos conceptuales que, generalmente, se evalúan de manera indirecta y contextualizados en los ámbitos de aplicación. La evaluación es compleja porque ha de corresponderse con situaciones-problemas en las que se requiera determinado contenido disciplinar para dar una respuesta pertinente.
- **Distinción:** entre proceso y resultado.
- **Iteración:** una competencia ha de ser evaluada varias veces para corregir errores y garantizar su adquisición.

En la evaluación de competencias se debe romper con la inercia de calificar mediante una calificación ya que condiciona el aprendizaje a particiones restrictivas del saber adquirido, por lo que es recomendable que se base en la recogida de información, dando numerosas retroacciones sobre la forma de aprender del discente. Un currículum diseñado para el dominio de competencias no tiene como meta dar respuesta mediante contestaciones estandarizadas y únicas, sino obtener respuestas basadas en conjuntos de representación de los aprendizajes. Esta nueva perspectiva se centra en la combinación del saber hacer, estrategias de aprendizaje, procedimientos condiciones, corrección de errores y la búsqueda de calidad.

En el desarrollo de competencias está implicado directamente el alumno en todos los procesos relacionados con el aprendizaje -participación en la transferencia de los conocimientos, coherencia en la misma, y la colaboración en la evaluación- potenciando dicho desarrollo con la mejora de la adquisición de competencias, la información procedente en diferentes sentidos de los distintos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, la reflexión sobre la práctica del ejercicio de la profesión y la autoevaluación entre iguales, desiguales y personal.

El proceso de evaluación se halla en lo que Cano (2008, p. 9) denomina “encrucijada didáctica”, en cuanto que es un efecto, pero a su vez es causa de los aprendizajes. Dado que la adquisición de competencias se ha convertido en la finalidad de la formación superior, la evaluación debe reorientarse para controlar que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje aseguren la consecución de este objetivo. Ello va a permitir que se generen nuevos contenidos a partir de la retroacción.

CONSIDERACIONES FINALES EN UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Analizando el concepto de competencia y su proceso de evaluación en el ámbito de la formación superior, pasamos a definir aquellos criterios que determinan el perfil conceptual de una competencia:

- denominación de la competencia
- definición de la misma
- ámbito de la competencia
- unidades que integran la competencia
- participantes
- técnicas e instrumentos.

Definidos esos criterios que determinan el perfil, necesarios -como previos- para determinar aspectos evaluativos, suscribimos con Villa y Poblete (2008, pp. 62-63) que una competencia tiene un rango de niveles de dominio concernidos por su complejidad. A su vez, cada nivel tiene un número de indicadores que vienen a coincidir con amplias unidades de competencia, cuya importancia reside en cómo se puede modular la utilización o el ejercicio de esa competencia. El último paso, es describir los descriptores de cada indicador, que especifican los distintos niveles de dominio de esa competencia. A partir del cuarto descriptor se puede decir que se empieza a tener dominio sobre la misma.

El enfoque de evaluación de las competencias en el contexto de la educación universitaria representa algunas ventajas respecto de las evaluaciones tradicionales (Rueda, 2009), ya que, por ejemplo, va a permitir la incorporación de un rango mayor de atributos en su descripción, que reflejan públicamente lo que se espera de los profesionales competentes proporcionando finalidades algo más claras y específicas para los docentes y explicando a los estudiantes de forma más precisa cuál va a ser su función en el desempeño de una profesión. De igual manera proporcionan bases para elaborar procedimientos más sólidos de evaluación de las habilidades profesionales y obligan a la clarificación de qué, para qué y cómo se hará la evaluación (Gonczi, 1994).

Podemos afirmar, las evidencias lo atestiguan, que estos procesos de evaluación no han sido institucionalizados por la comunidad universitaria ya que, ciertamente, estas transformaciones requieren de un cambio de mentalidad y cultura académica y docente que tardará años en asumirse, como se está poniendo de manifiesto en el desarrollo de los programas DOCENTIA de las universidades españolas. Es el momento de revisión y reflexión sobre la práctica evaluadora en nuestras universidades que facilite la búsqueda de aprendizajes significativos profesionalizadores en nuestros alumnos.

El profesor necesita instrumentos que le facilite la evaluación de las competencias, indicadores que favorezcan una comparación real entre el dominio y desarrollo real de una competencia profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 12, núm. 3.

Gonczy, A. (1994). A competency based approach to initial and continuing professional education. En R. Benn y R. Fieldhouse (Eds.), *Training and professional development in adult and continuing education* (pp. 22-23). Exeter, Inglaterra, Reino Unido: University of Exeter, Centre for Research in Continuing Education.

James, R.; McInnis, C. and Devlin, M. (2002). Tips for New Staff, the fundamentals of effective assessment: twelve principles. *Assessing Learning in Australian Universities, Ideas, Strategies and resources for quality in student assessment*. Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, Victoria, Australia.

Labruffe, A. (2008). La gestión de competencias: planteamientos básicos, prácticas y cuadros de mando. Madrid: AENOR.

Rueda, B. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 11, nº.2.

Villa, A. y Poblete, M. (2008). Aprendizaje basado en competencias. Universidad de Deusto. Bilbao.

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Jonathan Castañeda Fernández

Universidad de Oviedo

RESUMEN

Esta comunicación se centra específicamente sobre la evaluación del desempeño como metodología adecuada para la evaluación de las competencias en el ámbito académico-profesional. Para ello se ha llevado a cabo un trabajo de investigación centrado sobre dos objetivos específicos. El primero se orienta a conocer el marco teórico en el cual se fundamenta todo el desarrollo formativo en materia de competencias y el estado de la cuestión sobre los criterios y procedimientos que rigen la evaluación del desempeño, dada la importancia de esta estrategia a la hora de evaluar competencias. La segunda parte del trabajo se ha dedicado a elaborar una serie de propuestas y orientaciones que faciliten el diseño y aplicación de un modelo de evaluación del desempeño en el ámbito académico universitario con el fin de establecer un marco de referencia a tener en cuenta cuando se utiliza la evaluación de desempeño como estrategia para evaluar competencias.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes; competencias; desempeño profesional

PERFORMANCE ASSESSMENT AS A STRATEGY FOR THE EVALUATION OF LEARNING

ABSTRACT

This communication is focused specifically on the performance assessment as the appropriate methodology for assessing competencies in academic and professional. This was carried out research work focused on two specific objectives. The first is geared to meet the theoretical framework in which all development is based on skills training and the state of affairs concerning the criteria and procedures governing the evaluation of performance, given the importance of this strategy when assess competencies. The second part of the

work has been dedicated to developing a series of proposals and guidelines that facilitate the design and implementation of a performance evaluation model in an academic level in order to establish a framework to take into consideration when using performance evaluation as a strategy for assessing competence.

Key word: learning assessment; competences; professional performance

Como punto de partida de esta comunicación es necesario indicar la **finalidad** principal que nos hemos propuesto con este trabajo, y que puede expresarse del siguiente modo: identificar la evaluación del desempeño como la estrategia más oportuna a la hora de evaluar el aprendizaje del alumnado en términos de competencias. Esta finalidad general puede desglosarse en tres **objetivos** fuertemente interrelacionados aunque claramente diferenciados:

Analizar el marco teórico de referencia de los aspectos fundamentales en la temática objeto de estudio. Por un lado cómo se debería estructurar y desarrollar la formación de competencias y los problemas que conlleva su evaluación. Y por otro lado cómo desarrollar estrategias que permitan la evaluación de competencias a través de una metodología de evaluación del desempeño.

Tomando como referencia la evaluación del desempeño y en esta línea establecer unos criterios y procedimientos a tener en cuenta cuando se utiliza esta tipología de evaluación como estrategia para evaluar competencias. Asimismo se pretende realizar un análisis descriptivo de en qué medida se están utilizando en el contexto académico universitario las estrategias evaluativas más idóneas a la hora de evaluar el desempeño.

Elaborar una serie de propuestas y orientaciones que faciliten al profesorado universitario una óptima adaptación a las nuevas tipologías de evaluación de los aprendizajes que se deberían implantar para hacer frente a la nueva orientación de la formación basada en competencias que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Para lograr la consecución del primero de estos objetivos se ha recurrido a una **metodología** basada en una revisión bibliográfica y webgráfica de la extensa, y en muchos casos confusa, cantidad de información existente tanto en relación a la temática de las “competencias” y su evaluación como del “desempeño” y su metodología evaluativa.

El resultado obtenido constituye una compilación de la información más útil y relevante de los diferentes aspectos que se han de tener presentes a la hora de desarrollar adecuadamente una formación basada en competencias y la evaluación de los aprendizajes basándose en el modelo de evaluación del desempeño; así como un contraste analítico entre estos aspectos y los que los docentes universitarios vienen utilizando. Los contenidos abordados se agruparán en tres apartados correspondientes a los tres objetivos anteriormente descritos:

1. COMPETENCIA

1.1. CONCEPTO

En primer lugar es necesario clarificar el concepto de “competencia”. Este término ha incrementado exponencialmente su importancia dentro del ámbito académico-universitario estando muy en boga en la actualidad debido a la relevancia que el EEES le ha otorgado a la formación basada en competencias. Esta progresiva evolución ha conllevado una importante confusión conceptual por las numerosas definiciones, perspectivas, interpretaciones,... que se han hecho respecto a este término.

En todo caso y tomando como referencia una de las definiciones más completas realizada al respecto por Perrenoud (2004: 11) se puede definir la competencia como: “*La capacidad de movilizar los recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.*”. Es decir, según este autor una competencia debe entenderse como una manifestación, en continuo desarrollo y mejora, de la aplicación práctica ante un problema utilizando e integrando los conocimientos, procedimientos y actitudes que posee el sujeto. De ahí que para poder evaluar o contrastar competencias sea fundamental centrarse en la dimensión práctica.

1.2. TIPOLOGÍAS DE COMPETENCIAS

Existen numerosas formas conceptuales de definir las diferentes tipologías de competencias, a pesar de ello la mayoría de los autores están de acuerdo en establecer dos tipologías denominadas:

Competencias genéricas o transversales: aquellas en las que se sustenta el aprendizaje a lo largo de toda la vida y que recoge habilidades necesarias tanto para el empleo como para la vida.

Competencias específicas o profesionales: abarcarán las capacidades necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo concreto caracterizándose por su fundamento científico académico y su orientación profesionalizadora.

1.3. DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA

La mayor parte de los autores suelen diferenciar entre tres componentes o dimensiones de la competencia:

- Conocimientos
- Habilidades
- Actitudes

Vista la competencia desde un plano exclusivamente formativo la competencia se construye mediante la integración de estas tres dimensiones, de ahí que no tenga sentido abordarlas de forma independiente.

1.4. FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

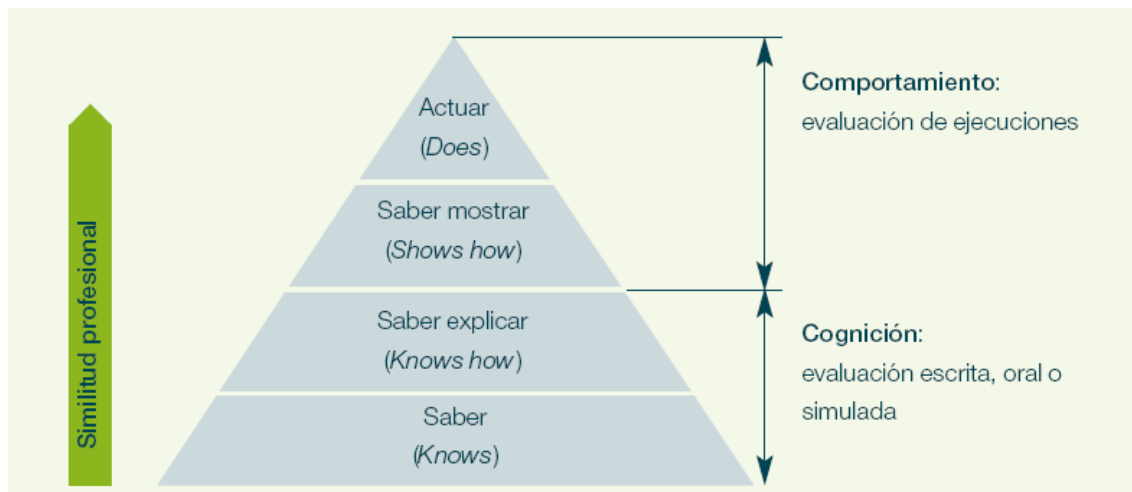
La aplicación de las “competencias” en el ámbito educativo ha sido debida a la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos con un carácter claramente propedéutico y selectivo. Ante esta situación se promueve un aprendizaje basado en competencias que introduzca una perspectiva integradora en la que se posibilita una dinámica entre los conocimientos, los procedimientos o habilidades y el comportamiento afectivo, ya que se toma como referencia las diferentes dimensiones personales del sujeto: social, interpersonal, personal y profesional. Estos cambios paradigmáticos han sido promovidos por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) al proponer una formación superior basada en competencias como medio para avanzar en una enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante que posibilite el desarrollo de habilidades y actitudes que le capaciten para aprender a lo largo de su vida profesional, con ello se vincula la adquisición del conocimiento académico al conjunto de habilidades que el profesional futuro deberá poseer para el buen desempeño de su actividad laboral.

1.5. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Situándose en el marco de la formación por competencias es necesario superar la evaluación tradicional del alumnado centrada únicamente en calificar los conocimientos conceptuales y teóricos adquiridos con la formación, debiendo incorporar como objeto de evaluación otros contenidos de aprendizaje que tradicionalmente se han venido obviando como son las habilidades, procedimientos, actitudes,... a los que el nuevo marco del EEES otorga un papel esencial. En este supuesto subyace una gran complejidad, ya que la evaluación de competencias resulta especialmente dificultosa debido a que el objetivo de aprendizaje consiste en la adquisición y dominio de competencias, siendo éstas un constructo difícil de medir.

2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Lo anteriormente expuesto acerca de la evaluación de competencias es la razón por la cual consideramos que para poder valorar el nivel de adquisición de las competencias es necesario recurrir a una evaluación de las ejecuciones, es decir, de las tareas y actividades en las que los alumnos deben integrar todos los conocimientos, procedimientos y actitudes que poseen. A este respecto resulta muy gráfico y clarificador tomar como referencia la denominada Pirámide de Miller (1990):



Como se puede observar para este autor la evaluación puede planificarse tomando como referencia cuatro niveles estructurados sobre objetivos y dominios diferentes:

- *Saber*: en la base de la pirámide estarán aquellos conocimientos teóricos que un profesional necesita saber para desarrollar sus tareas profesionales; implica básicamente el uso de la memoria.
- *Saber explicar*: en el segundo nivel se encontrarán aquellos saberes necesarios para analizar e interpretar los datos obtenidos.
- *Saber mostrar*: el tercer nivel implica no sólo conocer o saber cómo utilizar sino también demostrar cómo se utilizan los saberes adquiridos.
- *Hacer*: el último nivel hace referencia a lo que un profesional hace realmente en su práctica laboral; implica actuar ante situaciones novedosas sin reproducir aspectos y comportamientos ya conocidos.

Por tanto para evaluar competencias deberíamos tomar como eje vertebrador de la evaluación el nivel más complejo: los “haceres”. Para evaluar este nivel consideramos que el mejor y más apropiado enfoque a adoptar es la evaluación del desempeño, entendiendo por ella *“aquella evaluación que se centra en los logros en el trabajo, medidos en términos de producción o consecución de objetivos, y a la medida en que las competencias laborales que se asocian a un desempeño adecuado han sido demostradas”* (Gil Flores, 2007: 91), ya que permite recabar evidencias sobre el nivel y rigor que los sujetos manifiestan en la ejecución de las actividades evaluativas propuestas.

La evaluación del desempeño basada en competencias parece una opción adecuada en cuanto a que a la hora de determinar si un estudiante presenta (o no) aquellas cualidades y capacidades que se le exigen en una determinada asignatura o carrera un buen indicador serán aquellos resultados que obtiene con el mismo, si estos son positivos se podrá considerar al sujeto competente en su ámbito. De acuerdo con este planteamiento, la evaluación del desempeño se

enmarcaría como una tipología específica dentro de la evaluación de competencias. Esta evaluación responde a la definición de los perfiles de competencias para los diferentes puestos de trabajo o carreras universitarias, al tiempo que influye sobre la redefinición de los mismos y el planteamiento de objetivos más elevados en cuanto a resultados y a desarrollo competencial. La evaluación de competencias, cuando se concreta a través de la evaluación del desempeño, supone una comparación entre las competencias demostradas por el individuo y las competencias exigidas para un desempeño exitoso en un puesto concreto. Las posibles discrepancias entre ambos términos de comparación señalan la dirección en la que habrá de avanzar el desarrollo de las competencias del sujeto.

Es necesario realizar un adecuado análisis de las posibilidades que nos ofrece la evaluación del desempeño a la hora de proceder a la evaluación de las competencias académicas. Para ello nuestro análisis deberá centrarse en contrastar las posibilidades que nos ofrecen diferentes tipos de técnicas o procedimientos de evaluación de los aprendizajes respecto a las características más destacadas de las competencias como son las que se han mencionado en el apartado 1: dimensiones de la competencia, niveles competenciales y tipos de competencias.

En relación a las dimensiones de la competencia, recordando que ésta se forma mediante un proceso de integración de los conocimientos, procedimientos y actitudes de los sujetos. La valoración del nivel de desarrollo de una competencia será más adecuada en la medida que la prueba que se utilice para ello ponga de manifiesto el dominio que tiene el sujeto desde esta triple perspectiva. Por ello las pruebas de evaluación serán más idóneas en la medida que impliquen una respuesta más global del sujeto, no basada exclusivamente en los conocimientos sino también en el dominio de sus habilidades y destrezas y la manifestación de sus actitudes y valores:

	Pruebas objetivas	Desarrollo de temas	Pruebas de ensayo	Resolución de casos	Pruebas de ejecución	Elaboración de proyectos	Periodo de prácticas
Conocimientos							
Procedimientos							
Actitudes							

Partiendo de este marco de referencia la evaluación del desempeño implicará centrarse sobre ejecuciones concretas, debiendo utilizar para ello unas técnicas y procedimientos de evaluación diferentes al ya tradicional “examen de

contenidos”. En la siguiente tabla se puede observar la correspondencia entre qué nivel (de los indicados anteriormente tomando como referencia la Pirámide de Miller) es evaluado por las diferentes técnicas de evaluación de los aprendizajes que se pueden y suelen utilizar en el ámbito universitario:

	Pruebas objetivas	Desarrollo de temas	Pruebas de ensayo	Resolución de casos	Pruebas de ejecución	Elaboración de proyectos	Periodo de prácticas
Saber							
Saber explicar							
Saber hacer							
Hacer							

En último lugar se puede observar en que medida diferentes técnicas de evaluación permiten evaluar cada uno de los dos tipos de competencias:

	Pruebas objetivas	Desarrollo de temas	Pruebas de ensayo	Resolución de casos	Pruebas de ejecución	Elaboración de proyectos	Periodo de prácticas
Competencias genéricas o transversales							
Competencias específicas o profesionales							

Por tanto y en base a lo recogido en las tablas anteriores se pueden concluir que las más oportunas (en cuanto a que permiten demostrar que el alumno tiene la capacidad de hacer y no solamente de saber al mismo tiempo que integran las

tres dimensiones de las competencias, tanto genéricas como específicas) para evaluar competencias son:

- ✓ La resolución de casos prácticos.
- ✓ Las pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.
- ✓ La elaboración de trabajos y/o proyectos.
- ✓ Los períodos de prácticas o portafolios.

Completaremos esta información con un análisis estadístico descriptivo centrado en determinar en qué medida estas cuatro técnicas o procedimientos de evaluación de los aprendizajes se utilizan en una carrera concreta: la licenciatura en Pedagogía impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo para el curso 2009/10.

3. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Para finalizar se hará referencia a algunas propuestas y orientaciones que faciliten al profesorado universitario una adecuada evaluación de los aprendizajes por medio de la evaluación del desempeño a través de las técnicas antes mencionadas:

- **Objetivo de la evaluación:** la evaluación del desempeño en un contexto universitario tendrá como objetivo contrastar si la formación académica recibida por el alumno en una carrera concreta le capacita (o no) para el desempeño de las tareas profesionales relativas a las salidas laborales más representativas de esa carrera.
- **Características de la evaluación:** la evaluación del desempeño de los alumnos debería estar orientada a:
 - ✓ Realizar una “evaluación auténtica”.
 - ✓ Efectuar una evaluación referida al criterio.
 - ✓ Promover el apoderamiento de la evaluación por parte de los alumnos.
 - ✓ Llevar a cabo una evaluación continua y formativa.
 - ✓ Utilizar combinadamente estrategias, procedimientos y técnicas de evaluación.
- **Análisis, descripción y documentación de las situaciones laborales más representativas de la carrera/assignatura:** éstos aspectos constituirán un paso previo a la evaluación del desempeño de gran importancia y sin los cuales no se lograrán unos buenos resultados. La descripción de los diferentes contextos laborales implica un procedimiento sistemático para reunir información sobre las competencias necesarias en relación a las tareas que se realizan y sus requerimientos específicos.

- **Evaluación integral:** el docente a la hora de juzgar las competencias puestas en juego por el alumno deberá centrarse no sólo en el trabajo realizado sino también en las aptitudes empleadas para ello, ya que la observación directa no permite discriminar con facilidad las competencias y las aptitudes ni diferenciar unas aptitudes de otras. Es decir, la evaluación no tendrá en cuenta únicamente la forma en la que se resuelve la situación problemática sino que también tendrá presente la capacidad de comprensión de la situación-problema y su análisis.
- **Reflejo de la realidad profesional:** dado que las competencias profesionales se caracterizan por una fuerte especificidad respecto a los contextos y situaciones concretas en que se producen, resulta necesario que los procesos evaluativos se realicen en condiciones que reproduzca del mejor modo posible la realidad de las situaciones de trabajo.
- **Análisis periódico sobre el estado de la cuestión:** resulta conveniente realizar un análisis conceptual de aquellos criterios, procedimientos, estrategias y metodologías que se están utilizando respecto a la evaluación del desempeño, tanto a nivel nacional como internacional, puesto que se trata de un ámbito novedoso y por tanto en continua evolución y solamente a través del conocimiento del estado de la cuestión actual es posible conocer todas las posibilidades que ofrece este tipo de evaluación.

6. BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (2003) Herramientas de diagnóstico de competencias. En: Gairín, J. y Armengol, C. (ed. lit.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CissPraxis, 127-132.

Alles, M. A. (2000). *Dirección estratégica de recursos humanos: gestión por competencias*. Barcelona: Ediciones Granica.

Alles, M. A. (2006). *Desempeño por competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

Alles, M. A. (2007). *Desarrollo del talento humano: Basado en competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. En: *Boletín de la RED-U*, Nº Extra 2 (Ejemplar dedicado a: Formación centrada en competencias (II)).

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: MEC.

De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. En: *Boletín de la RED-U*, Nº Extra 2 (Ejemplar dedicado a: Formación centrada en competencias (II)).

- Fueyo, A. (2004). El diseño de la formación basado en competencias en las titulaciones de pedagogía y educación social. En: *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 12, Nº 6, 18-21.
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. En: *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Nº 10, 83-106.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Poblete, M. y García Olalla, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles: experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Rial, A. F. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de la Educación Superior. En: *Innovación educativa*, Nº 18 (Ejemplar dedicado a: El Espacio Europeo de Educación Superior), 169-187.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. En: *Tendencias pedagógicas*, Nº 13 (Ejemplar dedicado a: Educación internacional), 79-106.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Tejada, J. (coord.) (2009). *Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo*. Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. En: *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Nº. 24, 57-76.
- Zavala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Grado.

**EVALUACIÓN DEL NIVEL B₁ DE INGLÉS ENTRE LOS ALUMNOS
UNIVERSITARIOS: UTILIZACIÓN DEL OXFORD ONLINE
PLACEMENT TEST CON ALUMNOS DE MAGISTERIO DE
VALENCIA.**

José Ramón Insa Agustina

M^a Dolores García Pastor

Ángela Gómez López

Universidad de Valencia.

RESUMEN

Las nuevas titulaciones universitarias requieren el nivel B₁ de una lengua extranjera, de acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior. Ello plantea nuevos problemas a las universidades: a) evaluar de forma adecuada y fiable el nivel de L₂ de muchos estudiantes; b) atender la formación de aquellos estudiantes que queden por debajo de dicho nivel. El primer problema puede solucionarse con instrumentos como el *Oxford Online Placement Test* que ha sido usado por la Escuela de Magisterio de Valencia para medir los niveles de Inglés. Este trabajo presenta los resultados obtenidos por los estudiantes de grado de Magisterio usando dicho instrumento y se centra en los aspectos formativos requeridos por los estudiantes que no llegan al nivel B₁.

Palabras clave: Evaluación; Nivel B₁ Inglés; Estudiantes Universitarios; *Oxford Online Placement Test*.

**EVALUATION OF THE B₁ ENGLISH LEVEL AMONG UNIVERSITY
STUDENTS: APPLICATION OF THE OXFORD ONLINE PLACEMENT TEST
TO THE UNIVERSITY STUDENTS IN THE PRESERVICE TEACHER SCHOOL
OF VALENCIA.**

ABSTRACT

New university degrees require a B₁ level in a foreign language, according to the European Space for Higher Education. This is causing universities new problems:

a) To assess the L2 level of many students in an accurate and reliable way; b) To meet the training necessities of those students who are just below this level. The first problem may be solved with instruments such as the Oxford Online Placement Test, which has been used to measure the English levels by the Pre-service Teacher School of Valencia. This paper shows the results students of the Pre-service Teacher School obtained using this instrument and it focuses on the training aspects required by the students who don't achieve the B₁ level.

Keywords: Assessment; B₁ English level; university students; the Oxford Online Placement Test.

1. INTRODUCCIÓN

Con la aparición de los estudios de grado y de las disposiciones legales que los regulan, las universidades se encuentran con el problema de determinar el nivel de inglés de gran cantidad de estudiantes para garantizar que sus titulados han alcanzado, al menos, el nivel B₁ europeo. La Universitat de València (Estudi General) tiene unos 60.000 estudiantes, lo que supone valores típicos de 8.000 – 12.000 estudiantes por curso (excluyendo primero, al que sigue cierto nivel de abandono). Medir el nivel de inglés de tantas personas en un curso es un nuevo reto añadido a otros asociados con el cambio de planes de estudio. Añadido a este problema puede venir otro: que un porcentaje importante de la población estudiantil universitaria no alcance el nivel exigido (B₁) y se produzca una enorme demanda de clases de Inglés.

En la Escuela de Magisterio de Valencia la matrícula anual se sitúa en unos 900 estudiantes por curso, una parte de los cuales pretende especializarse en lengua extranjera. Para todos ellos, se oferta la asignatura “Lengua extranjera para maestros” de 6 créditos, obligatoria, que se imparte en primer curso de los dos grados desde el pasado curso académico. Pero tras el curso, es preciso evaluar si el alumnado, más allá de aprobar el curso alcanza también el nivel europeo B₁.

Surge entonces la necesidad de idear un instrumento válido y eficaz para medir dichas destrezas y competencias y que, a la vez, se ajuste a los niveles descritos en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas.

2. EL OXFORD ONLINE PLACEMENT TEST

De entre los instrumentos dedicados a medir el nivel de Inglés, como por ejemplo las escalas DIALANG (Zhang y Thompson, 2004), la Escuela de Magisterio de la Universitat de Valencia ha utilizado la plataforma *Oxford Online Placement Test* (OOPT; Purpura, 2010) el curso 2009/2010, que es un instrumento de muy reciente creación.

ESTRUCTURA DEL OOPT

Este instrumento considera tres grandes bloques dentro del currículo para cada uno de los seis niveles del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas

(Consejo de Europa, 2001): a) gramática, b) vocabulario y área de comunicación o interés, y c) ejemplificaciones de uso de la lengua. Esta primera versión no incluye el *Speaking* y consta de dos partes:

A.- ‘*Use of English*’ con un total aproximado de 30 preguntas (± 2 , dependiendo del caso), diseñada para medir el conocimiento de las formas gramaticales y su significado. Propone tres tareas asociadas con la lectura de textos: evaluación de los conocimientos de las formas gramaticales del estudiante utilizando un diálogo escrito que se debe completar (Tarea 1); medida de la comprensión de mensajes que van desde muy explícitos (significado literal) a implícitos que requieren del contexto para su comprensión (Tarea 2); evaluación de la comprensión que requiere, a la vez, de conocimientos gramaticales y contextuales completando múltiples espacios en blanco en un texto (Tarea 3). Las tareas 1 y 2 son de opción múltiple (4 opciones con solo una correcta).

B.- ‘*Listening*’ o comprensión auditiva, que utiliza mensajes orales breves y muy variados. Formula entre 15 y 18 preguntas en función del estudiante para evaluar la capacidad de identificar los significados (a) literales, (b) intencionales y (c) implícitos, a través de tres tareas propuestas en diferentes contextos comunicativos con diálogos de distinta longitud y un monólogo. Las tareas incluyen preguntas de elección múltiple con cuatro posibles alternativas para contestar y solo una correcta. En cada tarea el estudiante puede volver atrás y escuchar de nuevo.

Los resultados del test ubican el nivel de competencia del estudiante en una escala numérica lineal y continua de 0 a 120 puntos, obtenida a partir de la media de las puntuaciones en las partes A y B anteriores, y que se corresponde con los niveles establecidos por el MCERL del modo siguiente:

Nivel	Rango de puntuación
A1	1-20 Principiante
A2	20-40 Elemental
B1	40-60 Intermedio
B2	60-80 Medio-alto
C1	80-100 Avanzado
C2	>100 Muy avanzado

CÓMO FUNCIONA EL OOPT

Normalmente un instrumento consta de un conjunto de tareas, preguntas o ítems prefijado, de diferente dificultad dentro de un rango restringido. Cuando la variabilidad en el nivel de conocimiento de los estudiantes es muy grande, estos instrumentos pueden funcionar de modo deficiente para los sujetos con niveles muy bajos o muy altos de conocimiento, para los que el rango de dificultad previsto en el instrumento es demasiado alto (efecto suelo) o demasiado bajo (efecto techo), respectivamente. Pero el nivel de dominio del Inglés en la

población española presenta una enorme variabilidad, a pesar de lo cual debe ser bien evaluado para garantizar los standards europeos.

Por esas razones, el OOPT es un instrumento de diferente naturaleza a la que acabamos de comentar. Este instrumento cuenta con un banco de preguntas de aproximadamente 462 para el *Use of English* y 218 para el *Listening* que han sido validadas estadísticamente en un estudio previo amplio. Como resultado de ese estudio de validación, las preguntas (literales e inferenciales) que forman parte del banco de preguntas se guardan con su índice de dificultad asociado. Disponer de tantas preguntas, cada una con su índice de dificultad, permite al OOPT ser un test adaptativo, es decir, que las preguntas que van a ser formuladas a cada estudiante son diferentes ya que el sistema elige aquellas que se ajustan al nivel de conocimientos del sujeto. Al finalizar el test, la puntuación no se calcula a partir del número de preguntas bien contestadas o mal contestadas, sino a partir del índice de dificultad de las preguntas que el estudiante es capaz de responder correctamente, al menos en el 50% de las mismas.

El test comienza con la parte *Use of English* suponiendo un nivel de dominio intermedio (un poco por debajo de 40 puntos) y luego ajusta rápidamente la dificultad en cada una de las 8 primeras preguntas en función del éxito en la respuesta. Por ejemplo, si un estudiante responde correctamente las dos primeras preguntas de un nivel, digamos 35, la siguiente pregunta será de nivel 40 y se irá incrementando rápidamente si el éxito persiste. Si al llegar al nivel 60 por ejemplo, el estudiante yerra sus respuestas, el sistema disminuye la dificultad de las preguntas de nuevo, y así hasta que encuentra el nivel de dificultad para el cual el estudiante en particular es capaz de acertar al menos el 50% de esas preguntas. A partir de ahí, el test fija el nivel de dificultad y continúa proponiendo tareas ese mismo nivel de dificultad. En todo caso, el test es capaz de introducir después pequeños cambios si la frecuencia de aciertos del estudiante sufriera cambios importantes.

La figura 1 muestra el proceso de ajuste de la dificultad de las preguntas al nivel de dominio lingüístico del estudiante.

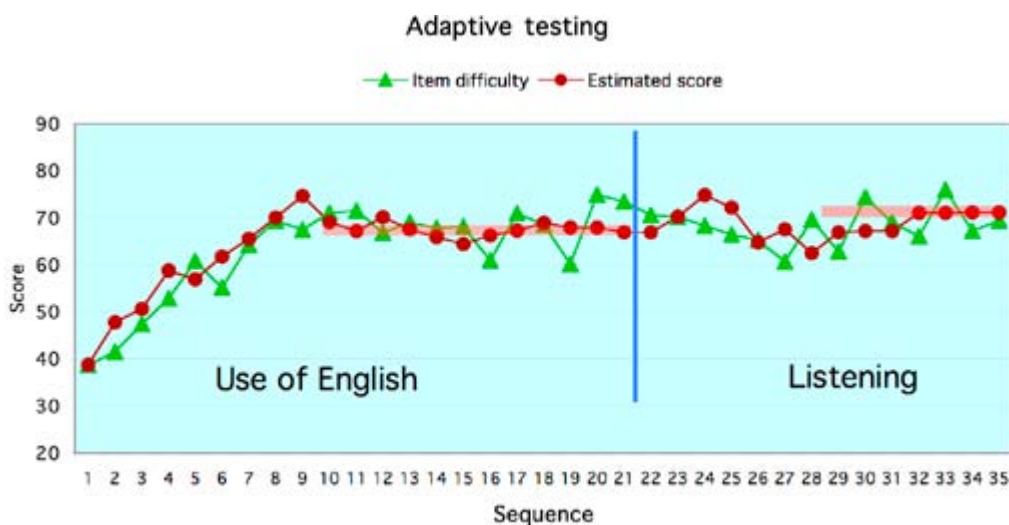


Figura 1.- Secuencia de ajuste del nivel de dificultad de las preguntas al conocimiento del estudiante.

Una vez establecido el nivel de *Use of English*, el programa se dispone a ubicar al alumno en el nivel de *Listening*. Para ello, toma como punto de partida su puntuación en *Use of English* y realiza una evaluación rápida en *Listening* siguiendo el mismo procedimiento (3-4 preguntas). Usualmente, las puntuaciones en la parte de *Listening* son cercanas a las del *Use of English*.

3. RESULTADOS CON ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAGISTERIO

La muestra considerada se compuso de todos los estudiantes del primer curso del grado de Magisterio (Primaria e Infantil) que se presentaron a la prueba, en un total de 741.

La distribución global de las puntuaciones se muestra en la figura 2.

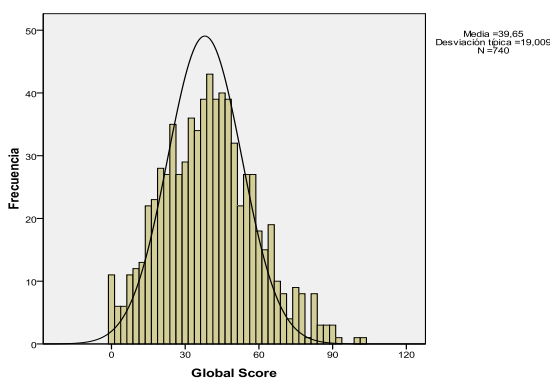


Figura 2.- Histograma para las puntuaciones globales. Media: 39,7; D.T.: 19,0.

Esta distribución no es significativamente diferente de una curva normal (gaussiana), según la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($Z=0,77$; $p= 0,59$). Los cuartiles se sitúan en las puntuaciones 26; 39; 52.

Es decir, la mitad de los alumnos universitarios de Magisterio de la Universitat de Valencia están por debajo del nivel correspondiente al B1 europeo!! Entre estos estudiantes se encuentran aquellos cuyo nivel está suficientemente cercano al B1 como para poder alcanzarlo en el curso que se imparte en el grado de Magisterio. Es de gran interés conocer cuáles son las dificultades particulares de este subgrupo de estudiantes, con el fin de focalizar la instrucción hacia la meta de superarlas.

Como información adicional, el tiempo promedio empleado por los estudiantes en la prueba es de 55 minutos y 20 segundos, y con una dispersión de 18 minutos y medio. El tiempo empleado se correlaciona significativamente con la puntuación pero se trata de una correlación débil (r Pearson= $0,277$; $p < 0,001$).

Las características del OOPT le convierten en un instrumento muy opaco al análisis pormenorizado, ya que las preguntas varían de unos sujetos a otros y el índice de dificultad de las mismas no está disponible. Ello obliga a realizar una inspección alumno por alumno con el fin de averiguar cuáles son las dificultades

concretas que presentan aquellos que, estando por debajo de la puntuación exigida, podrían alcanzarla en un curso académico.

Para ilustrar este aspecto de opacidad del instrumento, tomamos los dos cuartiles intermedios (2 y 3) de nuestra muestra de estudiantes, dejando los niveles demasiado bajos o demasiado altos. En estos dos cuartiles analizamos los resultados de *Listening*, ya que en esta parte del test el nivel de dificultad de las preguntas sufre pocas variaciones (ver Figura 1).

Una inspección experta del tipo de preguntas contenidas en el *Listening* permite clasificarlas en Literales e Inferenciales, y dentro de estas últimas encontramos preguntas de significado intencional y preguntas de significado implícito. Consideramos preguntas de significado intencional aquellas que contienen una función comunicativa (ofrecimiento, peticiones, avisos, amenazas, decisiones, etc.) en su formulación. Las de significado implícito son aquellas en las que el contexto espacio-temporal juega un papel tan importante como el lenguaje. El OOPT formula estos 3 tipos de preguntas en cantidades bien distintas, tal como muestra la Tabla 1.

Cuartil		Literales propuestas	Intended propuestas	Implied propuestas
2	Media (DT)	4,34 (1,63)	2,34 (1,41)	8,68 (2,01)
	Suma	243	131	486
3	Media (DT)	4,23 (1,69)	1,29 (1,29)	9,23 (2,30)
	Suma	220	67	480
Total	Media (DT)	4,29 (1,65)	1,83 (1,44)	8,94 (2,16)
	Suma	463	198	966

Tabla 1.- Medias y Desviaciones típicas de las preguntas propuestas en el OOPT para los cuarteles 2 y 3 de la muestra.

Cuando se calculan los porcentajes de acierto en estas preguntas, el resultado es siempre parecido y ligeramente superior 0,5, en coherencia con el funcionamiento explicado del test para calcular la puntuación (Tabla 2):

Cuartil		Proporción aciertos Literales	Proporción aciertos Intended	Proporción aciertos Implied
2	Media (DT)	,53 (,26)	,56 (,37)	,57 (,19)
	Suma	29,8	31,2	32,0

3	Media (DT)	,51 (.29)	,49 (.45)	,52 (.15)
	Suma	26,5	25,6	26,9
Total	Media (DT)	,52 (.27)	,53 (.41)	,55 (.17)
	Suma	56,3	56,8	58,9

Tabla 2.- Medias y Desviaciones típicas de las proporciones de acierto para los cuarteles 2 y 3 de la muestra.

Estos datos muestran que no es posible conocer las dificultades de los estudiantes a partir de los porcentajes de acierto en cada uno de los 3 tipos de pregunta considerados, como se conseguiría en los tipos comunes de test, más habituales.

ANÁLISIS DE ALGUNOS CASOS DE ALUMNOS CERCANOS AL NIVEL B₁

Como alternativa (y, a veces, complemento) a los análisis estadísticos, se puede realizar un estudio de casos. Tomamos unos cuantos estudiantes cuya puntuación (30 puntos) quedó cercana al límite del B₁ (40 puntos) y los comparamos con algunos otros que sí superaron este límite (45 puntos) con la intención de averiguar cuáles son las necesidades de estos alumnos que podrán ser atendidas en un curso académico.

Encontramos algunas preguntas que eran idénticas tanto en el grupo de puntuación 30 como en el de 45. Se trata de aquellas preguntas de las que el instrumento hace uso para establecer el nivel inicial. En ellas encontramos, por ejemplo, el uso de pronombres personales, posesivos, pronombres interrogativos y algunas formas verbales sencillas. En general y, como era de esperar, hay un índice de acierto superior de estas preguntas en el grupo de puntuación 45.

En cambio, hay diferencias en el índice de dificultad del resto de preguntas planteadas en cada uno de los grupos y en cada una de las partes de la prueba. En la parte de *Use of English* (tarea 1: evaluación de conocimientos gramaticales) podemos observar que en los del grupo de mayor puntuación predominan las frases idiomáticas, los 'phrasal verbs', los verbos modales, estructuras con 'do' enfático y las 'question tags'. Predominan también las oraciones condicionales, la comparación y el uso de conectores lógicos. Veamos un ejemplo de pregunta en la parte *Use of English* de dificultad baja (puntuación 30). El alumno debe seleccionar de entre cuatro opciones posibles la forma gramatical correcta para completar los diálogos:

A: *How many children **have** you got?*

B: *Three. Two girls and a boy.*

Y ahora un ejemplo de pregunta de dificultad más alta (puntuación 45):

A: *You'll never be able to settle down if you don't get a steady job.*

B: *But **even** if I did get a steady job, I wouldn't want to settle down*

En cuanto a la parte de comprensión (tarea 2), los textos tienen una dificultad mayor en el grupo de puntuación 45, ya que incorporan muchas expresiones idiomáticas y el alumno, no sólo debe extraer el significado del contexto inmediato del texto, sino del contexto que va más allá del propio texto (contexto sociocultural). Este es un ejemplo de pregunta de comprensión de dificultad baja (puntuación 30):

Male shop assistant: *Have you seen the new Sales Manager?*

Female shop assistant: *Yes, **what's she like?***

Pregunta: *What does the female shop assistant mean?*

A) **What does she look like?**

B) *What do you like about her?*

C) *What can you tell me about her?*

Y el que sigue es un ejemplo de pregunta de comprensión de dificultad más alta (puntuación 45):

Man: *Do you mind if I use your computer when you're out of the office next week?*

Woman: *I'm afraid **that's not really up to me.***

Man: *Ok. Who do I need to speak to about this?*

Pregunta: *What does the woman mean?*

A) *It's not my computer.*

B) *I'm sorry, but you can't.*

C) **I can't make that decision.**

En la tarea 3 (texto con espacios en blanco para rellenar) observamos que los textos de dificultad menor (score 30) suelen ser cartas informales o postales (textos cortos con frases escuetas). Los textos correspondientes al nivel mayor (score 45) suelen ser narraciones o textos formales de cierta longitud, y presentan una mayor complejidad a nivel formal y gramatical. Incluyen expresiones idiomáticas, mayor número de *phrasal verbs*, estructuras gramaticales más complejas, como *reported speech*, oraciones subordinadas (condicionales, temporales, inversión por negación al principio de la frase, etc), oraciones pasivas, tiempos verbales más complejos (tiempos perfectos continuos, verbos modales seguidos del infinitivo perfecto, etc). El tipo de texto también cambia.

En la parte de *listening* ocurre lo mismo que en la parte de comprensión. Los significados que el alumno de nivel B1 debe extraer del texto oral son más implícitos y debe entender no sólo el contexto inmediato o explícito sino también aquél que va más allá del propio texto. Tanto los textos como las preguntas presentan muchas expresiones idiomáticas. Los textos orales suelen ser más largos y, además, la información que el alumno de nivel B1 debe extraer del texto

para contestar a la pregunta se halla dispersa en dos o más frases, por lo que la comprensión global del mismo se hace indispensable. Esta información puede presentarse en frases diferentes a las de la respuesta, pero de igual significado.

También podemos apreciar que el discurso de la audición se acerca un poco más a la velocidad del hablante nativo en los grupos de puntuación 45 mientras que en los de score 30 la velocidad es claramente menor. Presentan, por tanto, una mayor dificultad de comprensión auditiva.

Tras un análisis de diferentes casos en puntuaciones cercanas pero por debajo del umbral del B₁ (30) y su comparación con varios casos con puntuaciones por encima de ese umbral pero dentro del B₁ (45), podemos hacer un sucinto resumen de las necesidades instruccionales de aquellos alumnos que podrían alcanzar el nivel B₁ en un curso universitario como el que se oferta en el nuevo grado de Magisterio en la Universitat de Valencia:

-A nivel léxico, para alcanzar el B₁ el alumno debe conocer algunas palabras compuestas y expresiones idiomáticas, los *phrasal verbs* más comunes (por ejemplo, *look after*, *turn off*, *give up*, *turn on*, etc), las preposiciones y sintagmas preposicionales (por ejemplo 'break up with'), adjetivos y sintagmas adjetivales (por ejemplo 'worried about').

-En la parte de Use of English el alumno debe mejorar su dominio de las formas gramaticales básicas como son los tiempos verbales, artículos, pronombres personales y posesivos, y algunas más complejas como los verbos modales, algunos *phrasal verbs*, la comparación y las oraciones subordinadas.

-En cuanto a las formas morfológicas, debe dominar el tiempo y el aspecto verbal (presente, pasado y futuro-perfecto y continuo), los pronombres y su referencia, los verbos modales, expresiones impersonales, las comparaciones, las *question tags*, las oraciones condicionales, la voz pasiva, el *reported speech*, los adverbios y las locuciones adverbiales (por ejemplo 'any longer', 'up to now').

-Además, debe conocer las principales formas de cohesión textual, como los conectores lógicos, las conjunciones ('although', 'unless') y las oraciones de relativo ('whose').

-En cuanto a la parte de comprensión del significado, el alumno de nivel B₁ se diferencia de otro de nivel inferior porque puede entender significados implícitos dentro o más allá del texto. Además, es capaz de comprender significados intencionales o comunicativos como la persuasión, el aviso, el razonamiento, el acuerdo o desacuerdo, el deseo, etc. El siguiente ejemplo muestra un tipo de significado intencional. La expresión '*if only*' expresa un deseo:

Man: *I'll tell you what, I can do this job with my eyes closed.*

Woman: *So time to move on then?*

Man: **If only!**

What does the man mean by his SECOND comment?

A) *If only I could find another job.*

B) *If only I hadn't accepted this job.*

C) *If only I had less to do in this job.*

- Y, finalmente, para que un alumno llegue al nivel B₁ de comprensión auditiva (*listening*) en el OOPT debe comprender significados literales e implícitos, tanto dentro de contextos familiares como desconocidos, dentro del texto oral (la relación entre los hablantes, el contexto local o cultural, el tono de la conversación, la intención o propósito del texto, su organización, etc). Debe comprender el significado global del texto y ser capaz de localizar la información necesaria, ubicada en diferentes partes del texto oral, para contestar a las preguntas planteadas.

4.- CONCLUSIONES

El OOPT es uno de los instrumentos diseñados ad hoc para medir los niveles de Inglés del MCERL. Ha sido usado por la Escuela de Magisterio de Valencia el curso 2009 2010 para evaluar más de 700 estudiantes de grado. Las ventajas de este instrumento son las siguientes (Purpura, 2010):

- Permite conocer el nivel de muchos estudiantes en un período corto de tiempo.
- Tiene suficiente fiabilidad. Es de fácil y de rápido (aunque restringido) acceso a través de internet, y es sencillo de usar.

La mitad de los alumnos universitarios de magisterio has mostrado un nivel por debajo del correspondiente al B₁ europeo, necesario para graduarse. Si este resultado se generaliza, se generará un problema importante en las universidades, debido a la previsible demanda de formación en Inglés de una cantidad muy importante de personas. Ello se traduce en una necesidad de conocer las carencias formativas de los estudiantes que no alcanzan el umbral del B₁ pero que están suficientemente cerca del mismo, con el fin de focalizar la instrucción hacia la meta de superarlas. A este respecto, el OOPT presenta el problema de no ofrecer de forma sencilla información sobre esas necesidades de cada estudiante evaluado, por lo que resulta difícil su uso como instrumento de evaluación formativa.

5.- BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa, (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment (CEFR). Consultado el 6 de Julio de 2010 en www.coe.int/t/dg4/linguistic.

Pollitt, A, (2009). The OOPT: The Meaning of OOPT Scores. Consultado el 8 de Julio de 2010 en www.oxfordenglishtesting.com

Purpura, J.E., (2010). The OOPT: What Does It Measure And How? Language Focus: Use of English and Listening Ability. Consultado el 8 de Julio de 2010 en www.oxfordenglishtesting.com.

Zhang, S. y Thompson, N. (2004). DIALANG: A Diagnostic Language Assessment System (review). *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), 290-293.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN ADAPTADA DEL R-SPQ-2F EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

M^a Dolores Hidalgo Montesinos

Agustín Romero Medina

Francisca González Javier

Eduvigis Carrillo Verdejo

María José Pedraja

Julia García Sevilla

Miguel Angel Pérez Sánchez

Universidad de Murcia

RESUMEN

Para evaluar la eficacia de las nuevas metodologías docentes es importante partir de un buen diagnóstico de la situación, es decir, conocer el tipo de alumnado con el que vamos a trabajar, sus habilidades, destrezas, recursos y experiencias de aprendizaje. Esta evaluación previa puede servir a un doble objetivo: a) organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptándolo al tipo de alumnos que tengamos, por ejemplo, diseñando actividades que nos permitan fortalecer los puntos débiles detectados y b) obtener una línea base para poder observar los cambios producidos sobre el alumnado como consecuencia de nuestra intervención docente. Partiendo de esta consideración, el Equipo de Innovación Docente (EID) de la Facultad de Psicología ha traducido y adaptado el cuestionario R-SPQ-2F de Biggs y colaboradores (Biggs, Kember y Leung, 2001). El cuestionario R-SPQ-2F es un autoinforme que consta de 20 ítems. Una vez traducido el cuestionario, y a fin de obtener sus propiedades métricas (fiabilidad y validez), se administró a una muestra de estudiantes de la Facultad de Psicología.

Palabras clave: Enfoques de aprendizaje; Educación Superior; Adaptación de tests; Evaluación del aprendizaje.

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE R-SPQ-2F ADAPTED VERSION IN A HIGHER EDUCATION STUDENT SAMPLE

ABSTRACT

In order to evaluate the effectiveness of new teaching methods in Higher Education, it is important to have a correct diagnosis, that is, to know the actual skills, abilities, resources and learning experiences of students. This first assessment is useful for two objectives: a) designing the teaching-learning process taking into account the students' profile and b) measuring a base line in order to assess improvements in students' outcomes as a result of our teaching. The Team for Innovation in Education (TIE) of the Psychology Department translated into Spanish and adapted the R-SPQ-2F (*Study Process Questionnaire*), developed by Biggs, Kember and Leung (2001). The R-SPQ-2F is a 20-item self-report instrument. The Spanish version was administered to a sample of undergraduated students of Psychology in order to obtain the psychometric properties (reliability and validity)

Key words: Learning approaches; Higher Education; Tests adaptation; Learning assessment.

INTRODUCCIÓN

El profesorado debe conocer cómo aprenden y estudian los estudiantes. Dentro de la complejidad de esas actividades, consideramos pertinente incluir, en la formación del profesorado, competencias de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, pues con ello indirectamente se podrá evaluar la eficacia de las nuevas metodologías docentes; la idea es partir de un buen diagnóstico de la situación, es decir, conocer el tipo de alumnado con el que vamos a trabajar, sus habilidades, recursos, estilos y experiencias de aprendizaje. Esta evaluación previa puede servir a un triple objetivo, al menos en el ámbito de la formación universitaria: a) organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo al tipo de alumnos que tengamos, por ejemplo, diseñando actividades que nos permitan fortalecer los puntos débiles detectados; b) obtener una línea base (mediante mediciones pretest) para poder observar los cambios producidos como consecuencia de nuestra intervención docente; y c) llevar a cabo uno de los principios básicos del Espacio Europeo de Educación Superior: el de centrarse en el aprendizaje del estudiante, y por tanto basar los métodos de enseñanza en ello.

Una de las líneas de investigación que desde hace años se ha centrado en el aprendizaje de los estudiantes se refiere a cómo aprenden y estudian. Ha habido dos grandes tendencias (Martín Cabrera, García García, Torbay Betancor y Rodríguez Blanco, 2007), ya desde los años 70-80 del pasado siglo XX: la línea norteamericana, centrada en los procesos y estrategias cognitivas del aprendizaje, con autores tales como Pintrich y Weinstein (XXX AÑO); y la línea de los

“enfoques de aprendizaje” (*approaches to learning*), de autores europeos (Entwistle, Marton) y australianos (Biggs).

Centrándonos en los enfoques de aprendizaje, a partir de las investigaciones realizadas desde Marton y Saljö (1976a, 1976b) en adelante, se ha propuesto una primera dimensión cuyos extremos son dos grandes enfoques: *superficial* (el estudiante sólo memoriza lo imprescindible para el examen) y *profundo* (el estudiante tiene interés intrínseco en aprender la materia). El primero estaría en relación con los procesos de aprendizaje de tipo asociativo y el segundo con los de tipo constructivo (Romero, Jara y Campoy, 2001). Aunque los estudios iniciales seguían una metodología entrevistas abiertas (preguntándoles a los estudiantes por su forma de aprender y estudiar) de tipo cualitativo, más adelante se han ido construyendo escalas y cuestionarios para medir con más precisión estas variables. Lo interesante del modelo de enfoques de aprendizaje es que sus autores prefirieron utilizar el término “enfoque” en vez de “procesos” o “estilos” para indicar dos cosas: Su especificidad psicológica compleja y la dimensión relacional con el contexto (no son rasgos estables sino tendencias muy marcadas por ejemplo por los criterios de evaluación de las asignaturas, el estilo de los profesores, etc.).

Partiendo de estas consideraciones, una de las líneas de actuación del Equipo de Innovación Docente (EID) de la Facultad de Psicología es la elaboración y/o adaptación de instrumentos de evaluación que nos permitan conocer los enfoques y experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes y que nos puedan servir para evaluar el cambio y la mejora que se produce con la incorporación de nuevas metodologías docentes. Para ello, de entre los diversos cuestionarios y escalas que se han ido proponiendo, todos ellos en lengua inglesa, cabe distinguir los de la línea europea de Entwistle y colaboradores (con cuestionarios tales como el ASI y su versión reducida ASSIST) y los de la línea australiana liderada por Biggs (cuestionario SPQ y su versión reducida y revisada R-SPQ-2F).

En el año 2001 (Biggs, Kember y Leung, 2001) apareció la última versión del SPQ, el R-SPQ-2F (*Revised Two-Factor Study Process Questionnaire*, que se puede traducir como Cuestionario Revisado del Proceso de Estudio de Dos Factores). Este instrumento analiza los enfoques de aprendizaje y estudio de estudiantes universitarios a partir de la autopercepción de sus propias habilidades y estrategias de aprendizaje en el ámbito académico universitario, en el curso actual en el que se halla y sin particularizar en asignaturas concretas. Este cuestionario permite determinar cuál de estos dos enfoques de aprendizaje y estudio predomina en el alumno: un enfoque superficial o un enfoque profundo. A su vez cada uno de ellos se subdivide en dos subcategorías: motivos y estrategias (estrategias o motivos superficiales y estrategias o motivos profundos), con ítems dedicados a ello (como veremos más adelante).

Se ha aplicado ampliamente en diversos países. En castellano, ha sido utilizado por diversos autores, de modo independiente. La primera versión es la de Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón (2002) y fue denominada CPE-2F (Cuestionario de Procesos de Estudio- Dos factores). En este caso, el objetivo general de la investigación era estudiar la consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje. Se aplicaron las dos versiones, de 42 y 20 ítems, a una

amplia muestra de 3861 estudiantes de primero y último curso de carrera de 19 titulaciones diferentes de la Universidad de Murcia. En esta investigación no se hizo ningún estudio de validez y fiabilidad. Con esta adaptación se ha hecho después un estudio de fiabilidad (Mondéjar, Vargas y Mondéjar, 2007), aunque con una muestra pequeña de 129 alumnos de ciencias sociales.

Hay otra versión española de De la Fuente y Martínez (2003), con la que se han realizado estudios de validez y que se ha aplicado en otros trabajos de estos autores en muestras de estudiantes de magisterio, psicopedagogía, pedagogía y psicología de las Universidades de Almería y Granada. En ellos, los análisis de fiabilidad y análisis factorial confirmatorio son similares a los obtenidos por Biggs et al. (2001) en el cuestionario original, aunque sólo resultaron válidos los dos principales factores y no las cuatro subescalas, puesto que motivación y estrategia covarían para el enfoque profundo y también para el enfoque superficial (Justicia, Pichardo, Cano, Berbén y De la Fuente, 2008). Hay dos versiones más en castellano, una mexicana (Cumplido-Hernández, Campos-Arciniega, Chávez-López y García-Pérez, 2005) y otra española (Recio Saucedo y Cabero, 2005), pero con muestras muy pequeñas.

Así pues, con el fin de proporcionar un instrumento válido y fiable para la medición de los procesos de aprendizaje, pretendemos, por un lado un objetivo general, adaptar y validar la versión de 20 ítems del cuestionario R-SPQ-2F en una muestra amplia y, por otro lado un objetivo particular, conocer el perfil de enfoques de aprendizaje en los estudiantes de Psicología de la Universidad de Murcia.

MÉTODO

PARTICIPANTES

En este estudio participaron un total de 350 sujetos, alumnos de la titulación de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, distribuidos según curso y sexo tal y como se muestra en la Tabla 1. Un 70% fueron mujeres y un 30% varones, con un rango de edad entre 17 y 27 años (Media= 21.2; Desviación Típica= 2.5). El 24% eran estudiantes de primer curso, 16.9% de segundo curso, un 24% de tercer curso, un 20% de cuarto curso y un 12% de quinto curso.

Más de la mitad de los estudiantes provienen de la opción de Bachiller de Humanidades y CC Sociales (62%), mientras que sólo un 26% de la opción de CC. de la Naturaleza y de la Salud y el resto de otras opciones.

Tabla 1. Distribución del número (y %) de los participantes según curso y sexo.

Sexo	Curso						NC	Total
		1º	2º	3º	4º	5º		
Mujeres	n	68	45	76	20	27	9	245

	(%)	(27.76)	(18.37)	(31.02)	(8.16)	(11.02)	(3.67)	(70)
Varones	n	16	14	8	50	15	2	105
	(%)	(15.24)	(13.33)	(7.62)	(47.62)	(14.29)	(1.90)	(30)
Total	n	84	59	84	70	42	11	350
	(%)	(24)	(16.9)	(24)	(20)	(12)	(3.14)	

INSTRUMENTO: EL CUESTIONARIO R-SPQ-2F

Como ya se ha dicho anteriormente, el cuestionario R-SPQ-2F es la última versión del SPQ (*Study Process Questionnaire*) de Biggs y colaboradores (Biggs et al., 2001). El formato de respuesta es una escala de valoración de cinco puntos (de “nunca o casi nunca es cierto” a “siempre o casi siempre es cierto”) que expresa el grado de acuerdo del estudiante con enunciados del tipo “mi objetivo es aprobar el curso, realizando el menor esfuerzo posible”, o “pongo mucho empeño en mis estudios debido a que encuentro los materiales interesantes”. Cuenta con dos escalas principales (Enfoque Profundo, *Deep Approach, DA*; Enfoque Superficial, *Surface Approach, SA*) y cuatro subescalas: Motivaciones Profundas (*Deep Motivation, DM*; un ítem de ejemplo: “A veces el estudio me produce un sentimiento de satisfacción personal profunda”), Estrategias Profundas (*Deep Strategies, DS*; por ejemplo, “En los temas de estudio importantes, me autoevalúo hasta que los comprendo del todo”), Motivaciones Superficiales (*Surface Motivation, SM*; un ítem: “Mi objetivo es aprobar el curso, realizando el menor esfuerzo posible”), Estrategias Superficiales (*Surface Strategies, SS*; un ítem de ejemplo: “Sólo estudio a fondo lo que se da en clase o en apuntes de clase”).

La versión española fue traducida directamente de la versión original por un miembro del Equipo de Innovación Docente (EID) de la Facultad de Psicología experto en temas de aprendizaje y contrastada con otras versiones disponibles en castellano (Cumplido-Hernández et al., 2005; Recio Saucedo y Cabero, 2005), para que los ítems mantuvieran el mismo sentido y adecuación a nuestro contexto universitario (la versión original en inglés se ha aplicado principalmente en las universidades australianas).

PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue administrado en las aulas de la Facultad de Psicología a los alumnos de los cinco cursos de la Licenciatura de Psicología. Antes de la aplicación del cuestionario se procedió a explicar a los alumnos cuál era el objetivo del estudio y se les solicitó su colaboración. Una vez que los alumnos aceptaban la participación en el estudio se procedió a dar las instrucciones necesarias para cumplimentarlo. La administración duró unos diez minutos. Durante este tiempo se contó con la presencia de un miembro del EID para atender las posibles dudas. Los alumnos no recibieron recompensa por su participación, ésta fue completamente voluntaria.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS 15.0. En primer lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos de los ítems, en concreto la media y la desviación típica, además se analizó la distribución de frecuencias de cada uno de los ítems. En segundo lugar, se estudió la validez interna del cuestionario, analizando su estructura dimensional mediante Análisis de Componentes Principales. En tercer lugar, se obtuvieron datos de fiabilidad mediante el coeficiente de consistencia interna *alfa* de Cronbach. Por último, se establecieron las relaciones entre las subescalas del cuestionario.

RESULTADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE ÍTEMS

En este cuestionario, un total de 7 ítems obtuvieron una media igual o superior a 3 (ver Tabla 2). De estos, el ítem nº 1 marcó la puntuación media máxima, situada en 3.35.

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y distribución de porcentajes para los ítems del Cuestionario R-SPQ-2F

Ítem	Media	DT	Categoría de Respuesta ^a				
			1	2	3	4	5
1	3.35	1.09	3.1%	26.0%	16.6%	41.7%	12.6%
2	2.96	1.11	7.4%	31.7%	26.9%	25,1%	8.9%
3	2.02	1.10	40.6%	32.0%	16.3%	7.4%	3.7%
4	3.21	1.28	12.0%	21.4%	15.7%	35.4%	15.4%
5	3.24	1.08	4.9%	22.9%	26.9%	34.0%	11.4%
6	2.59	1.09	15.1%	38.9%	22.6%	19.1%	4.3%
7	1.73	0.95	52.3%	30.6%	11.1%	4.0%	2.0%
8	1.87	0.98	42.3%	39.4%	10.0%	6.0%	2.3%
9	2.91	1.11	8.6%	32.6%	25.7%	25.1%	8.0%
10	3.08	1.22	11.7%	22.3%	25.1%	28.0%	12.9%
11	1.97	1.04	39.4%	38.6%	10.6%	8.9%	2.6%
12	3.22	1.25	9.4%	24.3%	17.7%	32.3%	16.3%
13	3.18	0.90	2.6%	20.6%	38.6%	33.1%	5.1%

14	1.89	0.91	38.6%	42.6%	11.4%	6.6%	0.9%
15	1.86	1.01	47.7%	28.3%	15.4%	7.4%	1.1%
16	3.05	1.27	12.9%	24.6%	21.7%	26.0%	14.9%
17	2.26	1.04	23.1%	44.9%	19.1%	8.9%	4.0%
18	2.16	1.08	31.4%	38.3%	15.7%	12.0%	2.6%
19	2.99	1.23	10.0%	32.9%	18.9%	25.1%	13.1%
20	1.75	0.97	52.9%	27.4%	12.0%	6.9%	0.9%

^a Categorías de respuesta: 1= Nunca, o casi nunca es cierto, 2= Algunas veces es cierto, 3 = La mitad de las veces es cierto, 4 = Frecuentemente es cierto y 5 = Siempre o casi siempre es cierto.

VALIDEZ INTERNA: ANÁLISIS DE LA DIMENSIONALIDAD

Para analizar la estructura interna de relaciones entre los ítems del R-SPQ-2F se llevó a cabo un Análisis de Componentes Principales (ACP) para cada una de las cuatro subescalas del cuestionario por separado. Los resultados del ACP revelaron un factor en cada subescala, mostrando la unidimensionalidad de cada una de ellas. En la Tabla 3, se presentan las saturaciones factoriales para cada una de las subescalas, el autovalor para el factor, así como el porcentaje de varianza explicado. Así, podemos observar que éste porcentaje varía entre el 36.4% para el primer factor de los ítems de la subescala SS (estrategias superficiales) y el 40.6% para el primer factor de la subescala DS (estrategias profundas).

Tabla 3. Estructura factorial para los ítems del Cuestionario R-SPQ-2F.

Subescala DM*		Subescala DS*		Subescala SM*		Subescala SS*	
Ítems	Factor I	Ítems	Factor I	Ítems	Factor I	Ítems	Factor I
1	0.663	2	0.375	3	0.703	4	0.565
5	0.534	6	0.680	7	0.773	8	0.521
9	0.696	10	0.536	11	0.462	12	0.677
13	0.725	14	0.798	15	0.705	16	0.592
17	0.404	18	0.709	19	0.280	20	0.646
Autovalor	1.899		2.031		1.881		1.818
% de Varianza Explicado	37.98%		40.61%		37.62%		36.36%

*DM: *Deep Motivation* (Motivación Profunda); DS: *Deep Strategies* (Estrategias Profundas); SM: *Surface Motivation* (Motivación Superficial); SS: *Surface Strategies* (Estrategias Superficiales).

Además, tal y como hicieron los autores originales de la escala, se evaluó la unidimensionalidad de cada una de las subescalas mediante el ajuste de modelos unifactoriales confirmatorios, utilizando el programa LISREL version 8.20 (Jöreskog & Sörbom, 1999). Se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud. El ajuste del modelo se evaluó utilizando los criterios propuestos por Hu & Bentler (1999), esto es, seleccionamos los siguientes índices de ajuste: CFI (*Comparative Fit Index*; Índice de Ajuste Comparativo) > 0.95 y SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*; Error de Aproximación Cuadrático Medio) < 0.08, como indicadores de buen ajuste entre el modelo hipotetizado y los datos observados. Los resultados se presentan en la Tabla 4 e indican un buen ajuste de los modelos unidimensionales excepto para la subescala SS, en la que el ajuste fue moderado.

Tabla 4. Estadísticos de bondad de ajuste de los modelos unifactoriales confirmatorios.

Sub-escalas	CFI	SRMR
DM	0.96	0.04
DS	0.96	0.04
SM	0.97	0.04
SS	0.85	0.06

Nota: CFI > 0.95 buen ajuste y SRMR < 0.08 buen ajuste.

ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD

El coeficiente *alfa* de Cronbach para la subescala DM fue de 0.57, para la subescala DS de 0.63, para la subescala SM de 0.53 y de 0.55 para la subescala SS. Estos valores de fiabilidad son parcialmente adecuados, aunque similares a los obtenidos por los autores originales de la escala, excepto para la subescala SM donde la fiabilidad de la versión original fue de 0.72 frente al valor de 0.53 obtenido en este estudio. Por otro lado, se obtuvieron los coeficientes de consistencia interna para las escalas de enfoque profundo (DA, *deep approach*) formada por los ítems de las subescala DM y DS (*alfa* = 0.73) y enfoque superficial (SA, *surface approach*) que incluye las subescalas SM y SS (*alfa*=0.71), obteniéndose valores adecuados para estas puntuaciones.

RELACIONES ENTRE LAS PUNTUACIONES DE LAS SUBESCALAS DEL R-SPQ-2F

Se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones de las diferentes subescalas del cuestionario. Dado el elevado tamaño muestral todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas, por lo que para la interpretación del tamaño del efecto (TE) de estas relaciones utilizamos los criterios de Cohen (1988). Así pues, se considera un TE pequeño cuando la correlación es menor o igual que .10, medio cuando está en torno a .30 y grande cuando es igual o mayor que .50 (Cohen, 1988; Lipsey y Wilson, 2001).

Se encontró una correlación negativa estadísticamente significativa pero con un tamaño del efecto bajo entre las escalas DA y SA ($r = -0.299$). Las subescalas DS y DM correlacionaron positivamente y con un tamaño del efecto alto ($r = 0.542$; $p < .01$). Esta misma pauta se encontró en la relación entre las escalas SM y SS ($r = 0.580$; $p < .01$). Por otro lado, las escalas DM y DS correlacionaron negativamente con las escalas SM y SS, y además, el tamaño de esa relación fue bajo (DM-SM $r = -0.222$; DM-SS $r = -0.241$; DS-SM $r = -0.193$; DS-SS $r = -0.273$).

CONCLUSIONES

En conjunto, nuestra adaptación presenta una buena validez interna, una fiabilidad similar a la del cuestionario original, y unas relaciones entre las subescalas acordes a lo esperado, o sea, correlación negativa entre las escalas profunda (DA) y superficial (SA), correlación positiva entre las dos subescalas profundas (estrategia y motivación, DS y DM) y también correlación positiva entre las dos superficiales (estrategia y motivación, SS y SM). En conjunto, los resultados de esta investigación son satisfactorios, puesto que hemos adaptado al español una escala de enfoques de aprendizaje y estudio de universitarios, reuniendo todos los requisitos psicométricos necesarios y adecuados (la misma factorización que la escala original) para su utilización inmediata. Se trata pues de un instrumento de evaluación que permite objetivar un aspecto importante del aprendizaje de los estudiantes universitarios, y cuyo conocimiento y manejo puede ser muy útil para los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

Biggs, J., Kember, D. y Leung, D.Y.P. (2001). The revised two factors study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NY: Erlbaum.

Cumplido-Hernández, G., Campos-Arciniega, M.F., Chávez-López, A. y García-Pérez, V. (2005). Enfoques de aprendizaje que utilizan médicos residentes en el desarrollo de una especialidad médica. *Revista Medica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 44 (4), 321-328.

De la Fuente, J. y Martínez, J.M. (2003). *Cuestionario revisado del proceso de estudio*. Versión castellana. Universidad de Almería, no publicado.

- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jöreskog K.G. y Sörbom D. (1999) *LISREL 8.20*. Scientific Software International, Chicago, IL
- Justicia, F., Pichardo, M.C., Cano, F., Berbén, A.B.G. y De la Fuente, J. (2008). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory factor analyses at item level. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (3), 355-372.
- Lipsey, M., y Wilson, D. (2001). *Practical Meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martín Cabrera, E., García García, L.A., Torbay Betancor, A. y Rodríguez Blanco, T. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. *Anales de Psicología*, 23 (1), 1-6.
- Marton, F. y Saljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Saljo, R. (1976b). On qualitative differences in learning-II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Mondéjar, J., Vargas, M. y Mondéjar, J.A. (2007). Impacto del uso del e-learning en las actitudes hacia la estadística. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 31-47. En <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Recio Saucedo, M.A. y Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit*, nº 25, enero. En <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n25/n25art/art2510.htm> 25-3-2010.
- Romero, A., Jara, P. y Campoy, G. (2001). *Manual de aprendizaje y condicionamiento*. Murcia: Diego Marín.

APROXIMACIÓN A LAS NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Ignacio González López

Ana Belén López Cámara

Isabel López Cobo

Carlota de León y Huertas

Universidad de Córdoba

RESUMEN

Sobre la base del proyecto EA2009-0005 de la Dirección General de Universidades (Ministerio de Educación), este trabajo pretende advertir cuáles son las competencias docentes que las universidades españolas consideran esenciales para definir el rol del profesorado y, a partir de su análisis, establecer un sistema de indicadores de evaluación de la calidad docente. Una vez elaborado un compendio de las mismas a partir del análisis exhaustivo de los instrumentos de evaluación de la actividad docente empleados por las universidades españolas y validado con la conformación de un grupo de expertos en materia de evaluación de la actividad docente de las Universidades de Córdoba, Salamanca, Jaume I de Castellón, Huelva y Sevilla, hemos llevado a cabo una aplicación experimental del instrumento de evaluación competencial resultante a una muestra representativa de estudiantes de las instituciones anteriormente citadas, exponiendo en este trabajo los primeros resultados procedentes de la Universidad de Córdoba.

Palabras clave: competencias docentes; indicadores de calidad; evaluación educativa; alumnado universitario

NEW APPROACH TO TEACHING SKILLS OF TEACHERS. AN ANALYSIS OF EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY OF CORDOBA

ABSTRACT

On the basis of the project EA2009-0005 of the Directorate General of Universities (Ministry of Education), this work is intended to alert teachers what

the powers that Spanish universities as essential to defining the role of teachers and, from their analysis, establish An indicator of teaching quality assessment. Once put together a compendium of those from the exhaustive analysis of the assessment tools of teaching employed by the Spanish universities and validated with the formation of an expert group on evaluation of teaching at the Universities of Córdoba, Salamanca, Jaume I, Huelva and Seville, we conducted a pilot implementation of the resulting competency evaluation instrument to a representative sample of students from the institutions mentioned above, describing in this paper the first results from the University of Cordoba.

Keywords: teaching skills, quality indicators, educational assessment, university students

1. INTRODUCCIÓN

Es objetivo de esta propuesta supone abordar las competencias asociadas a la función docente y los mecanismos mediante los cuales éstas son evaluadas. Así bien, tal y como indica Zabalza (2009), tomamos el concepto de competencia como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad. Obviamente, cada actividad suele exigir la presencia de un número variado de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. La implementación de estas propuestas no debe suponer la aplicación de una serie de pruebas llevadas a cabo puntualmente, sino un proceso continuo y sistemático encaminado, desde el punto de vista de Jornet et al. (1988), a ayudar a cada uno de los docentes en su desarrollo profesional y en la planificación de su carrera, así como contribuir a que la formación en ejercicio se ajuste a las necesidades reales del profesorado.

La calidad educativa de una institución no depende directamente de la que intrínsecamente emana de la actividad docente del profesorado, ni de que se le exijan responsabilidades a este, sino que, es la de la docencia, puesto tal y como señala Mateo (2000), el núcleo básico impulsor de la calidad del centro no tiene por qué estar relacionada con la personal del docente ni con su actividad profesional.

Sin embargo, a pesar de ser considerada una tarea compleja, problemática y conflictiva y sin encontrar un sistema que satisfaga las necesidades de los diferentes colectivos implicados, la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario sigue siendo constante objeto de estudio. Tal es así, que ha pasado de valorar únicamente la adquisición o no de conocimientos por parte de los estudiantes, a considerar este sistema como un elemento esencial en el análisis de la calidad de las instituciones educativas. Es una tarea tan importante, que uno de los elementos condicionantes de la calidad de los centros docentes universitarios, tal y como ya señaló en el año 1995 el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, es la docencia como factor clave del conjunto de la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, junto con esta función, asumida como elemental del trabajo del docente, son las tareas de

investigación y las actividades de gestión las que se exigen al profesorado para ser considerado un profesional de calidad.

Se trata de conocer, tal y como lo describe Tejedor (2003: 167), cuál es el modelo de profesor que se requiere para nuestros centros. Desde este posicionamiento y partiendo de los propósitos anteriores, establecemos los siguientes objetivos para nuestro estudio:

- Efectuar un estudio documental sobre los diferentes sistemas de evaluación de la calidad educativa, con el fin de recabar información sobre las dimensiones más importantes que hacen referencia a la figura del "profesorado" universitario.
- Establecer un modelo de indicadores de calidad docente, sobre la base del modelo de profesorado centrado en competencias derivado del proceso de convergencia europea.

En definitiva, el objetivo básico que centra este proyecto supone diseñar un modelo de indicadores de evaluación de la calidad docente del profesorado universitario y crear un protocolo de evaluación de su actividad, a partir de la identificación de las competencias marcadas para tal fin. Su utilidad radica en el autoconocimiento y autoevaluación del profesorado, así como en el diseño y elaboración de propuestas para la mejora de su labor docente.

2. PLAN DE TRABAJO

La realización de este trabajo ha supuesto llevar a cabo el desarrollo de las siguientes etapas:

1. Revisión bibliográfica y documental sobre los sistemas empleados para la evaluación de la docencia universitaria, tras la incorporación de la universidad española a los parámetros marcados por la convergencia europea.
2. Elaboración de una plataforma web de apoyo a la gestión y ejecución del proyecto: <http://www.uco.es/dptos/educacion/compdocentes>
3. Toma de contacto con las unidades de calidad de las universidades españolas con el objeto de disponer de los instrumentos de evaluación de la actividad docente empleados por las mismas.
4. Estudio y análisis de los instrumentos de evaluación aportados por las diferentes universidades españolas, a fin de extraer las dimensiones, las competencias y los indicadores de estimación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, así como los sistemas de medición empleados para su valoración.
5. Selección de las competencias docentes del profesorado universitario.
6. Elaboración de un instrumento piloto de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario (cuestionario autoadministrado a través de la plataforma virtual en formato de protocolo de valoración escalar y con el complemento de preguntas abiertas de libre opinión).

7. Validación del protocolo de evaluación por medio de expertos de las universidades de Córdoba, Salamanca, Jaime I de Castellón, Huelva y Sevilla; y a través de la aplicación experimental del instrumento de evaluación competencial a una muestra representativa de estudiantes universitarios españoles.
8. Elaboración definitiva del instrumento de evaluación de la calidad de la actividad docente y las competencias del profesorado universitario.
9. Diseño del protocolo de indicadores de evaluación competencial de la docencia universitaria.

3. RESULTADOS OBTENIDOS

Una vez realizado el contacto con las 53 Unidades y Servicios de Calidad de las universidades públicas españolas, fueron 32 instituciones las que respondieron a nuestro llamamiento, las cuáles nos aportaron las diferentes herramientas de evaluación de la actividad docente del profesorado realizada por el alumnado, base para la configuración de nuestro banco de competencias. En un primer momento, hemos procedido a especificar la denominación de cada uno los instrumentos, así como una especificación del número de ítems de cada herramienta, el formato de presentación de las diferentes preguntas y los sistemas de valoración empleados. Se advierte la disparidad de nomenclaturas con los que se identifican las diferentes herramientas de evaluación, sin embargo, hay de señalar que la acepción más generalizada es la “Encuesta/cuestionario de opinión sobre la docencia/labor docente”. Sin embargo, existen algunas descripciones significativas como, por ejemplo, “Cuestionario de satisfacción de los estudiantes” y “Evaluación general de la enseñanza”.

Por su parte, el número medio de ítems que conforman cada instrumento es de 25. Sin embargo, hay que destacar la diferencia en la cantidad que contiene cada instrumento dispuesto, oscilando entre 8 (Universidad de las Islas Baleares) y 42 (Universidad de Murcia). Hay que destacar que la totalidad de cuestionario analizados (a excepción del empleado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) tiene el formato de protocolos de valoración escalar. Se trata de ítems consistentes de la valoración del grado de acuerdo o desacuerdo con el elemento clave planteado para evaluar la actividad docente del profesorado. En un 72%, esta escala fluctúa entre 1 y 5, existiendo herramientas cuya escala varía entre 1 y 4, 1 y 7 ó 0 y 10.

En un segundo momento, se ha llevado a cabo un análisis de las dimensiones empleadas en los instrumentos para evaluar la actividad docente y que serán objeto de futura valoración. De todas las aparecidas, hemos de decir que han conseguido agruparse en las siguientes: Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura, Metodología docente, Actividades prácticas, Recursos didácticos, Planificación docente, Sistemas de evaluación, Cumplimiento de las obligaciones docentes y Actitud del profesorado.

Básicamente, y a partir de esta primera lectura, podemos considerar que el modelo de docente que se trata de evaluar por parte del alumnado universitario

parece corresponderse con un profesional que desarrolla su actividad empleando recursos, metodologías y estrategias en un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que la planificación, la gestión del tiempo y del espacio y la interacción con el alumnado juegan un papel importante.

Un tercer momento consistió en el análisis pormenorizado de los elementos que configuran cada una de las dimensiones de estudio establecidas en los 32 instrumentos, un total de 792 ítems, lo que dio lugar a un total de 49 indicadores clasificados en las dimensiones anteriormente mencionadas.

Seguidamente se procedió a entregar este primer avance de indicadores a un grupo de expertos y expertas de las universidades de Córdoba, Salamanca, Sevilla, Jaume I y Huelva, quienes estimaron la claridad, pertinencia e idoneidad de la propuesta. Entre las evidencias más significativas por ellos mostradas hay que destacar: indicadores claros en sus definiciones semánticas; incorporación de nuevos indicadores en algunas de las dimensiones; incorporación de algunos indicadores en otras dimensiones más representativas del contenido que representan; modificación de determinados términos por conceptos más comprensibles y concretos; confusión en la interpretación de las dimensiones “Planificación docente”, metodología docente” y “Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura”; y supresión de la dimensión “Cumplimiento de las obligaciones docentes”.

El modelo final de indicadores sometido a valoración experimental por parte de una amplia muestra de estudiantes de las universidades españolas representadas en los procesos de validación, está formado por un total de 40 elementos agrupados en 6 dimensiones. Una primera valoración por parte del alumnado de la Universidad de Córdoba se expone a continuación.

Se trata de un total de 469 estudiantes (63% mujeres y 37% hombres), representativos proporcionalmente en función de las cinco macroáreas de la población total (humanidades: 18%; ciencias jurídico-sociales: 20,7%, ciencias de la salud: 24,9%, ciencias experimentales: 14,5% y técnicas: 21,5%).

DIMENSIÓN 1: DISEÑO DE LAS GUÍAS DOCENTES	N	Media	S
7.Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	465	3,40	,935
8.Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	466	3,45	,908
9.Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	465	3,38	,967
10.Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	465	3,29	,936
11.Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	461	3,26	,989
12.Adecuación de la bibliografía y los recursos con las	467	3,52	,972

finalidades de la asignatura			
13.Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	466	3,40	1,053
DIMENSIÓN 2: METODOLOGÍA DOCENTE	N	Media	S
14.Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	468	3,57	,929
15.Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas	464	3,61	,895
16.Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	466	3,50	1,027
17.Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia	456	3,61	,870
18.Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	466	3,02	1,296
19.Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	466	3,02	1,098
20.Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	461	3,16	1,100
21.Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	467	3,31	1,705
22.Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	468	3,15	1,036
23.Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes	468	3,47	,991
24.Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	468	3,47	1,000
25.Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	460	3,20	1,030
26.Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	468	3,21	1,059
27.Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso	468	3,69	1,001
28.Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	463	3,09	1,089

DIMENSIÓN 3: ACTIVIDADES PRÁCTICAS	N	Media	S
29.Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	467	3,36	1,061
30.Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	458	3,08	1,215
31.Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	466	3,30	1,230
DIMENSIÓN 4: RECURSOS DIDÁCTICOS	N	Media	S
32.Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	466	3,79	,960
33.Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	467	3,13	1,059
34.Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	467	2,95	1,186
DIMENSIÓN 5: SISTEMAS DE EVALUACIÓN	N	Media	S
35.Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	461	3,70	1,078
36.Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	466	3,49	1,088
37.Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	463	3,40	1,165
38.Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	464	3,37	1,068
39.Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	465	3,22	1,096
DIMENSIÓN 6: ACTITUD DEL PROFESORADO	N	Media	S
40.Actitud receptiva en su relación con el alumnado	461	3,43	1,035
41.Respeto hacia el alumnado	464	3,99	1,026
42.Interés por la asignatura por parte del docente	465	3,76	1,009
43.Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	462	3,40	1,126
44.Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	466	3,31	1,059
45.Creación de un clima de trabajo y participación	466	3,40	1,073
46.Promoción de una comunicación fluida y espontánea	467	3,45	1,080

Tabla 1: Valoración de los indicadores del modelo de evaluación de competencias docentes

Queremos destacar, de la lectura de los datos de la tabla 1, donde se ha solicitado al alumnado la valoración de los indicadores de evaluación de las competencias del profesorado universitario en una escala de uno a cinco, cómo todos los elementos son considerados como importantes para caracterizar la figura de la docencia en la universidad. Aún así, y haciendo un análisis más exhaustivo de estas opiniones, son las competencias más relevantes para este grupo de estudiantes: dentro de la dimensión actitud del profesorado, el “Respeto hacia el alumnado” y el “Interés por la asignatura por parte del docente”. Por su parte y dentro de la dimensión recursos didácticos, el “Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje”. Asimismo, al amparo de la dimensión sistemas de evaluación destaca la “Información del sistema de evaluación al comienzo del curso”. En el caso de la dimensión metodología docente el “Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso”.

En el lado contrario, encontramos como competencias menos relevantes las referidas a los recursos didácticos como “Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula”; atendiendo a la metodología docente, competencias como “Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado”, “Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas” y “Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia” y en el caso de la actividades prácticas, su “adecuación al desarrollo de la asignatura”.

Asimismo, y tratando de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas atendiendo a la macroárea de pertenencia del alumnado encuestado, hemos procedido a realizar un Análisis de Varianza (n.s.=0,05), obteniendo algún matiz diferencial tal y como se muestra a continuación:

DIMENSIÓN 1: DISEÑO DE LAS GUÍAS DOCENTES	F	P	Macroárea
12.Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	3,577	,007	Humanidades Jurídico-Social
DIMENSIÓN 2: METODOLOGÍA DOCENTE	F	P	Macroárea
16.Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	5,493	,000	Humanidades Jurídico-Social
18.Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	4,916	,001	Jurídico-Social Humanidades
19.Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	5,586	,000	Jurídico-Social Humanidades

23.Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes	3,916	,004	Jurídico-Social Humanidades
24.Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	3,819	,005	Jurídico-Social Humanidades Ciencias de la Salud
25.Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	4,032	,003	Jurídico-Social Humanidades
26.Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo	5,944	,000	Jurídico-Social Humanidades
27.Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso	4,039	,003	Humanidades Jurídico-Social
28.Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	3,201	,013	Jurídico-Social Ciencias de la Salud
DIMENSIÓN 3: ACTIVIDADES PRÁCTICAS	F	P	Macroárea
29.Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	2,827	,024	Jurídico-Social Ciencias Experimentales
30.Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	5,263	,000	Jurídico-Social Ciencias de la Salud
31.Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	4,471	,001	Jurídico-Social Ciencias de la Salud
DIMENSIÓN 4: RECURSOS DIDÁCTICOS	F	P	Macroárea
32.Uso de recursos adecuados que facilitan el aprendizaje	1,795	,129	Jurídico-Social
34.Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	4,520	,001	Jurídico-Social Técnicas
DIMENSIÓN 5: SISTEMAS DE EVALUACIÓN	F	P	Macroárea
39.Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	2,978	,019	Jurídico-Social Ciencias de la Salud

DIMENSIÓN 6: ACTITUD DEL PROFESORADO	F	P	Macroárea
42. Interés por la asignatura por parte del docente	2,688	,031	Jurídico-Social Ciencias Experimentales
43. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	5,136	,000	Jurídico-Social Ciencias de la Salud
44. Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	4,048	,003	Jurídico-Social Humanidades
45. Creación de un clima de trabajo y participación	3,513	,008	Jurídico-Social Ciencias de la Salud
46. Promoción de una comunicación fluida y espontánea	2,967	,019	Jurídico-Social Ciencias Experimentales

Tabla 2: Resultados ANOVA

4. CONCLUSIONES

Queremos concluir estos párrafos haciendo referencia a la idoneidad del protocolo de trabajo seguido para llegar a la construcción de un modelo de indicadores de evaluación competencial del trabajo del profesorado universitario. Teniendo en cuenta que la aplicación experimental se ha analizado únicamente en el caso del alumnado de la Universidad de Córdoba y considerando la incorporación de las opiniones vertidas por el resto de estudiantes que han participado en esta experiencia, todos los indicadores han sido valorados como positivos en el primer avance del modelo. Igualmente, es destacable la existencia de matices diferenciales atendiendo a la macroárea de procedencia del alumnado. Con todo ello, las dimensiones en las que se estructura se pueden definir del siguiente modo:

- *Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura:* la Guía Docente es lo que Salinas y Cotino (2005) denominan una planificación detallada de cualquier asignatura o módulo basada en los principios que orientan el proceso de Convergencia en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior.
- *Metodología docente:* la metodología define el modo de desarrollar la práctica diaria. Responde al cómo proceder con el alumnado en un contexto, para favorecer su formación desde unos contenidos de enseñanza.
- *Actividades prácticas:* diseño y desarrollo de prácticas vinculadas a los contenidos teóricos de las materias de la titulación para el desarrollo de las competencias profesionales.

- *Recursos didácticos*: cualquier recurso que el profesorado prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum (por su parte o por la de los alumnos) para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación (Blázquez y Lucero, 2002).
- *Sistemas de evaluación*: conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa y sobre esta descripción formular un juicio de valor con un criterio o patrón, todo ello como base para tomar decisiones (De la Orden, 1997).
- *Actitud del profesorado*: creencias, pensamientos e ideas que influyen en la labor (actuaciones) docente y guía y orienta su quehacer-su labor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M. (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En Medina, A. y Salvador, F. (Coords.) *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.

DE LA ORDEN, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3. Recuperado de: <http://www.uv.es/aidipe>.

JORNET, J. et al. (1988). Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia. En Universidad de Valencia. *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de Investigación Evaluativa*, 1. Valencia: Universidad de Valencia.

MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-HORSORI.

SALINAS, D. y COTINO C. (2005). *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño*. Valencia: Universidad de Valencia.

TEJEDOR, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista*

ZABALZA, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

LA NUEVA FIGURA DEL PROFESOR-TUTOR UNIVERSITARIO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Luis Miguel Romero González

Silvia Macías Ruiz

Universidad de Huelva

RESUMEN

La acción tutorial, entendida como uno de los niveles más importantes del sistema de orientación, en nuestro sistema educativo es muy valorada en los niveles de educación obligatoria. Sin embargo, parece ser que en el ámbito universitario es entendida como un espacio y tiempo para la atención exclusivamente académica del alumnado. El nuevo EEES, en su búsqueda de la calidad en la Educación Superior, proclama la transformación del docente universitario del tradicional transmisor de conocimientos al orientador personal, académico y profesional de su alumnado, buscando el desarrollo integral éstos, sirviéndose para ello de diferentes principios y modelos de tutoría.

Palabras clave: tutoría; tutor universitario; calidad en la universidad; evaluación.

THE NEW ROL OF UNIVERSITY TEACHER-TUTOR IN THE EUROPEAN FRAMEWORK IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Tutorial activity is understood as one of the most important levels of System Orientation, in our Educational System is highly valued in the levels of compulsory education. However, this appears as a space and time for the academic attention of students at the university. European Higher Education Framework, in its search for quality in higher education, requires the transformation of the traditional university teacher to personal, academic and professional counseling of their students, looking for their integral development, using different principles and tutorial models.

Key words: tutorial action; university tutor; quality in higher education; assessment.

INTRODUCCIÓN

El Consejo de Europa, celebrado en el año 2000, proclamaba la necesidad de lograr una convergencia europea en variados aspectos, con el fin de convertir Europa en la potencia económica más importante del mundo. Para lograr este importante objetivo, se establecieron una serie de medidas en distintos ámbitos, entre otros, el educativo. En materia de Educación Superior, el consiguiente proceso de cambio para lograr la convergencia requerida afecta de manera distinta a cada país, planificándose la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un planteamiento que invita a reflexionar sobre toda la actividad educativa en la universidad (Rodríguez Uría, Pérez Gladish, Arenas Parra y Bilbao Terol, 2003).

La reforma que supone el EEES supone una **redefinición del profesor universitario** en muchos aspectos, no solo en la manera de abordar las clases, organizar su docencia, etc., olvidando al docente que únicamente se preocupa por ser un transmisor de conocimientos y contenidos científicos. Se hace pues **necesario un verdadero cambio** en la cultura del docente universitario (Boronat, Castaño y Ruiz Ruiz, 2004). El objetivo es transformar al docente para que además de desempeñar sus funciones de enseñar e investigar, sea un orientador de sus alumnos.

En esta **nueva concepción del docente universitario**, y destacando este intento de convertir al docente en este orientador en la universidad, **la función tutorial** alcanza una especial importancia (Perandones y Lledó Carreres, 2009). Debemos hablar de un facilitador de aprendizaje autónomo, un orientador, un mentor que acompañe al alumno en su camino de formación, y no solo académica, como iremos viendo a continuación (Rodríguez Uría y col., 2003). Así, la docencia y la tutoría universitarias son funciones interdependientes que deben ir de la mano (Boronat y col., 2004; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004).

LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD COMO FACOR DE CALIDAD

La función tutorial y la atención orientadora personalizada se están viendo cada vez más necesarias dentro de las universidades para la calidad de las propias universidades (Sebastián Ramos y Sánchez García, 2001).

Uno de los parámetros para delimitar la calidad y mejora de la universidad es, sin querer repetirnos demasado, la incorporación de la orientación a este nivel educativo. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades contempla los siguientes aspectos: enseñanza, gestión, investigación y asistencia. Esta asistencia es precisamente la atención que presta la universidad a sus estudiantes, referida esta atención a la orientación y tutoría (Boronat y col., 2004).

En el contexto de calidad universitaria que se ha venido estableciendo en los últimos años, las agencias de acreditación de la calidad, tales como la ANECA, han incluido indicadores de calidad relacionados con la acción tutorial desempeñada por los tutores (Perandones y Lledó Carreres, 2009). Del mismo modo, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre de 2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, recoge como criterios para verificar las nuevas titulaciones de grado y posgrado la presencia o no de sistemas de información, apoyo y orientación a los estudiantes.

Como nos recuerda Perandones y Lledó Carreres (2009), según los acuerdos del EEES, el profesor universitario deberá convertirse en tutor. En consecuencia, a sus funciones de docencia e investigación, deberá añadir la de acción tutorial. **La acción tutorial, aunque no ha existido siempre**, ha evolucionado mucho en el campo de la educación obligatoria desde mediados del siglo XIX con la Ley Moyano (1857) hasta la actual LOE, entendiéndose la función tutorial como primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto ocurre como expresamos en las etapas de educación obligatoria, pero... ¿qué ocurre en la universidad?

LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

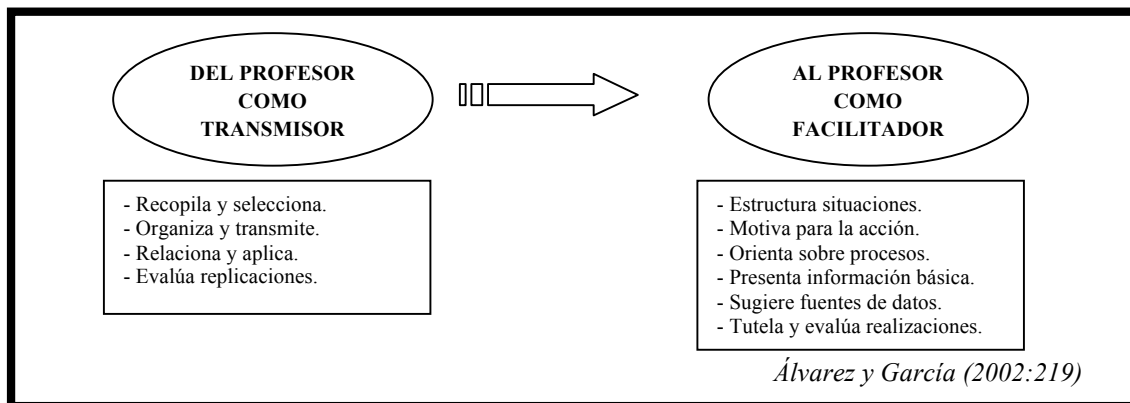
Etimológicamente, “*tutor*” proviene del latino “*tueor*”, que significa: *el que representa a..., el que vela por..., el que tiene encomendado y bajo su responsabilidad a otra persona...* En cualquier caso, “*tutoría*” supone siempre tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García, y Guardia González, 2004).

Es patente, como se ha manifestado anteriormente, la preocupación existente sobre la función tutorial en las etapas de educación primaria y secundaria. Sin embargo, en el plano de la Educación Superior esta concepción de la acción tutorial cambia (Sebastián Ramos y Sánchez García, 2001). No obstante, no convendría trasladar las funciones del tutor-orientador de secundaria al profesor de universidad, ya que en el ámbito universitario se presupone que el alumnado posee unas capacidades cognitivas y de madurez personal que harían, por ejemplo, innecesaria la función de consejero.

El EEES aboga por la autonomía y aprendizaje a lo largo de toda la vida, por ello en la universidad se persigue formar alumnos autónomos, preocupados por su formación continua y con hábitos de estudio eficientes. La tutoría debe ofrecer la posibilidad de que el alumno logre una retroalimentación continua para que conozcan sus errores y facilitarles la subsanación de los mismos (Gairín y col., 2004). Para todo ello debemos hacer un buen aprovechamiento de las tutorías. Zamorano (2003:153) se atreve a dar un paso más y define la **orientación y la tutoría** como los instrumentos claves para que la formación integral del alumnado sea alcanzada.

Paralelamente, Zabalza (2003) atribuye unas **habilidades** específicas al **tutor** de la institución universitaria las cuales quedan así: capacidad para comunicarse y relacionarse con el alumnado, manifestar sensibilidad hacia sus necesidades, fomentar un clima positivo, centralizar las actividades para conseguir el máximo aprovechamiento de sus potencialidades y recursos.

La tutoría habrá de apoyar todas estas actividades del alumno, recogiendo la



parte, quizás, más propia e interesante de la tarea docente: promover el juicio crítico, el aprendizaje autónomo que el discente deberá desarrollar a lo largo de su vida académica y profesional. Se trata de facilitar la incorporación a la Universidad de los nuevos estudiantes, y la configuración de itinerarios formativos a mediada, e incluso orientación profesional (Rodríguez Uría y col., 2003).

Siguiendo las indicaciones de García Nieto y col. (2004)., para ser un **elemento de calidad**, la tutoría debe:

- Ser una actividad intencional, con objetivos claros y debidamente programados.
- Contar con los medios y recursos suficientes para poder llevarse a cabo.
- Estar inserta en la actividad docente coordinada con el resto de actividades.
- Ser un proceso continuo, coherente y reflexivo.
- Suponer un modo de intervención educativa diferenciada e integral.
- Estar comprometida con los diferentes agentes y estamentos universitarios de orientación universitaria como COIES, SOUs, etc.
- Implicar activamente al alumno.
- Estar basada en el respeto y la aceptación mutua.
- Dar protagonismo y libertad personal al alumno.
- Llevarse con un carácter personal y confidencial.

Simplificadamente, podemos considerar que las funciones del profesorado dentro del marco de la educación universitaria quedarían concluidas tras las dimensiones de docencia, investigación y tutoría, que serían puestas en práctica mediante la transmisión de saber, la búsqueda de información y formación de actitudes (Lázaro, 2003), aunque todas ellas parten de unos puntos comunes que no podían ser otros que las capacidades de escuchar, la afectividad, la empatía y cualidades que propicien las relaciones interpersonales (Lázaro, 1997).

JUSTIFICACIÓN DE LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

El alumno universitario precisa de un servicio de orientación. Parte de esta orientación recae sobre los profesores, que deberán ser formados para dicha tarea, al ser una rica fuente de ayuda y estímulo cercana e inmediata para los alumnos (Sebastián Ramos y Sánchez García, 2001). Así, el docente colabora con los organismos de orientación de la universidad, como nos recalca García Nieto y col. (2004), en las dimensiones académica, profesional, social, personal y administrativa.

Blasco (2004) profundiza un eslabón más y propone una serie de objetivos que han de ser conseguidos por los tutores con su alumnado durante su proceso de acompañamiento, y que nosotros sintetizamos del siguiente modo:

- Facilitar el proceso de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria y la clarificación de los objetivos y tareas que ellos mismos han de realizar.
- Crear espacios para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica.
- Informarles de aquellos recursos y fuentes de estudio y consulta.
- Orientarles en su trabajo adecuándolo a sus peculiaridades.
- Llevar a cabo el seguimiento académico individualizado.
- Ayudarle en la identificación de sus dificultades”.

En definitiva, una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante las estrategias y actividades apropiadas.

MODELOS DE TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El rol que desempeñe el tutor en la universidad dependerá el modelo de orientación y tutoría adoptado por el mismo (Sebastián Ramos y Sánchez García, 2001). En la universidad podemos distinguir los siguientes modelos de tutoría, atendiendo a la clasificación de Boronat y col. (2004), coincidiendo con García Nieto y col. (2004):

- **Modelo académico:** la acción tutorial se limita a informar al alumno sobre la materia y su programa, compartir fuentes bibliográficas, comunicar resultados de evaluación, revisión de actividades o exámenes, etc. No es obligatoria y no suele ser evaluable.
- **Modelo docente:** mediante la tutoría individual o en pequeños grupos, el docente se vale de este tiempo y espacio como una manera adicional

metodológica para la transmisión de conocimientos, ya sean éstos programados o para satisfacer una necesidad nacida en el transcurso de la materia.

- **Modelo de desarrollo personal:** la tutoría persigue el desarrollo integral del alumno abarcando ámbitos más allá del estrictamente académico, orientando al alumno acerca de temas de carácter personal o profesional.

- **Modelo de desarrollo profesional:** la figura del profesor-tutor. Su objetivo es “*profundizar en el desarrollo de destrezas y competencias personales, académicas y profesionales adquiridas previamente por el alumno en la Universidad para que el perfil del estudiante se ajuste al máximo a los requerimientos del puesto profesional que se va a ver obligado a desempeñar*” (García Nieto y col., 2004:16).

Un dato más sobre el que reflexionar sería la oportunidad que se les ofrece a los estudiantes de nuevo ingreso en nuestras instituciones de educación superior mediante el cual se les ofrece el apoyo de otro estudiante de último curso, el cual facilitará su inserción al reciente cambio que se establece en su vida. Al estudiante encargado de acompañar en este proceso al estudiante novel, se le asigna la denominación de “mentor”, y formaría parte de lo que Rodríguez Uría y col. (2003) calificarían como *tutoría entre iguales o mentoría*. Al mismo tiempo podrían ser útiles recursos tales como los grupos presenciales de discusión, en el cual intervendrían el alumnado del último curso y los pertenecientes al primer curso, donde serían esclarecidas las dudas pertinentes, y donde el profesor adoptaría un rol de supervisión del proceso.

Sintetizando algunos de los aspectos que a lo largo de nuestra comunicación han sido tratados, debemos señalar que Rodríguez Uría y col. (2003) consigue subrayar el proceso tutorial como “medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante”, de ahí derivaría su funcionalidad en el contexto universitario conformándolo como indicador de calidad de la actividad docente, ya que supone una necesidad esencial de la sociedad actual.

En otros países, el profesorado es asesorado intencionalmente para que pueda adoptar una actitud madura ante una situación en la que tendrá que dirigir su actividad hacia el asesoramiento del estudiante, de este modo, tendríamos la oportunidad de distanciarnos de la despersonalización que tiene lugar en diferentes contextos, de esta forma es detallado por Sebastián Ramos y Sánchez García (2001).

CONCLUSIONES

La función tutorial, entendida como el servicio de ayuda, apoyo y orientación académica, profesional y también personal del alumnado, es una tarea fundamental del profesor universitario en el marco educativo establecido por el EEES. Tanto es así, que comienza a valorarse la tutoría y orientación universitarias como un factor de calidad de las propias universidades.

El alumno universitario, no obstante, requiere un tipo de orientación no similar a los alumnos de otras etapas educativas previas, por lo que no se trata de

mimetizar el tutor de la educación obligatoria a la universitaria. Se trata de un rol distinto que deberá satisfacer las demandas y necesidades de su alumnado. Es por ello que los docentes deben recibir una formación adecuada para satisfacer bien esta labor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Álvarez, V. y García, E. (2002): "Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria" en Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.): *Calidad en las universidades y orientación universitaria*, Aljibe, Málaga, pp. 215-247.

Blasco, P. (2004). *Proyecto de Innovación en tutorías. Orientación para la transición entre la Educación Secundaria y la Universidad*. Recuperado el 26 de Mayo de 2010 de <http://www.uv.es/sfp/pdi/Doc.Transic.pdf>

Boronat Mundina, J.; Castaño Pombo, N. y Ruiz Ruiz, E. (2004): "La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario". XI Congreso de Formación del Profesorado, 17, 18 y 19 Febrero. Segovia.

Defior, S., Fernández, M, Romero, J.F., Villena, M.D. y Vives, M.C. (2006). *Una propuesta de acción tutorial en Educación Superior*. ISBN: 84-690-2369-1. V Congreso Internacional "Educación y Sociedad", 30 Noviembre, 1 y 2 Diciembre. Granada.

Del Rincón Igea, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la universidad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla- La Mancha.

Herrera, L. (2006). *La acción tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 25 de Mayo de 2010 de <http://www.ugr.es/~ptutoriasmelilla/archivos/Accion%2otutorial.pdf>

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.

García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. y Guardia González, S. (2004): *Guía para la Labor Tutorial en la Universidad en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 24 de marzo de 2010 de <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/labortutorial.pdf>

Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria (2ª parte). *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 109-128.

Lázaro, A. (2003). "Competencias tutoriales en la universidad" en Michavilla, F. y García, J. (eds.): *La tutoría y los modos de aprendizaje en la universidad*. (pp. 107-128). Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.

Molina Áviles, M. (2004). La tutoría, una estrategia para mejorar la calidad de la Educación Superior. *Universidades*, 28, 35-39.

Monreal Gimeno, Mª C. (2000). "La tutoría soporte de la educación: la tutoría en la Universidad". Comunicación presentada en el *I Symposium Iberoamericano de*

Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la Universidad. Texto disponible en Internet: <http://ccd.usc/actividades/monreal.5b.htm>.

Ordóñez Solana, C. y Pérez López, M.C. (2006). *Orientación y tutoría en la convergencia europea: una experiencia en la universidad de Granada*. ISBN: 84-690-2369-1. V Congreso Internacional "Educación y Sociedad".

Perándones G., T. M. y Lledó Carreres, A. (2009). La función del profesorado universitario como tutor. Experiencias en el programa de acción tutorial en la universidad de Alicante, en Rosabel roig (coord.) (2009). *Investigar desde un contexto educativo innovador*, 359-368.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.

Rodríguez Uría, M. V., Pérez Gladish, B., Arenas Parra, M. y Bilbao Terol, A. (2003). La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional*. Recuperado el 20 de marzo de 2010 de <http://www.uv.es/asepuma/XV/comunica/6o6.pdf>

Sebastián Ramos, A. y Sánchez García, M^a F. (2001). "La función tutorial en la Universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación". En *Educación XXI*, UNED. Madrid. Recuperado el 1 de abril de 2010 de <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/02-09.pdf>

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zamorano, S. (2003): "La tutoría en la formación de formadores" en Michavilla, F. y García, J. (ed.): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Universidad Politécnica de Madrid y Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria, Madrid, pp. 153-168.

NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS RETOS PARA LOS SERVICIOS UNIVERSITARIOS DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LOS ESTUDIANTES

M. Belén Suárez Lantarón

Universidad de León

RESUMEN

En una sociedad en la cual el conocimiento tiene una caducidad más rápida, cuestión que tiene clara influencia en el modo de organizar y realizar el aprendizaje, al igual que la concepción de las profesiones, las cuales ya no están tan claramente definidas, la universidad española, fundamentalmente en la última década con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, ha sufrido una importante reforma.

En este contexto de cambio, y con la complejidad de esta nueva sociedad, se hace necesario articular buenos planes de orientación académica y profesional.

En el presente trabajo se realiza una descripción de la evolución sufrida por los servicios de orientación y apoyo ofertados en nuestras universidades en esta última década.

Palabras clave: Servicios de orientación y apoyo al estudiante; necesidades de los estudiantes; reforma universitaria; Educación Superior.

NEW TIMES, NEW CHALLENGES FOR THE UNIVERSITY COUNSELING SERVICES

ABSTRACT

In a society in which knowledge has a shelf life faster, an issue that has clear influence on the way to organize and perform the learning, as well as the design professions, which are no longer as clearly identified, the Spanish university mainly in the last decade with the construction of the European Higher Education Area, has undergone major reform.

In this context of change, and the complexity of this new society, it is necessary to articulate good plans of academic and professional guidance.

This paper presents a description of the development of the guidance and support services offered in our universities in the last decade.

Key words: Guidance and counseling services; student needs; University reform; Higher Education Area.

INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en una sociedad del conocimiento en la cual se comprenden de un modo globalizado las relaciones personales, laborales y la formación de sus ciudadanos; diferente, por tanto, de la sociedad industrial. En esta nueva sociedad el “capital” para promover, fundamentalmente, el sistema productivo social se apoya en el conocimiento y las nuevas tecnologías, cuestiones éstas de una enorme y rápida caducidad, pues ambas se quedan obsoletas en poco tiempo. La sociedad cambia rápidamente y obliga a realizar cambios para ajustarnos a ella. En esta sociedad, las instituciones de educación superior pasan a convertirse en un elemento clave.

Así, en este contexto, como señala Mora (2009), la globalización, la sociedad del conocimiento y la universalidad, están transformando el modo de concebir la educación superior, lo que ha supuesto que, en las últimas décadas, la mayoría de instituciones de educación superior europeas se enfrenten al reto de una reforma de dimensiones no alcanzadas nunca anteriormente. Esta reforma se enfoca principalmente a conseguir hacer de ésta una educación más competitiva a nivel, no sólo europeo, sino mundial. Esta reforma es conocida como Proceso de Bolonia y, como Haug (2008) señala, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es uno de los mayores acontecimientos en la historia de la universidad moderna.

El proceso de convergencia hacia el EEES ha supuesto grandes cambios en los sistemas universitarios, en su organización, en el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, o en el diseño de nuevos planes de estudio; elaborando para ello herramientas como el Suplemento al Diploma, los créditos ECTS, itinerarios más flexibles, etc.

Pero todas estas cuestiones, a su vez, pueden generar en los estudiantes, nuevas necesidades que deberán ser atendidas (al igual que los nuevos retos que se puedan plantear) implementando la información, la orientación y el apoyo a los estudiantes.

En este contexto, como Santana Vega (2010) apunta, con la complejidad de esta nueva sociedad, se requiere articular buenos planes de orientación académica y profesional.

FINALIDADES-OBJETIVOS

La finalidad de este trabajo se concreta en el siguiente objetivo:

Realizar una descripción de la evolución en la oferta de los servicios de orientación y apoyo a los estudiantes universitarios en esta última década atendiendo a sus líneas de actuación prioritarias.

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La metodología empleada en una primera fase del proyecto se apoya en una revisión de la literatura relacionada. Se ha tenido en cuenta, debido al contexto y el momento actual en el que se encuentran las universidades, una revisión bibliográfica vinculada con el Proceso de Bolonia y la construcción del EEES, así como la documentación y estudios relacionados con los servicios de orientación y apoyo que se prestan en nuestras universidades a los estudiantes universitarios.

En cuanto al estudio empírico, se inicia con la recogida información sobre la oferta de servicios de orientación y apoyo que las universidades españolas han implementado en el curso 2008/09. Esta información se obtuvo mediante la búsqueda a través de Internet y de las páginas Web de las distintas universidades, utilizando para ello el listado²² con los enlaces de las distintas universidades que aparece en la página del Ministerio de Educación.

Señalar que, para el presente estudio, no se ha tenido en cuenta a las universidades clasificadas como especiales (Universidad Internacional de Andalucía, Universidad Internacional Menéndez Pelayo), a la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) y la Universidad de San Jorge. Aunque los servicios que se ofertan en las universidades cada vez son más numerosos y variados, para este estudio nos hemos centrado únicamente en recoger información sobre aquellos que se dirigen a los estudiantes, atendiendo ámbitos personales, académicos y profesionales.

La información obtenida se ha analizado utilizando técnicas de estadística descriptiva y de análisis de documentos.

Partiendo del análisis realizado por Vidal, Díez y Vieira (2001) en el estudio titulado “La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria”, elaboramos una clasificación de los servicios de orientación prestados en las universidades españolas atendiendo a sus líneas de actuación prioritarias (orientación profesional, académica y personal), los objetivos que se plantean y los colectivos a los que se dirigen.

Una vez realizadas las tareas para lograr los objetivos anteriores, el último periodo del trabajo de investigación se dedicó a la realización de un estudio

²² Listado accesible a través del enlace:

<http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/que-estudiar-donde/universidades-espanolas.html>

comparado. Conocidos los servicios de orientación que son ofertados por nuestras universidades y los ámbitos a los que prestan apoyo, se compara y describe (en el apartado de resultados y discusión) la evolución que se observa en la oferta de dichos servicios.

DIFICULTADES METODOLÓGICAS ENCONTRADAS

Durante el proceso de búsqueda y obtención de la información sobre los servicios ofertados por nuestras universidades surgieron algunas dificultades, similares a las que ya habían encontrado los autores del estudio de referencia:

- El itinerario en las páginas webs no está claro, necesitando realizar búsquedas más exhaustivas, utilizando distintos *links* y probando varios caminos.
- Algunos accesos necesitan autorización (*password* o clave de acceso).
- Heterogeneidad en la denominación, organización y ubicación del servicio, dentro de las páginas web.

Como es evidente, cada universidad gestiona y diseña su propia página web en la forma y manera que cree más conveniente. Esto genera una dificultad añadida a la que ya supone la navegación a través de Internet y la no disponibilidad en algunas ocasiones del acceso a las páginas o el redireccionamiento de los enlaces, pues al haber variedad en el diseño también existe gran variedad en la visualización del vínculo de servicios, no estando siempre demasiado fácil su localización.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se ha descrito anteriormente, una primera conclusión sería precisamente, las dificultades metodológicas relacionadas con el acceso a través de internet y la búsqueda en las páginas webs, pues ésta es una dificultad que también será encontrada por los propios estudiantes a la hora de acceder al servicio. Por ello, parecería aconsejable que los enlaces de las páginas de los servicios fuesen más fácilmente localizables.

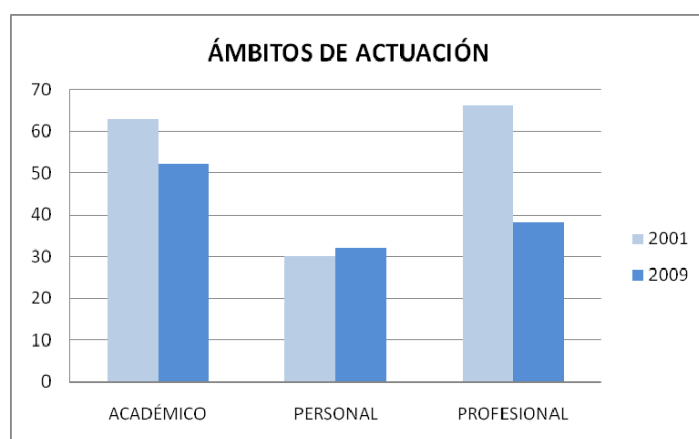
Se ha constatado, también, que los servicios de orientación y apoyo universitario, en esta última década, se han hecho extensibles a todas las universidades, sin diferencias entre su titularidad o la Comunidad Autónoma de pertenencia. También han aumentado en número y situaciones o ámbitos en los que prestan su apoyo.

Existe una gran diversidad de servicios que se pueden encontrar a través de las webs. No sólo por su número, sino también en sus denominaciones y ámbitos a tratar, algo que se observa en la comparación con el estudio de 2001, pues éste hacía referencia a un total de 195 servicios, mientras que en el actual la base de datos ha contado con 228, a pesar de que, como se ha indicado en la metodología, en éste último no se han incluido los servicios dedicados a informar a los estudiantes sobre alojamientos y residencias, cafeterías y comedores, el servicio

de bibliotecas, reprografía, nuevas tecnologías, aulas virtuales y el servicio de actividades de extensión universitaria y deportes, por encontrarse su oferta muy consolidada en todas las universidades españolas.

Según el estudio realizado en 2001, un 63% de los servicios atendían o trabajaban en el ámbito *académico*, un 30% lo hacía en el ámbito *personal*, y un 66% lo hacían en el ámbito *profesional*. Del total de servicios revisados en 2009, podemos decir que el 52% atienden el ámbito *académico*, el 32% trabaja en el ámbito *personal* y el 38% en el ámbito *profesional*. Esta comparación se puede ver en la Gráfica 1.

Gráfica 1: Ámbitos de actuación



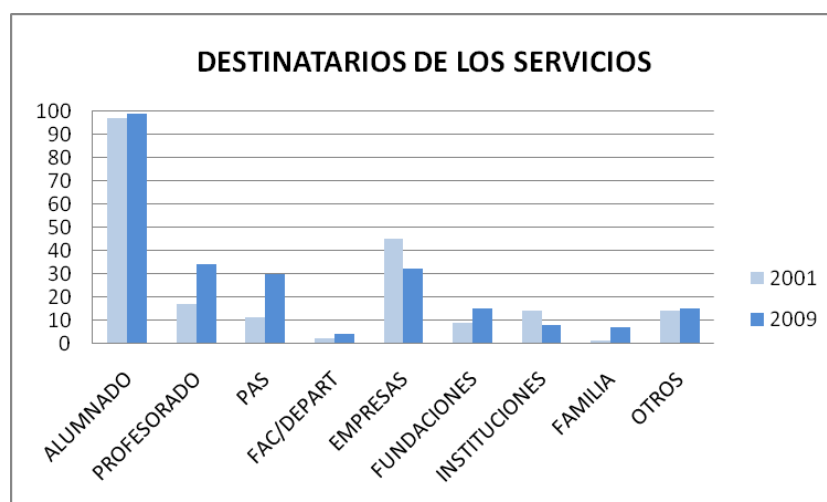
En 2001 los servicios de orientación y apoyo a los estudiantes se centraban en atender, en mayor medida, las necesidades que los estudiantes presentaban en el ámbito profesional y académico. Esto es lógico puesto que las necesidades o problemáticas que les surjan a los estudiantes en estos ámbitos les suponen a su vez una dificultad para lograr completar su formación con éxito y acceder al mercado laboral, que al fin y al cabo, es el último objetivo que se persigue desde la universidad. Es normal que, por tanto, la oferta de este tipo de servicios sea mayoritaria, tendencia que se observa también en 2009.

En 2001 también existe un porcentaje elevado de servicios que atienden el ámbito profesional (en aquel momento eran los servicios que representaban el porcentaje más elevado), quizá esta cifra está relacionada con que, en esos momentos, comienza a surgir cierto interés y preocupación por la inserción laboral de los egresados, realizándose estudios a nivel nacional e internacional. Es fácil de comprender que estas preocupaciones den lugar a la creación de un mayor número de unidades y servicios cuya labor consistía en transmitir información, orientar o formar a los estudiantes y titulados para acceder al mercado laboral.

Si bien es cierto que en 2009 el porcentaje de servicios que atienden el ámbito profesional es menor que el de 2001 (al igual que sucede con el ámbito académico), este menor porcentaje no está relacionado con que en 2009 haya una menor oferta de servicios, sino con el hecho de que en 2009 muchos servicios, unidades y oficinas de las ofertadas en 2001, aparecen agrupadas dentro de un

único servicio de atención, eso sí, formado por varias áreas o unidades a través de las cuales se pretende abarcar una atención dirigida a los estudiantes en todos los ámbitos de su vida como universitarios.

Gráfica 2: Destinatarios de los servicios de orientación

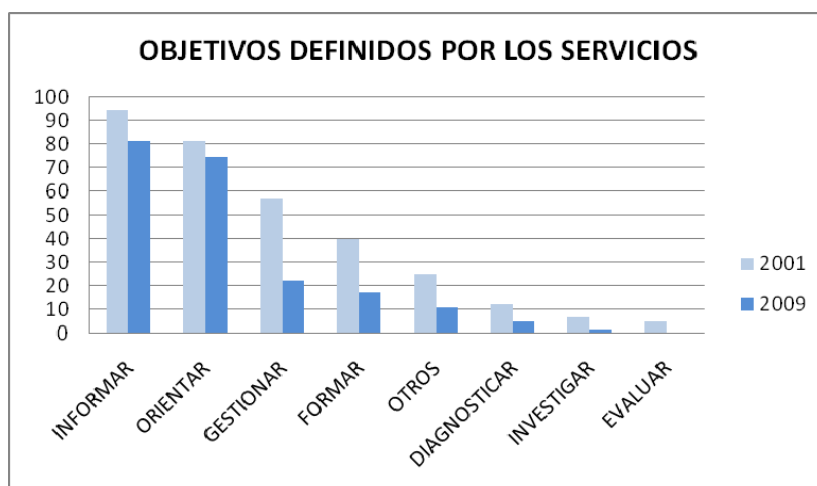


Los destinatarios a los que es dirigida la oferta de los servicios de orientación y apoyo en la universidad son, en principio los estudiantes (en el estudio de 2001, suponen un 97%, y en el actual un 98%), si bien es cierto que ésta es la condición, como se ha explicado en la metodología, con la que se han seleccionado los datos. No obstante, algunos de estos servicios también ofrecen atención a otras personas (vinculadas o no con la universidad), empresas, fundaciones con las que colaboran, familia, etc., como se puede observar en la Gráfica 2.

Si nos centramos en los objetivos que se definen y plantean desde los servicios de orientación y apoyo que ofertan las universidades, el resultado (como se puede observar en la Gráfica 3) es el siguiente:

Los objetivos que cobran más importancia tienen relación con informar (en 2001 lo hacían el 94% de los servicios ofertados y en 2009 un 81%), orientar (en 2001 el 81% de los servicios se planteaban este objetivo frente al 74% que lo hace en 2009), gestionar (este objetivo se encuentra descrito en el 57% de los servicios de 2001, y en el 22% de los servicios de 2009) y formar (el 40% de los servicios de 2001 se planteaban este objetivo, y en 2009 el 17% sigue esta línea de actuación).

Gráfica 3: Objetivos definidos por los servicios de orientación



Casi el total de servicios ofertados en las universidades (un 99%) atiende de modo individual las consultas y necesidades de los estudiantes. Ha supuesto un aumento considerable frente a 2001, pues sólo lo hacía un 69% de los servicios. Es natural que este tipo de procedimiento sea mayoritario, pues en la mayoría de los casos es el estudiante el que se acerca al servicio para exponer sus necesidades o dudas, siendo por ello la atención (al menos en un primer momento) de modo personal e individualizado. Esta primera aproximación al servicio que realizan los interesados, puede hacerse tanto de forma personal (presentándose físicamente en lugar de ubicación de dicho servicio), como por teléfono o por e-mail. Esto sucede en la mayoría de los servicios ofertados por las universidades.

Este resultado está vinculado también con el tipo de objetivos que, también en mayor porcentaje, se definen y plantean desde los servicios: informar, orientar y gestionar,... Objetivos que se pueden alcanzar mejor mediante una intervención individualizada que de forma grupal.

CONCLUSIONES

Las líneas de actuación definidas para la construcción del EEES, han impulsado, sobre todo en estos últimos años, grandes reformas en nuestro sistema de educación superior. Reformas que afectan a muchos aspectos: estructuras, nuevos planes de estudio, nuevo sistema de créditos, nuevas metodologías...Grandes retos que también habrán de afrontar, por supuesto, los estudiantes universitarios. Y retos que también generan dudas y necesidades que las instituciones de educación superior deben intentar solventar, en la mayoría de los casos a través de sus servicios de orientación y apoyo ofertados a los estudiantes.

Los datos recogidos en este trabajo sobre los servicios de orientación y apoyo que ofertan las universidades indican que las instituciones no han descuidado esta tarea, pues, en comparación con el informe realizado por Vidal, Díez y Vieira (2001) y aunque el número de universidades e instituciones de educación superior

se incrementa, el número de servicios que se oferta ha crecido de forma amplia en todas las universidades.

Creemos que este crecimiento e incremento en la oferta de los servicios está en cierta medida vinculado a las nuevas reformas y los objetivos definidos desde Bolonia, pero también que dicho desarrollo intenta ajustarse a las necesidades en función de su “aparición”. Es decir, tras los pasos y las actuaciones propuestas por el Gobierno es cuando surgen las necesidades “reales” que deben ser solventadas, y por tanto la oferta de nuevos o más servicios. Son servicios que atienden necesidades y ofertan información sobre un futuro muy próximo y cercano, conocido.

Señalar que, como sucedía en el estudio de 2001, esta oferta es muy heterogénea en cuanto a presentación, denominaciones, dependencia, organización, etc. En este punto, la autonomía de las instituciones para ofertar y diseñar tanto los servicios como las webs, hace que exista dicha heterogeneidad. Esta gran heterogeneidad supone también una dificultad para localizar el servicio. Aunque sí es cierto que existe mayor homogeneidad en cuanto a la metodología y procedimientos de actuación, pues en la mayoría de los servicios prima la atención de las necesidades de forma individualizada sobre la atención en grupo.

La distribución de los ámbitos de actuación de los servicios, está vinculada con las tendencias definidas por el EEES, pues muchos de los objetivos plantados durante este Proceso afectan de un modo directo a las decisiones que los estudiantes deben tomar en el ámbito académico, y posteriormente con el profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Comisión Europea (2006). *Cumplir la agenda de modernización de las universidades: educación, investigación e innovación*, COM (2006) 208 final. Accesible a través de la web.

Haug, G. (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de educación*, número extraordinario, pp. 285-305.

MEC (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Accesible en la web.

Mora, J.G. (2009). Las políticas europeas de educación superior: su impacto en España. En *Papeles de economía española*, (119), pp. 263-276.

Santana Vega, L. (2010). Presentación: La transición a la vida activa. En *Revista de Educación*, (351), pp.15-21.

Vieira, M.J. (2008). Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta. *Revista de Educación*, (345) pp.399-423.

LA FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN COLECTIVOS DE RIESGO DE EXCLUSIÓN: UN MODELO DE TRABAJO INNOVADOR

David Sánchez-Teruel

Auxiliadora Robles Bello

Universidad de Jaén

RESUMEN:

La importancia de cualquier investigación dentro de las Ciencias Sociales estriba en que se produzca una importante apuesta por parte de las administraciones educativas en el desarrollo de herramientas e instrumentos que ayuden a determinados colectivos a conseguir un bienestar bio-psico-social. De ahí, que esta comunicación plantea un modelo de trabajo con alumnos y alumnas en riesgo de exclusión social que facilita la focalización en sus intereses y en sus potencialidades como medio de conseguir un proceso real de aprendizaje. Se ofrece un acercamiento teórico a todos aquellos profesionales de la enseñanza que imparten la asignatura de formación y orientación profesional para que ahonden en las potencialidades y recursos de sus alumnos en riesgo de exclusión como personas únicas y distintas en las que se requieren acciones y actividades de formación diferenciados.

Palabras Clave: procesos focalizados; colectivos en riesgo de exclusión; empleo.

VOCATIONAL TRAINING AND EMPLOYMENT IN GROUPS AT RISK OF EXCLUSION: A MODEL OF INNOVATIVE WORK

ABSTRACT

The importance of any research in the social sciences is that there is a significant commitment by education authorities in the development of tools and instruments to help certain groups to get a welfare bio-psycho-social. Hence, this paper presents a model of working with students at risk of social exclusion which

makes it easier to focus on its interests and its potential as a means of achieving a real learning process. It offers a theoretical approach to those teaching professionals who teach the subject of vocational guidance and training to deepen their strengths and resources of its students at risk of exclusion as unique and distinct in the required actions and activities differentiated training.

Keywords: targeted processes; groups at risk of exclusion; employment.

En procesos tan complejos y diversos como los implicados en facilitar la incorporación laboral de colectivos en riesgo de exclusión y donde, en consecuencia, es fácil desorientarse como profesional de la enseñanza, parece de enorme utilidad el disponer de algunos principios y modelos que nos ayuden a interpretar las situaciones en las que nos encontramos y que nos iluminen sobre la dirección a seguir (Aeito, 2001; Punk, 1994).

Estos principios y modelos los podemos concebir como un conjunto de conceptos interconectados que podríamos utilizarlos como referencia permanente y que nos pueden servir para operar en la realidad, se configuran como orientaciones de carácter general para la práctica (Punk, 1994; Sánchez-Teruel, 2009 a, b)

El debate, asunción, formulación y revisión colectiva de los principios y modelos por parte del conjunto de profesionales de la enseñanza suponen una buena práctica. Es deseable que esté explicitado tanto el procedimiento de elaboración de los mismos, como su contenido, revisión y difusión (Durston y Miranda, 2002; Martínez, 2003; Sánchez-Teruel, 2009a)

1. EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA: CONCEPTO Y OBJETIVOS

El enfoque centrado en la persona ya sea que se considere como teoría, filosofía o simple forma de vida es una excelente herramienta para que el profesional de la enseñanza o intervención laboral o socioeducativa pueda contar con nuevas opciones que le permita avanzar en su acción humana consigo mismo y con los demás (Bayot, Del Rincón y Hernández, 2002; Ceniceros y Oteo, 2003).

El modelo centrado en la persona surge a mediados de los años 80 con la finalidad de aumentar la comprensión de las experiencias vividas por las personas en riesgo de exclusión y lograr expandir y mejorar dichas experiencias mediante el diseño de apoyos adecuados que permitan elevar los niveles de calidad de vida para esta población (González-González, 2003). Acorde con esto, el concepto de calidad de vida se convierte en el principio guía del diseño, implementación y evaluación de servicios y enseñanza prestados (Iturbide y Serrano, 2004; Rogers y Rosenberg, 1981).

Este modelo reconoce que la calidad de vida es un constructo multidimensional que implica la interacción de factores de la persona con factores ambientales y por lo tanto resulta muy difícil, a veces, trabajar con un plan único que satisfaga las necesidades de todas las partes (Bainbridge, Murria, Harrinson y Ward, 2003; Valdizón de Sánchez, 2000).

El Enfoque Centrado en la persona da la oportunidad al ser humano de ser él mismo, de dejarse ser y sentir, de conocerse más y mejor a sí mismo, de vivir la vida intensamente con sus debilidades y fortalezas, alegrías y tristezas y con su sentimiento y su razón (Alcalá, 2001; Rodríguez-Morejón y Beyebach, 1994; Rogers y Rosenberg, 1981).

El punto de partida de este modelo es el de la confianza básica en el ser humano, en su predisposición hacia lo constructivo, en sus potencialidades (Iturbide y Serrano, 2004; Rogers y Rosenberg, 1981, Sánchez-Teruel, 2009b). El ser humano posee diversas tendencias que le inducen hacia determinadas formas de conducta, hacia determinadas actitudes (Villares, 2009). Las actitudes en el hombre, sin embargo, no se pueden decir que están prefijadas de antemano (Villares, 2009).

El ser humano dispone de un bagaje natural que le posibilita desarrollar sus potencialidades en el marco que le brinda su propio contexto personal y cultural (Aeito, 2001, Casals, Colomé y Comas, 2003). El ser humano ante todo se hace a sí mismo con sus propias tendencias y toma de decisiones (Crespo, 2008; Gallego y Martínez, 2009).

Este procedimiento supone la asociación de los profesionales de la enseñanza con el individuo para construir un futuro deseable e implica la participación de todos los interesados para lograr las metas claves de la inclusión social (Alcalá, 2001; Comisión Europea, 2008; Garmendia, 2009):

- Reducir el aislamiento y la segregación social
- Establecer amistades y sinergias
- Incrementar las oportunidades de implicarse en actividades deseadas
- Desarrollar competencias personales
- Promover respeto para la persona

Este modelo combina la ideología de la diversidad y el respeto por la diferencia con estrategias de análisis y solución de problemas (Martínez, 2003; Rodríguez-Morejón y Beyebach, 1994; Rogers y Rosenberg, 1981). Como consecuencia de la utilización de este modelo nos enfrentamos a un cambio de enfoque en la intervención y rol que debemos desempeñar como docentes porque se reconocen las necesidades particulares de apoyo de cada persona acordes a su contexto, sistema de valores y desarrollo personal y obliga a las instituciones educativas a prestar servicios ajustados a la persona y no lo contrario (Iturbide y Serrano, 2004; Sánchez-Teruel, 2009a).

Este modelo tiene los siguientes objetivos (Rodríguez-Morejón y Beyebach, 1994; Sánchez-Teruel, 2009a):

- Centrarse en el individuo más que en la institución educativa
- Enfatizar en que el entorno del individuo se implique en su proceso de integración y resaltar las relaciones interpersonales como fuente primaria de apoyos para la persona en riesgo de exclusión.

- Focalizar la atención en intereses y fortalezas del individuo más que en sus limitaciones.
- Lograr una visión del estilo de vida que dará satisfacción a la persona y las metas u objetivos que deben lograrse para alcanzar esa visión.
- Una Implementación que hace usos de recursos y apoyos provenientes no solo de la organización sino también de su comunidad.

Como resultado final, este modelo busca construir un futuro laboral con el mínimo de restricciones y lograr así la inclusión de la persona en riesgo. Este resultado se debe traducir en profundos cambios en la persona porque los esfuerzos se dirigen a resolver problemas, acompañando y no empujando hacia la integración sociolaboral (Sánchez-Teruel, 2009a).

2. REQUISITOS DEL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

Esta propuesta de intervención educativa pretende conseguir resultados si se intentan que exista la mayor cantidad posible de los siguientes requisitos (Rodríguez-Morejón y Beyebach, 1994; Rogers y Rosenberg, 1981; Sánchez-Teruel, 2009a):

- *Implicación de la persona en riesgo de exclusión y de su familia.* El éxito del modelo está estrechamente relacionado con la participación activa del individuo y las personas que tienen una interacción permanente con él, lo cual significa un desarrollo personal que se traduzca en competencias de autodeterminación, capacidad de hacer elecciones y tomar decisiones, conocimiento personal de fortalezas y debilidades y conocimiento de oportunidades disponibles en el entorno.
- *Involucrar las fuentes naturales de apoyo.* La calidad de las redes sociales con que cuenta un individuo juega un papel determinante en el logro de niveles satisfactorios de calidad de vida. El proceso de orientación debe involucrar explícitamente la familia, los amigos, los vecinos como recursos para ampliar oportunidades de desarrollo del individuo.
- *Cambio del papel de los profesionales de la enseñanza.* El modelo centrado en la persona es un enfoque que cambia el papel directivo del profesional y lo transforma en un compañero de trabajo que maneja una parte de los conocimientos requeridos en el proceso de desarrollo del colectivo (Villares, 2009).
- *Redefinición de la persona en riesgo de exclusión.* Para que el modelo cumpla su propósito de aumentar la calidad de vida de estos colectivos, estos deben ser vistos desde una perspectiva que minimiza su déficit y pone su foco de atención en sus intereses, competencias y sus potencialidades para que ellos puedan construir una visión de futuro satisfactoria (Valdizón de Sánchez, 2000; Villares, 2009).
- *Visión de futuro sin restricciones.* La discusión sobre las metas que quiere lograr la persona debe separarse de la discusión sobre problemas y obstáculos

para implementar dichas metas. La visión nunca debe desviarse del objetivo central que es la inclusión social del colectivo a través de la formación y orientación hacia el empleo (Sánchez-Teruel, 2009b).

- *Actitud Creativa*: La transición de un planteamiento sin restricciones en la visión de un futuro a la implementación de acciones que hagan realidad esa visión debe conducirse con actitudes creativas que conceptualizan las barreras como problemas-oportunidad, los cuales a su vez tienen soluciones si se trabaja en equipo con actitudes creativas (Berrios, 2009).
- *Generación de cambios inmediatos*: Las metas de este modelo centrado en la persona pueden demorarse en alcanzarse cuando implican cambios complejos en el sistema social o familiar. Debe tenerse el cuidado de definir algunas metas que se puedan lograr a muy corto plazo para generar confianza en que los cambios se pueden dar y mantener la motivación de todos los actores del plan (Iturbide y Serrano, 2004).

3. ACTITUD DEL/A PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA EN ESTE ENFOQUE

Desde el modelo centrado en la persona las actitudes de los profesionales deben ser transmitidas de manera indirecta, impregnadas en las comunicaciones pero no formuladas abiertamente en ninguna de ellas (Martínez, 2003). A veces esto, es difícilmente comprensible y por esta razón algunos asumen que la actitud del profesional consiste en ser pasivos e indiferentes, en "no entrometerse". Pero ello de plano es incorrecto y, más aún, es nocivo, porque la pasividad de hecho es asumida como rechazo; además, suele terminar por aburrir al sujeto al ver que no recibe nada a cambio de su esfuerzo (Rodríguez-Morejón y Beyebach, 1994).

El enfoque plantea más bien que profesional debe ayudar a clarificar las emociones de la persona, ser un facilitador en el proceso de hacerlas conscientes, y por ello manejables y no fuera de su control. Pero no asumiendo un rol de omnisapiente y todopoderoso, que lleva al colectivo de la mano diciéndole "yo te acepto" y devolviéndole "masticadito" el material que éste le proporciona (González-González, 2003; Rogers y Rosemberg (1981); Sánchez-Teruel, 2009a).

El/La profesional de la enseñanza respeta al alumnado tal como es, con sus ansiedades y sus miedos, por lo que no le impone criterio alguno sobre como debe ser. La acompaña por el camino que el alumnado se traza, y participa como elemento presente y activo en este proceso de auto creación, facilitando en todo momento la percepción de los recursos personales, y de los rumbos seguidos en el camino, tal y como el alumnado los vivencia (Berrios, 2009; Rogers y Rosemberg, 1981; Sánchez-Teruel, 2009b).

Las características personales que se consideran necesarias en todo profesional de la enseñanza que desee instrumentalizar este enfoque en sus aulas de FOL (formación y orientación laboral) son las siguientes (Rodríguez-Morejón y Beyebach, 1994):

- a) Capacidad empática
- b) Autenticidad

c) Consideración positiva incondicional.

Ello induce a pensar que el técnico desde esta perspectiva teórica es alguien que sencillamente ha logrado dar libre paso a su capacidad de actualización, y que por lo mismo puede manejar con más eficacia y productividad su campo experiencial y ayudar a que los otros también lo hagan. Estos rasgos mencionados no son innatos, sino que con el deseo y la práctica constante se pueden aprender (Sánchez-Teruel, 2009a).

4. CONCLUSIONES Y NOTAS SOBRE SU APLICABILIDAD

5. Las experiencias profesionales desde esta perspectiva abarcan una amplia gama que va del trato de personas, en condiciones pedagógicas, vocacionales o de orientación profesional, pasando por la psicología de grupos o intervención psicosocial y hasta en la consultoría empresarial y recursos humanos (Berrios, 2009).

Hay aplicaciones de esta concepción en diversas áreas como la psicología, sociología, trabajo social, educación social, las relaciones de pareja, etc. Cubre un amplio espectro de edades, desde niños de cinco años hasta ancianos (Rodríguez-Morejón y Beyebach, 1994).

Y todo esto es posible, porque el enfoque facilitador o centrado en la persona constituye además de una perspectiva teórica de actuación profesional, aplicable a tal o cual problema, una concepción del ser humano y de las relaciones interpersonales (Berrios, 2009; Rodríguez-Morejón y Beyebach, 1994).

A modo de conclusión, se considera el modelo centrado en la persona como una de las piezas clave en los esfuerzos actuales para enseñar las asignaturas relativas a la formación y orientación profesional que permitan al alumnado en riesgo de exclusión social tomar el control de sus vidas y recibir los apoyos desde fuentes muy diversas y naturales. Por otra parte, este modelo obliga a las administraciones educativas a flexibilizar e individualizar sus servicios y hacer del trabajo en equipo una condición indispensable para lograr el desarrollo integral del individuo y mejorar su nivel de calidad de vida y en definitiva su inclusión social a través de la enseñanza (Sánchez-Teruel, 2009a).

Esta teoría no es una varita mágica que soluciona todas las dificultades y problemas que tienen los colectivos en riesgo y de aquellos alumnos con los que trabajamos a diario, sino que más bien se ofrece una visión diferenciadora (ni mejor ni peor que otras) sobre el rol que deben desempeñar los docentes en su arduo quehacer profesional (Sánchez-Teruel, 2009a). Cada profesor podrá asimilar, coger, quitar o transformar a su antojo aquello que sí pueda ser aplicable con su colectivo, todo ello en función de una continua actualización y revisión de las tareas profesionales que realiza constantemente con sus alumnos, recordando siempre la diferenciación que supone ser persona.

6. REFERENCIAS

- Aeito, S. (2001). Cuestión social y salud mental: una relación implicada en la intervención profesional. *Boletín Electrónico Surá*, 55
- Alcalá, M.A. (2001). *La Entrevista de Selección: Manual Para el Entrevistador/a y el Entrevistado*. Madrid. Díaz de Santos.
- Bainbridge, S., Murray, J., Harrison, T. y Ward, T. (2003). *Formarse para el empleo. Segundo informe sobre la política de formación profesional en Europa*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Bayot, A., Del Rincón, B. y Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Relieve*, 8, (1): 66-87.
- Berrios, P. (2009). Inteligencia emocional en el ámbito laboral. En J.M. Augusto (coord): *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 157-174). Universidad de Jaén.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Casal, J.; Colomé, F. y Comas, M. (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo-Fondo Social Europeo. Madrid.
- Ceniceros, J.C. y Oteo, E. (2003). *Orientación sociolaboral basada en itinerarios. Una propuesta metodológica para la intervención con personas en riesgo de exclusión*. Fundación Tomillo.
- Comisión Europea (2008). EU Employment Situation and Social Outlook. Monthly Monitor Report. D.G. Empleo y Asuntos Sociales. Disponible en <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2660&langId=en> (acceso 27/7/2009)
- Crespo, E. (2008). Guía para el análisis del impacto de las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo humano. *Tesis doctoral no publicada*.
- Durston, J. y Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. División de Desarrollo Social. Naciones Unidas
- Gallego, A. y Martínez, E. (2009). Estilos de aprendizaje y e-learning: Hacia un mayor rendimiento académico. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf> (Acceso 17/07/2009)
- Garmendia, C. (2009). *Estudio Impacto de la I+D+i en el sector productivo español*. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.
- González-González, M. B. (coord.) (2003). *Guía sobre aspectos generales para el desarrollo de las acciones de orientación laboral*. Consejería de Economía y Empleo. Junta de Castilla y León
- Iturbide, P. y Serrano, U. (2004). *Manual de orientación laboral para personas con discapacidad*. Bizkaia. Lantegi Batuak.

- Martínez, N. (coord) (2003). *Manual de Buenas Prácticas en los Centros de Incorporación Social*. Bilbao. Lagun Artean
- Rodríguez-Morejón, A. y Beyebach, M. (1994). La terapia sistémica como marco para generar relatos nuevos con las familias. En D. Borobio (Comp.), *Familia en un mundo cambiante* (365-384). Salamanca. Publicaciones UPSA.
- Rogers, C. y C. Rosenberg (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Sánchez-Teruel, D. (2009a). *Estrategias de intervención sociolaboral a personas en riesgo de exclusión. Formación para el Empleo*. Madrid. Editorial CEP.
- Sánchez-Teruel, D. (2009b). *Desarrollo de estrategias de búsqueda de empleo para técnicos. Formación para el Empleo*. Madrid. Editorial CEP.
- Valdizón de Sánchez, A. (2000). Métodos alternativos de intervención profesional. *Encuentro Andino de Trabajo Social*, 24: 29-35
- Villares, J (2009). Trabajo en equipo. Cámara de Comercio e Industria de la Comunidad de Madrid. *Boletín de la Unidad de Promoción y Desarrollo*, 17: 23-30

EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y SATISFACCIÓN DE DETERMINADAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL PROGRAMA EMFE

Francisco Manuel Morales Rodríguez

Universidad de Málaga

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es evaluar la satisfacción e impacto que determinadas actividades educativas ha tenido en el alumnado participante en el Programa de Experiencias Mixtas de Formación y Empleo (EMFE). Los participantes han sido 40 alumnos, con edades comprendidas entre los 16 y 24 años de edad (53.33% mujeres y el 46.67% restante hombres), de ámbito rural, de la provincia de Málaga, sin empleo anterior y sin cualificación profesional. Los datos obtenidos demuestran que el alumnado se muestra muy interesado y considera muy satisfactoria la participación en este tipo de actividades educativas con objeto de facilitar su proceso de inserción sociolaboral. Se concluye que este Programa fue una experiencia exitosa en la que tanto a las familias como a los propios jóvenes participantes les gustaría seguir en el valorando muy positivamente los conocimientos, actitudes y procedimientos adquiridos con las actividades realizadas en dicho programa con objeto de facilitar la inserción sociolaboral de dicho colectivo.

Palabras clave: orientación profesional; jóvenes; evaluación; actividades educativas.

AN EVALUATION OF THE IMPACT AND SATISFACTION OF SOME EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE EMFE PROGRAM

ABSTRACT

This study shows an evaluation of the impact and satisfaction that some educational activities have had, especially, in the participants of Program of Mixed Experiences of Formation and Employment (EMFE), they have been the main characters of the teaching/learning process. The sample is of 40 persons

ranging in age from 16 to 24 years old (53.33% women and 46.67% man), teenagers who live in rural areas of Málaga without previous employment and without professional qualification, some of them presents Special Educational Necessities and deficits in social abilities. The data demonstrate that the Program has been a successful experience that has contributed to facilitate the integral guidance of the participant. We can conclude that the immense majority of the participants showed a very high grade of satisfaction to this program and they also said that they would like to continue in the same program. They found very satisfactory activities.

Key words: vocational guidance; teenagers; evaluation; educational activities.

INTRODUCCIÓN

En los tiempos que nos toca vivir, en plena adaptación al Espacio Europeo de Educación es necesario ser más conscientes que nunca de la importancia de una adecuada orientación vocacional, así como de las enormes ventajas que este tipo de iniciativas y programas tiene sobre la población, en especial, sobre aquellos colectivos desfavorecidos socioculturalmente que en época de crisis son aún más vulnerables. El objetivo general del Programa de Experiencias Mixtas de Formación y Empleo (EMFE) fue introducir a jóvenes y adolescentes que viven en núcleos rurales en el mundo laboral, proporcionándoles las actividades formativas necesarias para ello. El Programa EMFE constituye un programa exitoso que de algún modo corrobora cómo las políticas públicas deben orientarse precisamente hacia el fomento de programas de este tipo en una doble dirección: Por un lado, mejorar mediante la formación como la impartida en el presente programa la preparación para la vida activa. Por otro lado, establecer otras medidas orientadas a facilitar la inserción sociolaboral como el fomento de las tutorías, actividades educativas, seguimiento y atención personalizada impulsada en este programa durante el desarrollo de las prácticas profesionales. A continuación, se considera necesario, señalar el objetivo general y específicos del programa implementado. En este programa la teoría se alternó con la práctica en cada módulo, de manera que al finalizar el curso el alumno logró los conocimientos y la práctica suficiente para comenzar a ejercer la profesión aprendida. De modo que el objetivo general del Programa fue introducir a jóvenes y adolescentes que viven en núcleos rurales de la provincia de Málaga en el mundo laboral, dándoles una visión lo más completa posible tanto del medio físico como de la problemática actual del empleo y que obtengan un mejor posicionamiento frente al mercado de trabajo, y así obtener en la medida de lo posible un grado de empleabilidad superior al que hasta ese momento poseían por un lado, y por otro lado, se les dio a conocer las técnicas y tendencias más novedosas e innovadoras en las profesiones que se han impartido. Los objetivos específicos del Programa EMFE fueron los siguientes: 1) Contribuir a que el alumnado de este proyecto adquiriera los conocimientos y prácticas necesarias para que accedan a cualquiera de las fórmulas de autoempleo o empleo por cuenta ajena existentes; 2) Proporcionar una formación integral de los alumnos/as compaginando los conocimientos teóricos sobre estas especialidades formativas y las técnicas para desarrollar trabajo productivo a través de

actividades prácticas; 3) Determinar los recursos, las perspectivas de empleo, los intereses, la situación sociolaboral, motivación, cualificación, capacidades, conocimientos y habilidades del alumnado, que fue la base para el proyecto de inserción sociolaboral; 4) Realizar y planificar durante toda la duración del programa *actividades de orientación* para facilitar la inserción socio-laboral del alumnado participante; realizando el plan de inserción laboral más adecuado para cada alumno/a de forma personal, relacionándolo con el mercado de trabajo para concretar su objetivo profesional. Una vez determinado éste se siguió un itinerario para conseguir la meta propuesta; 5) Potenciar la utilización de los recursos locales compatibles con la mejora del entorno urbano, los servicios a la comunidad y el medio ambiente; 6) Generar valor añadido en el medio rural.

El objetivo general de este trabajo es presentar una evaluación del impacto y satisfacción que han tenido las actividades educativas en el alumnado participante en dicho programa como auténticos protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje así como cuáles han sido las principales actividades y logros de inserción sociolaboral alcanzados.

MÉTODO

PARTICIPANTES

El total de alumnos participantes en el programa fue de 40, con un total de tres especialidades formativas con edades comprendidas entre los 16 y los 24 años de edad y de ámbito rural, de la provincia de Málaga. Entre las características de los participantes están el hecho de ser jóvenes menores de 25 años, sin empleo anterior y sin cualificación profesional. Como datos estadísticos generales respecto a la variable sexo se extraen los siguientes: el 46.67% son alumnos y el 53.33% son alumnas. Hay algunos jóvenes con Necesidades Educativas Especiales y, en algunos de estos jóvenes, en especial en los chicos, se puede detectar cierto déficit en habilidades sociales. Se consideró prioritaria la participación de colectivos desfavorecidos socioculturalmente que tienen menores oportunidades para formarse que fueron becados por el Servicio Andaluz de Empleo para su participación en dicho programa.

Instrumentos

“Evaluación Fin de Acción Formativa”: Además del seguimiento y evaluación continua indagando en detalles tanto del contenido como de la situación de formación, se realizó una *“Evaluación Fin de Acción Formativa”* con los instrumentos de evaluación pertinentes al final de la docencia de los módulos así como para la evaluación del desarrollo del período de prácticas profesionales.

Procedimiento

En este programa que recibió financiación de la Junta de Andalucía se tuvo muy en cuenta el tratar de fomentar medidas para personas en riesgo de exclusión social, tales como víctimas de la violencia de género, personas discapacitadas, inmigrantes, minorías étnicas, etc. Somos conscientes de que estas personas en

riesgo de exclusión social, la pobreza y la marginación social a la que están sometidos, solo pueden ser superados con programas como éste con la aplicación de acciones que favorezcan la inserción sociolaboral de estos colectivos desfavorecidos, brindando asesoramiento y orientación vocacional a todos estos colectivos y personas con necesidades educativas especiales. De hecho, en dicho programa desde el primer momento se realizó una selección del alumnado participante considerando intereses, expectativas, necesidades educativas así como otros indicadores sobre riesgo y vulnerabilidad ante la exclusión social. Se contactó con entidades públicas y privadas, talleres de la localidad, empresas de trabajo temporal, etc para facilitar la posterior inserción laboral del alumnado, al menos, mediante ampliación de prácticas profesionales, autoempleo... que permitieron prácticas reales remuneradas. Para la cumplimentación de los cuestionarios, se informó a los jóvenes sobre la privacidad de la información y la necesidad de contestar de modo individual y de forma anónima en el tiempo que cada chico/a necesitase estas pruebas para evaluar su grado de satisfacción respecto al desarrollo del Programa. Para la administración de las diversas pruebas (cuestionarios, entrevista telefónica, etc) se informó a la familia y a los alumnos sobre el carácter voluntario de la participación, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos, mediante su tratamiento global. Se contactó con la familia de los jóvenes cuando así fue necesario informándoles de los objetivos del proyecto, proporcionándoles las correspondientes instrucciones y notas informativas. La aplicación fue desarrollada por un orientador que explicó los objetivos al profesorado dando las instrucciones adecuadas al alumnado. Los cuestionarios se pasaron de forma colectiva en las distintas especialidades siguiendo el mismo orden de administración de las pruebas.

Análisis de datos

El programa se llevó a cabo durante los cursos académicos: 2002/2003 y 2003/2004. En ambos cursos la metodología docente se adaptó a cada uno de los módulos del curso en función de las destrezas, conocimientos y habilidades pertinentes, es decir, proporcionando el feedback en el momento adecuado a la vez que se mejoró la motivación de todos los implicados en los mismos. Se accedió a Webs específicas tanto para la búsqueda de empleo relacionada con la especialidad como para completar los contenidos en función del caso. En cualquier caso, siempre se dieron instrucciones planificadas, sistemáticas y dirigidas. Los análisis estadísticos han sido realizados con el paquete estadístico informatizado SPSS 15.00.

RESULTADOS

IMPACTO Y SATISFACCIÓN CON LAS PRINCIPALES ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL REALIZADAS EN EL PROGRAMA EMFE

A continuación se presentan los resultados de análisis descriptivo realizado a partir de la interesante información proporcionada por las entrevistas y sondeos de opinión realizados respecto a los principales logros de inserción sociolaboral

así como al *impacto y satisfacción con las principales actividades de orientación sociolaboral realizadas en el programa EMFE*. En este sentido, es importante señalar que el sondeo de opinión realizado para conocer aspectos positivos y negativos del programa nos permitió concluir que la inmensa mayoría de los participantes (99%) mostraban un muy alto grado de satisfacción respecto al programa y opinaban que les gustaría seguir en el mismo. Además son muy significativos los logros y aprendizajes alcanzados en cada una de las especialidades. A partir de este momento empezaron a buscar trabajo y poco después muchos se plantearon trabajos remunerados relacionados con la especialidad sobre todo en talleres de carpintería de la localidad así como el autoempleo, por lo que se puede decir que se produjo un importante porcentaje de inserción laboral como se comenta en el apartado siguiente. A continuación en las tablas 1 y 2 se muestran algunos de los muchos datos que se pueden extraer referidos al impacto y satisfacción que ha tenido el programa en el alumnado participante.

Tabla 1. Grado de satisfacción (%) del alumnado participante en algunas de las actividades realizadas en el Programa de Experiencias Mixtas de Formación y Empleo.

	Nada satisfactorio	Algo satisfactorio	Bastante satisfactorio	Muy satisfactorio
	%	%	%	%
Viajes formativos	0	0	5	95
Webs empleo	0	0	28	72
Conferencias	0	4	25	71
Actividades grupales	0	2	14	84
Visionado vídeo	0	0	24	76
Orientación	0	0	0	100
Tutorías	0	0	0	100

Nada satisfactorio Algo satisfactorio Bastante satisfactorio Muy satisfactorio

%	%	%	%
0	0	3	97

Tabla 2. Grado de satisfacción (%) del alumnado participante en el Programa de Experiencias Mixtas de Formación y Empleo, en términos generales.

En términos generales, de la evaluación cualitativa y cuantitativa realizada se desprende que se trató de una experiencia exitosa, necesaria y satisfactoria para todos los participantes, docentes, alumnado, familias de los participantes y para el entorno en el que se desarrolló. De las técnicas de investigación cualitativa empleadas se desprenden los siguientes resultados: En relación con el curso de carpintería los participantes desde que acabaron el curso trabajaron en Talleres de Carpintería de la localidad de mayor o menor duración en función de la demandas de la localidad. También ampliaron su formación para seguir familiarizándose y profundizando en la especialidad a la vez que agilizaron o analizaron los trámites pertinentes para la inminente puesta en marcha de una cooperativa en la localidad. Los participantes realizaron prácticas profesionales en ocupaciones más o menos relacionadas con el aprendizaje del curso valorando de forma excelente la contribución, apoyo y motivación que les supuso la realización del curso manifestando el impacto importantísimo que ha tenido las competencias socio-emocionales aprendidas en el módulo de Orientación Laboral para la consecución de su primer empleo, aunque sea en ocupaciones no directamente relacionadas con la profesión aprendida. Desde el principio nuestros jóvenes sabían que una de sus principales salidas laborales podía ser el autoempleo, centrándose la formación y orientación laboral que se les impartió también en tal aspecto. De hecho, las entrevistas telefónicas realizadas a los seis meses de finalización del curso permiten reseñar que el 99,49% consideran la formación y el autoempleo como elementos muy importantes (ante una escala de 1=Nada, 2=Algo, 3=Bastante y 4=Mucho) como vía de acceso principal al mercado laboral con mayores garantía de estabilidad en el empleo. Por ello, son muchas las jóvenes del curso de Alfarero Ceramista que no dudaron en intentar hacer del autoempleo su trabajo por cuenta propia como forma de acceder a su primer empleo con las consecuentes ventajas tan matizadas durante el módulo de Orientación Laboral. El alumnado está sumamente satisfecho con su participación en el Programa, tal y como lo demuestran los sondeos de opinión realizados, tanto por la Entidad como por los otros cuestionarios/pruebas/instrumentos utilizados por la Consejería.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha presentado una evaluación del impacto y satisfacción de las principales actividades educativas realizadas en este Programa. Dichas actividades resultaron muy útiles y satisfactorias para la mayoría del alumnado participante en dicho programa. También se exhiben, en términos generales, los principales logros de inserción sociolaboral alcanzados que se desprenden de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos al respecto. Uno de los elementos que

en la actualidad se considera relevante en este tipo de programas es la consecución de los objetivos de planificación estratégica general (objetivo, seguimiento y control). En ese sentido, con la celebración de este programa se contribuyó, tal como se había previsto en los objetivos previos de planificación, a que el alumnado de este curso adquiriera los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para desarrollar el proceso de inserción laboral. Aunque en este terreno, como se refleja frecuentemente en la literatura sobre Psicología Educativa, de los Recursos Humanos y de las Organizaciones (Gallego, 1999) no poseemos varitas mágicas, siempre hemos de considerar aspectos tales como los recursos, los intereses, la situación sociolaboral, la motivación, la cualificación, las capacidades, conocimientos y habilidades sociales del alumnado (Rivas, 1993; Sanchis, Pastor, Campos e Ibáñez, 2002; Santana y Álvarez, 1996). Hemos de destacar que se utilizó un sistema de tutorías que permitió el asesoramiento del alumnado a lo largo de su participación en el programa acercándolos al mundo laboral, proporcionándoles el conocimiento de los hábitos, prácticas y valores propios del entorno laboral de cada especialidad. Resulta muy importante señalar que se utilizaron ordenadores para introducirnos en páginas webs tanto para completar los contenidos como para otras de búsqueda de empleo. La continua demanda social de programas de este tipo en el actual contexto de crisis económica (más aún con las peculiaridades de este pionero programa para atender a un colectivo en situación de riesgo de exclusión social para el que al menos en el momento de la celebración de dicho programa las oportunidades sociolaborales dejaban mucho que desear) avala su necesidad de continuidad y su coherencia para ofrecer ayuda y apoyo a la juventud en su proceso de inserción sociolaboral. Este programa contribuyó a la búsqueda de soluciones satisfactorias, eficientes y eficaces al proceso de socialización, a través de un uso del tiempo más enriquecedor para el individuo y socialmente más útil en este proceso de relación de ayuda. Para ello se intentó de algún modo el ajuste entre las características personales del joven (capacidades, intereses, personalidad, etc) y las variadas exigencias del mundo laboral considerando el puesto de trabajo, tareas, funciones y la actividad profesional como aspectos o características fundamentales a identificar y analizar, los cuáles se acentúan más o menos en función del enfoque de asesoramiento subyacente.

BIBLIOGRAFIA

- Gallego, S. (1999). *Cómo planificar el desarrollo profesional*. Barcelona: Laertes.
- Rivas, F. (1993). *Psicología Vocacional. Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Sanchis, P., Pastor, J., Campos, V. e Ibáñez, J. J. (2002). *Curso de Formación para Agentes de Inserción Sociolaboral*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Valencia: Centro Alzira.
- Santana, L y Alvarez, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.

ANÁLISIS DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES DE CASTILLA Y LEÓN

María José Vieira Aller

Camino Ferreira Villa

Universidad de León

RESUMEN

Las instituciones de Educación Superior, en concreto las universidades, deben ser un entorno inclusivo e integrador para la comunidad universitaria y por lo tanto, también con los estudiantes con discapacidad. La atención a la diversidad requiere de actuaciones que garanticen la igualdad de oportunidades y la accesibilidad. La existencia de unidades de apoyo a la discapacidad debe atender las dificultades que se encuentran los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario, eliminando toda discriminación procedente del mismo.

En este estudio descriptivo se pretende conocer y analizar el funcionamiento de los servicios o unidades de apoyo que se encargan de atender al alumnado con discapacidad en las universidades de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Los datos han sido obtenidos mediante un análisis documental de las Web institucionales de las universidades y un cuestionario aplicado a los responsables o técnicos de los servicios de atención al alumno con discapacidad.

Palabras clave: Educación Superior; estudiantes con discapacidad; servicios de orientación; igualdad de oportunidades.

ANALYSIS OF GUIDANCE AND COUNSELING SERVICES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE UNIVERSITIES OF CASTILLA Y LEON

ABSTRACT

Higher Education institutions should be an inclusive environment for the university community, and therefore for students with disabilities. Attention to diversity requires action to ensure equal opportunities and accessibility. The

existence of disability support units must help to overcome encountered difficulties by students with disabilities in the university context, removing all kinds of discrimination.

The main objectives of this study are to understand and analyze the performance of services or support units responsible for students with disabilities at universities in the region of Castilla y León. Data have been collected through documentary analysis of universities' institutional websites and a questionnaire targeted to managers or technicians in charge of services for students with disabilities.

Key words: Higher Education; students with disability; guidance and counseling services; equal opportunities.

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad en el ámbito educativo ha adquirido una gran relevancia en los últimos años. La preocupación por lograr el acceso a las instituciones de Educación Superior a todos los colectivos posibles y garantizar la igualdad de oportunidades, ha potenciado que cada vez se incorporen a la Educación Superior alumnos que presentan algún tipo de discapacidad. Con el transcurso del tiempo aumenta el número de universidades españolas que deciden incluir en su organización institucional un servicio independiente para la atención de este alumnado. En la Comunidad Autónoma de Castilla y León todas las universidades públicas crearon estos servicios en torno al año 2000 al establecerse un convenio con la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León y las propias universidades.

Desde el año 2005 se llevan celebrando cada año Congresos Nacionales sobre Universidad y Discapacidad en conjunción con la reuniones del Real Patronato sobre Discapacidad (cuando comenzaron se celebraba la décima reunión). Algunas de las conclusiones de estos congresos ponen de manifiesto necesidades urgentes en relación con las personas con discapacidad en la Educación Superior tales como desarrollar y establecer una normativa específica, potenciar la formación en aspectos relacionados, crear un Consejo Asesor sobre Discapacidad, asegurar los recursos y sobre todo, lograr normalizar la discapacidad en la Universidad.

En el contexto europeo destaca, entre otras, la Comunicación sobre igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía: una estrategia comunitaria en materia de minusvalía (1996), que promulgaba la promoción de la igualdad de oportunidades, la eliminación de la discriminación y el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Otra comunicación posterior relevante es la emitida por la Comisión Europea en el año 2000 titulada *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*, que intenta adaptar la estrategia de la Comisión Europea para lograr los principios de integración y de lucha contra la discriminación. Los programas HELIOS (1988-1992) y HELIOS II (1993-1996) fueron concebidos con la intención de promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Destaca el Grupo XIII dentro del programa HELIOS II: *Integración en el ámbito educativo de personas con discapacidad* (1994-1996), por dedicarse dentro del ámbito universitario a los

servicios de orientación de atención a la discapacidad postulando que *todos los centros de enseñanza superior deben disponer de estructuras de acogida, de información y de apoyo para los estudiantes con necesidades especiales* (citado en Alcantud, Ávila y Asensi, 2000). En la resolución del Consejo de 5 de mayo de 2003 se recoge esta iniciativa exponiendo la necesidad de implementar nuevas medidas para mejorar el acceso a la educación de las personas con discapacidad y aumentar la prestación de servicios a los estudiantes con discapacidad en el ámbito educativo.

La incorporación de alumnos con discapacidad en las universidades españolas hace necesaria la existencia de servicios de orientación que desarrollen actuaciones de apoyo y ayuda para garantizar el principio de igualdad de oportunidades. En la legislación universitaria española existe un vacío sobre la orientación en general, por lo que algunos estudiantes con discapacidad destacan la necesidad de tener una normativa específica para su atención en la Educación Superior (Sánchez Palomino, 2009).

Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior existe la necesidad de que las universidades logren la integración total de los estudiantes con discapacidad desde el punto de vista académico y de la empleabilidad. La consecución del principio de igualdad de oportunidades requiere de actuaciones dirigidas a la atención de las necesidades de las personas con discapacidad, de medidas basadas en el respeto a la igualdad y la accesibilidad universal, y de una disposición de servicios y estructuras apropiados para su atención (Jerónimo Sánchez-Beato, 2009).

El Comité Español de Representantes de Minusválidos (CERMI) propuso en 2005 el establecimiento en todas las universidades españolas de un *Programa de Atención a Estudiantes con Discapacidad* con el objetivo de prestar un apoyo integral a dicho alumnado. El programa se concreta en diferentes ámbitos entre los cuales figura la orientación, seguimiento y ayuda, mediante la creación de una unidad específica destinada a atender las demandas singulares de los alumnos con discapacidad (Sanz Escudero, 2005). La existencia de estas unidades de atención al estudiante con discapacidad supone una mejora en las condiciones de acceso y permanencia en la institución superior, dotando de calidad y accesibilidad a las personas con discapacidad, y facilitando la integración en igualdad de oportunidades (Castellana Rosell y Sala Bars, 2006, Peralta Morales, 2007).

En el Seminario *Universidad y Discapacidad: cuestiones actuales*, celebrado en el año 2005 y organizado por CERMI y la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) se recoge que existían 38 servicios específicos y programas de atención a la discapacidad en las universidades españolas. Estos servicios no están generalizados en todas las universidades pero tienen como objetivo fundamental conseguir la normalización de los alumnos con discapacidad en el contexto universitario y cumplir con los principios de integración y equiparación de oportunidades. Sus líneas de actuación se basan en la eliminación de barreras arquitectónicas, en la mejora de la accesibilidad, la facilitación de la movilidad y el transporte, la elaboración de un censo, el apoyo en el estudio, actuaciones de sensibilización dirigidas a la comunidad universitaria y el apoyo técnico entre otros (Alcantud et al., 2000).

Este estudio se ha realizado con la intención de conocer qué funciones realizan los servicios de atención a la discapacidad en Castilla y León y qué objetivos se plantean. Para la obtención de información sobre los servicios de atención a la discapacidad se ha precisado de la colaboración de sus propios técnicos. La figura del responsable de la unidad de apoyo ofrece un punto de vista real sobre las actuaciones que desde su servicio se están llevando a cabo, proporcionando una visión general del funcionamiento del mismo. El papel de este responsable no sólo se centra en cubrir las acciones establecidas con los estudiantes con discapacidad, sino que también debe orientar a los docentes y miembros de la organización académica-administrativa formándoles en el ámbito de la discapacidad (Bilbao León, 2008), por lo que su figura es imprescindible en estos servicios de orientación.

OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es analizar el funcionamiento de los servicios y unidades de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades de Castilla y León desde el punto de vista de sus responsables. Dicho objetivo general puede concretarse en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir los objetivos que pretenden conseguir los servicios y unidades de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades de Castilla y León.
2. Conocer las opiniones de los responsables acerca del funcionamiento de los servicios y unidades de apoyo a estudiantes en las universidades de Castilla y León.

METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos del estudio se han recogido los datos a través de un análisis documental de Web institucionales y mediante un cuestionario enviado por correo electrónico. En primer lugar, se realizó una búsqueda en las páginas Web institucionales de las universidades de Castilla y León con el objetivo de encontrar información exhaustiva sobre los servicios de atención al alumno con discapacidad. Las variables tenidas en cuenta han sido: denominación del servicio, localización, dependencia dentro de la institución, información de contacto, técnico responsable, objetivos del servicio, áreas y servicios que ofrece. El análisis documental fue la base para la realización del cuestionario *Unidad de apoyo a estudiantes con discapacidad en Castilla y León* (ver anexo) que se envió a los servicios relacionados con la discapacidad en dicha Comunidad Autónoma. Antes de enviar el cuestionario por correo electrónico se procedió a establecer un contacto previo por vía telefónica con los técnicos responsables de estos servicios para informarles personalmente sobre el interés del estudio y agradecer su colaboración. El objetivo de la realización del cuestionario era corroborar la información extraída de la búsqueda de información por Internet y conocer el funcionamiento real de estos servicios a través su técnico responsable. El cuestionario fue enviado a las ocho universidades que existen actualmente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León durante un mes (de finales de noviembre a principios de noviembre de 2009). Se recibieron cuatro cuestionarios (N=4), todos ellos provenientes de las

universidades públicas, no recibiendo ninguno de las universidades privadas. Los datos obtenidos del cuestionario se analizaron a través del programa estadístico SPSS versión 17.0. El análisis cualitativo de la información cualitativa extraída de las respuestas abiertas del cuestionario se ha realizado a través del programa informático Weft-QDA.

RESULTADOS

Búsqueda de información sobre los servicios de atención al estudiante con discapacidad

Para acceder a la información sobre los servicios de atención al estudiante con discapacidad en las páginas Web de las universidades de Castilla y León se encuentran algunas dificultades en lo referente a su ubicación dentro del organigrama de la institución. En el análisis documental se observa una diferencia fundamental entre las universidades públicas y las privadas en la estructura de estas unidades. En las universidades públicas existen unidades independientes de atención al alumnado con discapacidad que pertenecen al área de Asuntos Sociales y generalmente al Vicerrectorado de Estudiantes. Sin embargo, no siguen todas ellas una estructura uniforme, ya que no comparten la misma denominación del servicio ni el órgano al que pertenecen. Por otro lado, las universidades privadas no tienen un servicio propio destinado a atender a los alumnos con discapacidad.

Alumnado con discapacidad en las universidades públicas de Castilla y León

En la actualidad hay en las universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Castilla y León un total de 377 estudiantes con discapacidad. Teniendo en cuenta los datos proporcionados por los responsables de los servicios de atención a la discapacidad en Castilla y León, la mayor parte de los estudiantes con discapacidad en esta Comunidad Autónoma presentan una discapacidad física (52,75%); le sigue la discapacidad sensorial (29,25), que incluiría la discapacidad auditiva y la visual; y un porcentaje más reducido presenta discapacidad psíquica (3,5%). Además, alrededor del 5% de los estudiantes con discapacidad presentan enfermedades crónicas, problemas orgánicos y otro tipo de problemática asociada no identificada por los responsables de los servicios (categoría Otros). Al comparar los datos proporcionados por los responsables de los servicios de atención a la discapacidad con los últimos datos disponibles (curso 2007/08) sobre el total de alumnado matriculado, los estudiantes con discapacidad representan aproximadamente entre 0,5% y 1% con respecto al total de la población universitaria en las universidades públicas de Castilla y León.

Tabla 2: Alumnado con discapacidad en las universidades públicas de Castilla y León

	Universidad			
	Burgos	León	Salamanc a	Valladoli d

Total estudiantes curso 2007/2008 (INE) ²³	7.590	12.795	26.433	24.949
Total alumnado con discapacidad	55	63	198	130
% de alumnado con discapacidad sobre el total	0,72%	0,50%	0,75%	0,52%

Estos servicios no atienden a todo el alumnado con discapacidad que acredita tener un grado de minusvalía mediante certificado administrativo al formalizar la matrícula. Una parte de este alumnado no acude al servicio porque no requiere de su atención y apoyo (la universidad de Burgos atiende a un 52%, la universidad de León un 33% y la universidad de Valladolid un 67%). Los colectivos que con más frecuencia reclaman de la actuación y apoyo de estos servicios son en primer lugar los estudiantes que presentan discapacidad física motórica y en segundo, el alumnado con discapacidades sensoriales. En opinión de los responsables de las unidades de atención a la discapacidad, *la demanda de ayuda está más relacionada con el grado de dependencia y necesidad de ayuda del alumno que con el tipo de discapacidad.*

Los objetivos de los servicios de atención a la discapacidad

Los servicios de atención al alumnado con discapacidad se plantean y llevan a cabo varios objetivos dirigidos a la comunidad universitaria. En cuanto al grado de importancia de los objetivos propuestos en el cuestionario, los responsables de los servicios de atención a la discapacidad consideran que el objetivo al que se da mayor importancia dentro de sus unidades es garantizar la igualdad de oportunidades, principio fundamental dentro del desarrollo legislativo en la Educación Superior. Las actuaciones que menos realizan de entre las planteadas son la de apoyar a las familias de estudiantes con discapacidad y promover actuaciones en relación con la participación en actividades culturales y deportivas. Respecto a los objetivos más importantes dirigidos a los estudiantes con discapacidad para los responsables de estos servicios destacan la ayuda en la búsqueda de alojamiento, posibilitar el uso real de los recursos y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Participación en actividades de la vida universitaria

En general, el grado de participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades incluidas en el cuestionario (programas de movilidad internacional y nacional, actividades deportivas y culturales, radio y coro universitario) según los responsables de las unidades de apoyo a la discapacidad es muy bajo. En su opinión, las actividades en las que más participan los estudiantes con discapacidad son las culturales, mientras que los programas de movilidad

²³ Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. Curso 2007/2008. Alumnado matriculado en Educación Universitaria por Universidades (en estudios de Diplomatura, Licenciatura, Arquitectura e Ingeniería Técnica). Madrid.

internacional son los que menos participación de estudiantes con discapacidad consideran que tienen.

Seguimiento académico y profesional de los estudiantes con discapacidad

Las universidades públicas de Castilla y León realizan un seguimiento académico de sus alumnos con discapacidad, según los responsables de los servicios de atención a la discapacidad. Ocurre lo mismo con el ámbito profesional en el que la mayoría de estos servicios realiza un seguimiento sobre la inserción laboral del alumnado con discapacidad, a excepción de la universidad de León. Desde el punto de vista de su responsable este seguimiento depende en gran manera de la disposición del alumno a aportar datos y se produce sólo en algunos casos aislados en los que el alumno mantiene el contacto.

Aspectos mejorables en relación a las unidades de atención a la discapacidad

Los responsables de los servicios de atención a la discapacidad de las universidades públicas de Castilla y León manifiestan como propuestas o sugerencias para mejorar la calidad y el funcionamiento de sus unidades la necesidad de una mayor implicación de los equipos de gobierno, coordinación con secundaria, formación-sensibilización al profesorado e implicación y participación de los alumnos con discapacidad en los asuntos de su interés para mejorar el acceso, dotación de recursos económicos, protocolos de actuación conocidos y aceptados por todas las partes implicadas, regulación específica (reglamento) dentro de la universidad, y que los programas y/o servicios de atención a universitarios con discapacidad deberían incluirse en la estructura de la universidad desde el punto de vista organizativo y presupuestario.

CONCLUSIONES

En el desarrollo legislativo educativo español no existe una normativa específica que regule la orientación en el ámbito universitario, tampoco en lo relativo a la atención al alumnado con discapacidad. Sin embargo sí se tienen en cuenta medidas como la adaptación de pruebas de acceso, la cuota de reserva, las adaptaciones de acceso a los planes de estudio y la exención de tasas. Los modelos de organización de los servicios de atención al alumnado con discapacidad son diversos en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Difieren en su estructura, en la dependencia organizacional y en la denominación de su servicio. Sería conveniente el establecimiento de un marco general compartido para la creación, organización y estructura con el objetivo de garantizar que los servicios ofrecidos sean de calidad con independencia de que cada universidad, en el ejercicio de su autonomía, realice una planificación específica en función de sus características debiendo cubrir sus actuaciones un continuo en la vida universitaria.

Los servicios de atención a la discapacidad de las universidades públicas de Castilla y León aportan datos de los alumnos con discapacidad en base a clasificaciones diferentes. La obtención y análisis de los datos requeridos sería más profunda y exhaustiva si existiera una taxonomía común en función del tipo de discapacidad como ocurre en otros niveles educativos.

Desde el punto de vista de sus responsables, falta apoyo legislativo y económico para mejorar el servicio y, por lo tanto, mejorar también la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior. Se requiere de una implicación por parte de toda la comunidad universitaria para lograr una total accesibilidad a los recursos y avanzar en el desarrollo de estos servicios. Existen ausencias de coordinación en algunas de las universidades con determinados servicios y en el fomento de la participación de la vida universitaria en aspectos como la cultura y el deporte. Las familias no son un grupo de atención dentro de estas unidades en algunos casos.

La principal limitación del estudio respecto al objetivo inicialmente planteado ha sido la inexistencia de servicios específicos de atención al alumno con discapacidad en las universidades privadas, por lo que para obtener los datos se acudió a los servicios denominados *oficina del alumno* o *atención al estudiante*. Este hecho ha provocado que este estudio se limite a la situación de estos servicios en las universidades públicas.

Actualmente hay varias líneas de investigación que estudian la integración de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior. Algunas sugerencias para futuras investigaciones podrían ser elaborar un modelo marco de actuación para las unidades de atención al alumnado con discapacidad y posteriormente evaluarlo, conocer la opinión de los estudiantes con discapacidad y su percepción sobre la atención y apoyo que han recibido por parte de estas unidades o analizar estadísticas a nivel nacional e internacional sobre la distribución de personas con discapacidad en la universidad y su taxonomía. Es muy importante realizar una revisión sobre estos datos y sobre las clasificaciones/tipologías de los estudiantes con discapacidad, ya que existen diferencias muy significativas en la proporción de estos estudiantes en distintos países, más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta la distribución normal de la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València Estudi General (Servei de Publicacions).

Bilbao León, M. C. (2008). *La integración de personas con discapacidad en la Educación Superior. Percepciones y demandas docentes y estudiantes de la Universidad de Burgos*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Burgos.

Castellana Rosell, M. y Sala Bars, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la Universidad española en el nuevo EEES. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 18, 209-228.

Comisión de las Comunidades Europeas (1996). *Una estrategia comunitaria en materia de minusvalía*. Comunicación de la Comisión sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía. Bruselas, COM(96) 406 final.

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*. Comunicación de la Comisión al Consejo, al

Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones: Agenda de política social. Bruselas, COM(2000) 284 final.

Consejo de la Unión Europea (2003). Resolución del Consejo de 5 de mayo de 2003 sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad (2003/C 134/04).

Jerónimo Sánchez-Beato, E. (2009). Derechos fundamentales, igualdad, paz y democracia como principios inspiradores de los Planes de Estudios en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. V. García Manjón (Coord.), *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia* (pp. 86-119). La Coruña: Netbiblo.

Peralta Morales, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Sánchez Palomino, A. (Coord.) (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería.

Sanz Escudero, M. L. (2005). *Universidad y discapacidad: cuestiones actuales. Propuestas del CERMI estatal sobre discapacidad para su incorporación a la reforma de la LOU en curso*.

ANEXO



Universidad de León
Facultad de Educación

CUESTIONARIO: UNIDAD DE APOYO AL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD EN CASTILLA Y LEÓN

1. Señale el número de alumnos con discapacidad que hay actualmente en su universidad según el tipo.

Tipo de discapacidad		Número
Discapacidad física motórica		
Discapacidad física no motórica		
Discapacidad visual		
Discapacidad auditiva		
Discapacidad psíquica		
Otros (especificar):		
Total alumnado con discapacidad		
Porcentaje total del alumnado con discapacidad respecto al total		

Observaciones:

2. Dentro de esta clasificación, escriba por orden qué colectivos son los que más acuden a vuestro servicio o unidad (por ejemplo, alumnos con discapacidad visual):

1º	
2º	
3º	

Observaciones:

3. Señale si vuestro servicio o unidad dispone de los siguientes recursos humanos:

Recurso	Sí	No
Técnico específico del servicio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Profesorado de apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intérpretes de Lengua de Signos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plataforma de Voluntariado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompañantes o figuras de referencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros:		

Observaciones:

4. Señale si vuestro servicio o unidad pretende conseguir los siguientes objetivos y valore el grado de importancia de alcanzarlos (1 mínimo grado de acuerdo y 5 el máximo):

Objetivos dirigidos a la comunidad universitaria	Lo llevan a cabo		Grado de importancia					
	Sí	No	-	1	2	3	4	5
Promover la supresión de barreras arquitectónicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Garantizar la igualdad de oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sensibilizar a la comunidad universitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incluir dentro del voluntariado universitario actuaciones dirigidas a la ayuda de estudiantes con discapacidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formar/apoyar al profesorado universitario en la atención al alumnado con discapacidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyar a las familias de estudiantes con discapacidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Objetivos dirigidos al alumnado con discapacidad	Lo llevan a cabo		Grado de importancia					
	Sí	No	-	1	2	3	4	5
Informar, asesorar y orientar sobre el funcionamiento de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudar en la búsqueda de alojamiento al alumnado con discapacidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Apoyar a las familias	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Posibilitar el uso real a los recursos y servicios de la universidad	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Potenciar la participación en actividades culturales	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Potenciar la participación en actividades deportivas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Favorecer la inserción en el mercado laboral	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Observaciones:

5. Señale el grado de participación de los alumnos con discapacidad que realizan o participan en las siguientes actividades:

Actividad	Grado de participación				
	-1	2	3	4	5+
Programas de movilidad internacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas de movilidad nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Radio Universitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coro Universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Existen múltiples factores para elegir realizar este tipo de actividades, ¿cree que el tipo de discapacidad puede influir en la elección o participación de alguna de ellas?

Observaciones:

6. ¿Existe coordinación entre su servicio o unidad de atención al alumnado con discapacidad y...?

Servicios/centros	Sí	No
Los Institutos de Educación Secundaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios de admisión y matrícula de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los centros universitarios (Facultades/Escuelas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios del campus (comedores, alojamiento...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios de deportes de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios de movilidad internacional/nacional de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios de actividades culturales de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los servicios de orientación/inserción profesional de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asociaciones y ONGs (ONCE, ASPAYM...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones:

7. **¿Considera que vuestro servicio o unidad dispone de los recursos suficientes para alcanzar los objetivos que se propone?** Sí No

Observaciones:

8. **¿Cree que los estudiantes con discapacidad de la universidad a la que pertenece, saben dónde acudir para recibir la ayuda o atención que necesitan?** Sí No

Observaciones:

9. **Desde vuestro servicio o unidad, ¿realizáis algún tipo de seguimiento académico (fracaso o éxito académico, abandono, graduación, etc.) del alumnado con discapacidad?** Sí No

Observaciones:

10. **Una vez finalizados los estudios de los estudiantes con discapacidad, ¿realizáis algún tipo de seguimiento sobre su inserción laboral?** Sí No

Observaciones:

11. **Indique aquellos aspectos que considera que se deberían cambiar para mejorar los servicios de atención al alumnado con discapacidad.**

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

CONSEJO ORIENTADOR PARA ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. UN ESTUDIO RETROSPECTIVO

José María Martínez Marín

Ricardo Luengo González

Universidad de Extremadura

RESUMEN

Este artículo resume una investigación realizada en la Universidad de Extremadura para comprobar si de manera retrospectiva los cuestionarios del programa Orienta (Sádaba 2004) son adecuados a la hora de orientar a alumnos de Matemáticas y Física hacia estudios de ciencias y en segundo lugar establecer la posible relación entre las predominancias de los estilos de aprendizaje del alumno (desde la perspectiva de Honey-Alonso), los estudios cursados y el consejo orientador del programa Orienta.

Se concluye que en la muestra estudiada no es adecuado el programa Orienta para detectar alumnos con gustos y cualidades para las ciencias y que la predominancia alta en el estilo teórico discrimina más alumnos de Matemáticas que el programa Orienta.

Palabras clave: Orientación escolar; estilos de aprendizaje; evaluación de alumnos; estrategias de aprendizaje.

EDUCATIONAL GUIDANCE FOR UEX STUDENTS. A RETROSPECTIVE STUDY.

ABSTRACT

This article summarizes a research conducted at the University of Extremadura to check if the questionnaires of the program "Orienta" (Sádaba 2004) are retrospectively adequate in guiding mathematics and physics students towards science studies and to establish the possible relationship between the predominance of student learning styles (from the perspective of Honey-Alonso), their studies and educational counselling of "Orienta".

We conclude that the study sample “Orienta” is not adequate to detect students with the interests and qualities for the sciences and the high prevalence in the theoretical style discriminate more Mathematics students than the “Orienta” program.

Key words: Educational counselling; Learning styles; student evaluation; learning strategies

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el contexto actual parece importante una orientación y acción tutorial efectivas, con nuevos métodos y estrategias que resuelvan mejor el problema de la elección de asignaturas e itinerarios. A este respecto, el estudio y aplicación de los Estilos de Aprendizaje se puede enmarcar perfectamente en el conocimiento y tratamiento del “modo de conocer y comprender” que tiene el alumno y en la necesaria acción tutorial y acción orientadora, tanto en la vertiente académica como en la profesional.

En los CEPs y Departamentos de Orientación de los centros se están usando programas de orientación implementados como programas de ordenador que, a través de una serie de preguntas sobre los gustos y cualidades del alumno, dan como resultado un consejo orientador. En la mayoría de las ocasiones los profesores tutores los utilizan de buena fe, sin tener seguridad sobre la fiabilidad, validez y precisión de estos instrumentos. Con ellos se puede acertar, pero también se puede orientar al alumno hacia un camino equivocado y llevarle a fracasos posteriores irreversibles.

PLANTEAMIENTO. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A causa de las dificultades que plantearía una investigación longitudinal se nos ocurrió realizar una aproximación al problema por un procedimiento indirecto, se trataba de aprovechar la disponibilidad de los alumnos de segundo ciclo de las Licenciaturas de Físicas y Matemáticas que escogen la asignatura “Didáctica de las Matemáticas” y la de los alumnos de Magisterio en su último curso y realizar una simulación retroactiva aplicándoles dos cuestionarios: uno sobre estilos de aprendizaje y otro sobre el programa Orienta (frecuentemente utilizado por los CEPs para proporcionar el consejo orientador). Está descrita por diversos autores la estabilidad de los estilos de aprendizaje (cuando se tiene un estilo es difícil que cambie drásticamente a lo largo del tiempo) y, por otra parte, las preguntas sobre gustos y cualidades del alumno contenidas en el programa Orienta parecen ser también bastante estables. Queríamos comprobar si respondiendo al programa Orienta estos alumnos obtendrían un consejo orientador hacia las carreras de Ciencias y de Educación confirmándoles que habían hecho una buena elección al cursarlas. Por otra parte, y haciendo referencia a los estilos de aprendizaje, queríamos averiguar si para los alumnos de la asignatura que constituyeron nuestra población existía una predominancia hacia un estilo determinado y, sobre todo, si había alguna relación entre los estilos de los alumnos con el consejo orientador obtenido a través del programa Orienta.

HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Hipótesis 1ª: Existe una relación entre los estilos de aprendizaje y el sexo de los alumnos.

Hipótesis 2ª: Existe una relación entre los estilos de aprendizaje y la carrera cursada por los alumnos de Matemáticas y los estudiantes de Magisterio.

Hipótesis 3ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de gustos en ciencias.

Hipótesis 4ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de gustos en educación.

Hipótesis 5ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de cualidades en ciencias.

Hipótesis 6ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de cualidades en educación.

Hipótesis 7ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de media de cualidades y gustos en ciencias.

Hipótesis 8ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de media de cualidades y gustos en educación.

Nuestro fin es comprobar si hay diferencias significativas tanto en las puntuaciones de los Estilos de Aprendizaje como en las de gustos y cualidades obtenidos por el programa Orienta entre los alumnos de Matemáticas y los de Magisterio.

METODOLOGÍA

POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

La población objeto de estudio la constituyen los alumnos de la Facultad de Ciencias que cursaron durante el curso 2003-2004 y 2005-2006 la asignatura “Didáctica de las Ciencias /Didáctica de las Matemáticas” y una muestra de alumnos de Magisterio del curso 2004-2005 que estaban cursado tercer curso de la diplomatura (esta muestra la estudiamos para hacer comparaciones con las dos anteriores). Los alumnos de la Facultad de Ciencias procedían de dos licenciaturas, de Físicas y de Matemáticas y cursaban el segundo ciclo de estas carreras.

VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Sexo: Hombre, Mujer (variable tipo cadena, medida nominal)

Edad: Valores enteros entre 21 y 27 (variable numérica, medida de escala)

Rendimiento académico en Matemáticas: No Contesta=0, Aprobado=5, Bien=6, Notable = (7,8), Sobresaliente = (9,10)

Carrera en curso: (variable numérica, medida de escala, valores: 1, Matemáticas; 2, Física; 3, Magisterio)

Estilos de Aprendizaje: “Son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso, Gallego y Honey (1994)). Han sido medidos a través del cuestionario CHAEA (Honey y Alonso (1992)). En cada estilo se han definido dos variables: Una de tipo numérico y otra de tipo cadena de caracteres. La de tipo numérico recogerá los datos obtenidos directamente de la puntuación del cuestionario. La de tipo cadena (1=Muy bajo, 2=Bajo, 3=Moderado, 4=Alto, 5=Muy Alto), es una variable nominal que permitirá comparar los diferentes estilos, debido a que en la clave de interpretación del cuestionario, un valor nominal de bajo o muy bajo (por ejemplo), no corresponden a la misma puntuación en diferentes estilos.

Consejo Orientador: Es el consejo que se da a los alumnos para cursar estudios universitarios desde el bachillerato. Lo obtenemos a través de las puntuaciones obtenidas por el programa Orienta (Sádaba, Julián (2004)). Tiene dos componentes: Gustos y Cualidades. Para cada componente el alumno va respondiendo a una serie de preguntas que se van puntuando. Una vez terminado el cuestionario a cada alumno le proporciona una puntuación en gustos, otra en cualidades y una puntuación total, que es el “consejo orientador” que da el programa.

De todos los resultados que nos da el programa nos interesan especialmente los estudios de Ciencias (que son los únicos que llevan implícita una recomendación hacia Matemáticas o Físicas) y los que recomendarían los estudios de Educación para los alumnos de Magisterio.

En cuanto a las variables extrañas que pueden influir en los resultados se declaran: Los conocimientos previos de los alumnos acerca de los estilos, la implementación de los cuestionarios, los contenidos (preguntas) de los propios cuestionarios, el hecho de que el programa Orienta está pensado para alumnos de Bachillerato y se ha aplicado a alumnos de más edad (con mayor madurez), etc. También puede influir en los resultados el pequeño tamaño de alguna de las muestras.

ANÁLISIS INFERENCIAL

Hipótesis 1ª: Existe una relación entre los estilos de aprendizaje y el sexo de los alumnos

Para contrastar esta hipótesis se realizó una prueba no paramétrica: la prueba Chi-cuadrado. El resultado obtenido nos permite afirmar (a un nivel de significación del 5%) que no existen relaciones significativas entre ninguno de los estilos de aprendizaje y el sexo de los alumnos.

Para el resto de las hipótesis se excluyeron los alumnos de Física por el pequeño tamaño de la muestra (dos alumnos).

Hipótesis 2ª: Existe una relación entre los estilos de aprendizaje y la carrera cursada por los alumnos de Matemáticas y los estudiantes de Magisterio

Utilizamos para su contraste pruebas no paramétricas: Tablas de contingencia, Chi-Cuadrado y Coeficiente de Contingencia. Según la prueba Chi-cuadrado existen relaciones significativas (a un nivel de significación del 5%) entre la carrera cursada y los estilos activo y pragmático, mientras que para los estilos reflexivo y teórico no existen relaciones significativas con la carrera cursada.

Al estudiar el sentido de la covariación, el Coeficiente de Contingencia obtenido es positivo y moderado (valores inferiores a 0,5) entre la variable carrera cursada y los estilos activo y pragmático, lo que nos indica que los alumnos de Magisterio obtendrían una mayor puntuación que los de Matemáticas en ambos estilos.

Hipótesis 3ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de gustos en ciencias

Comprobamos que la variable gustos en ciencias se distribuía normalmente mediante el contraste de Kolmogorov-Smirnov y que tenía una distribución aleatoria mediante la prueba de Rachas. Por lo tanto, utilizamos la prueba T para dos muestras independientes cuyo resultado nos permitió afirmar a un nivel de significación del 5% que no hay diferencias significativas entre medias en la variable gustos en ciencias entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio.

Hipótesis 4ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de gustos en educación

Comprobamos que la variable gustos en educación se distribuía normalmente mediante el contraste de Kolmogorov-Smirnov y que tenía una distribución aleatoria mediante la prueba de Rachas. Por lo tanto, utilizamos la prueba T para dos muestras independientes cuyo resultado nos permitió afirmar a un nivel de significación del 5% que hay diferencias significativas entre medias en la variable gustos en educación entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio.

Hipótesis 5ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de cualidades en ciencias

Comprobamos que la variable cualidades en ciencias se distribuía normalmente mediante el contraste de Kolmogorov-Smirnov y que tenía una distribución aleatoria mediante la prueba de Rachas. Por lo tanto, utilizamos la prueba T para dos muestras independientes cuyo resultado nos permitió afirmar a un nivel de significación del 5% que hay diferencias significativas entre medias en la variable cualidades en ciencias entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio.

Hipótesis 6ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de cualidades en educación

Comprobamos que la variable cualidades en educación se distribuía normalmente mediante el contraste de Kolmogorov-Smirnov y que tenía una distribución aleatoria mediante la prueba de Rachas. Por lo tanto, utilizamos la prueba T para dos muestras independientes cuyo resultado nos permitió afirmar a un nivel de significación del 5% que no hay diferencias significativas entre medias en la variable cualidades en educación entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio.

Hipótesis 7ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de media de cualidades y gustos en ciencias

Comprobamos que la variable media de gustos y cualidades en ciencias se distribuía normalmente mediante el contraste de Kolmogorov-Smirnov y que tenía una distribución aleatoria mediante la prueba de Rachas. Por lo tanto, utilizamos la prueba T para dos muestras independientes cuyo resultado nos permitió afirmar a un nivel de significación del 5% que no hay diferencias significativas entre medias en la variable media de cualidades y gustos en ciencias entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio.

Hipótesis 8ª: Hay diferencias significativas entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio con respecto a la puntuación de media de cualidades y gustos en educación

Comprobamos que la variable media de gustos y cualidades en educación se distribuía normalmente mediante el contraste de Kolmogorov-Smirnov y que tenía una distribución aleatoria mediante la prueba de Rachas. Por lo tanto, utilizamos la prueba T para dos muestras independientes cuyo resultado nos permitió afirmar a un nivel de significación del 5% que hay diferencias significativas entre medias en la variable media de cualidades y gustos en educación entre los alumnos de Matemáticas y Magisterio.

A tenor de los resultados obtenidos podemos obtener las siguientes conclusiones:

- ✓ No parece haber relaciones significativas entre el sexo de los alumnos y los estilos de aprendizaje.
- ✓ Los alumnos de Magisterio puntúan más alto que los de Matemáticas en los estilos activo y pragmático y estas diferencias son significativas. Estos resultados son coherentes con el perfil de estilos de aprendizaje que se presupone para un alumno de Magisterio.

Hemos obtenido el siguiente cuadro resumen como resultado al comparar variables de cualidades y gustos:

VARIABLES	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	
	SI	NO
Gustos ciencias		X
Cualidades ciencias	X	
Media ciencias		X
Gustos educación	X	
Cualidades educación		X
Media educación	X	

A tenor de los resultados mostrados en la tabla podemos afirmar que:

Solo la variable de cualidades en ciencias presenta diferencias entre las muestras de alumnos de Matemáticas y de Magisterio. Ni las variables de cualidades ni la media entre gustos y cualidades en ciencias parecen discriminar a los alumnos que están cursando Matemáticas de los que cursan Magisterio. En este sentido, la puntuación muy alta en el estilo teórico se presenta como más eficiente (un 40% de congruencia) que los resultados del programa Orienta a la hora de recomendar este tipo de estudios.

Sin embargo, el programa Orienta sí parece discriminar a los alumnos más idóneos para estudiar Magisterio ya que se dan diferencias significativas tanto en gustos como en la media de gustos y cualidades en educación entre los alumnos de Matemáticas y de Magisterio. En esta misma dirección, ya obtuvimos en el estudio descriptivo que los resultados del programa Orienta son congruentes con la decisión efectiva de estudiar Magisterio de más de un 60% de los alumnos.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS DE INVESTIGACIÓN

Así como el cuestionario de estilos es adecuado para la determinación de estilos, no ocurre lo mismo con el programa “Orienta”, ya que no lo consideramos idóneo para poder orientar a los alumnos con cualidades y gustos por las carreras de ciencias a estudiar Matemáticas o Física.

Se hace necesario disponer de programas (similares o no al Orienta) que separen las Matemáticas de las Ciencias. Es decir que en sus ítems distingan claramente las Matemáticas de las genéricas Ciencias. Ya que hay alumnos que rechazan las Matemáticas, pero les encantan la Ciencias Naturales y no saben qué responder a preguntas que engloban a ambas.

Sería necesario replicar la investigación con estos nuevos “cuestionarios de orientación” aumentando la población a los alumnos que estudian Matemáticas o Física (en toda la Facultad, y no solo en la asignatura Didáctica de las Matemáticas). Este estudio debería ser longitudinal e inferencial para poder

asegurar que las conclusiones que se deducen de los datos no son debidas al azar u otras circunstancias.

De las investigaciones llevadas hasta ahora por nuestro Equipo de trabajo en esta línea se obtienen las siguientes sugerencias de trabajo futuro:

- ✓ Elaborar un “cuestionario de orientación” para la orientación hacia el estudio de las carreras Universitarias de los alumnos de segundo curso de bachillerato, de manera que sus ítems distingan claramente las Matemáticas de las genéricas Ciencias. Este cuestionario deberá ser implementado en ordenador (preferentemente en Linux). Se deberá medir la fiabilidad y la validez de este programa.
- ✓ Estudiar la relación e influencia entre Estilos de Aprendizaje, Consejo Orientador y Rendimiento en Matemáticas a través de estudios longitudinales en alumnos desde la ESO hasta el fin de la Enseñanza Secundaria (Bachillerato/FP).
- ✓ Estudiar la relación entre los Estilos de enseñanza de los profesores de Matemáticas y Estilos de aprendizaje en Educación Secundaria.
- ✓ Estudiar las estrategias de enseñanza y de apoyo en Matemáticas en función de los Estilos de Aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Estudiar la relación e influencia entre Estilos de Aprendizaje, Consejo Orientador y Rendimiento en Matemáticas, en contextos de clase basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y las Plataformas Virtuales.

BIBLIOGRAFÍA

ADÁN LEÓN, M.I. (2001): *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

ALONSO, C.M. (1992): *Estilos de aprendizaje y Tecnologías de la Información*. En *Proceeding European Conference about Information Technology in Education: A Critical Insight*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 361-372.

ALONSO, C.M. y GALLEGO, D.J. (2000): *Aprendizaje y ordenador*. Madrid: Dykinson.

ALONSO, C.M., GALLEGO, D.J. y HONEY, P. (1994): *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. 1ª edición. Bilbao: Ediciones Mensajero.

CASTAÑO COLLADO, M. G. (2004): *Independencia de los Estilos de Aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

DEWEY, J. (1938): *Experience and Education*. New York: Macmillan.

GONZÁLEZ, J.J. y LUENGO, R. (2003): *Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento académico en matemáticas y la elección de optativas en 3º de la ESO*. Memoria

- DEA J.J. González, dirigido por el Dr. Luengo dentro del programa de Doctorado del ICE "Formación del Profesorado". ICE UEx.
- HONEY, P. y MUMFORD, A. (1986): *Using our learning styles*. Berks, U.K.: Peter Honey.
- KOLB, D.A. (1984): *Experiancial learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- LEWIN, K. (1951): *Field Theory in Social Sciences*. New York: Harper and Row Publishers.
- LUBIN ,P., MACIÁ, M. y RUBIO, P. (2001): *Psicología matemática II, Vol. I*. Madrid: UNED.
- LUBIN ,P., MACIÁ, M. y RUBIO, P. (2001): *Psicología matemática II, Vol. II*, Librería UNED.
- LUENGO R. y GONZÁLEZ J.J. (2005): *Analysis of the relation between the learning styles, the performance in maths and the election of optional subjects in Secondary School*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.
- MACIÁ, A.; LUBIN, P. y RUBIO, P. (1997). *Psicología Matemática II. Problemas Resueltos*. Madrid: UNED.
- MARTÍNEZ, J.M. y LUENGO, R. (2007): *Estudio descriptivo e inferencial sobre Estilos de Aprendizaje y Consejo Orientador en alumnos de las licenciaturas de Matemáticas y Física y la diplomatura de Magisterio de la Uex*. Memoria DEA J.M. Martínez, dirigido por el Dr. Luengo dentro del programa de Doctorado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura.
- MURREL, P. Y CLAXTON, C. (1987): *Experiential Learning Theory as a Guide for Effective Teaching*. *Counselor Educational and Supervision*. September 27, 4-14.
- NIETO, J.M. y BOTÍAS, F. (2000): *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- PARDO MERINO, A. Y RUIZ DÍAZ, M. A. (2005): *Análisis de datos con SPSS 13 base*. Madrid: McGraw-Hill.
- PIAGET, J. (1971): *Psychology and Epistemology, Middlesex*. England: Penguin Books.
- ROGERS, C. (1975): *Libertad y creatividad en la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- SÁDABA, J. (2004): Programa "Orienta". CEP Logroño / IES La Serena, Castuera, Orientación escolar 2004.
- SMITH, R.M. (1988): *Learning How to Learn*. Milton Keynes (ed.), U.K.: Open University Press.
- UNESCO (1972): *Aprender a ser*. París: UNESCO.

PLAN DE ACTUACIÓN TUTORIAL EN LA ASIGNATURA ELASTICIDAD Y RESISTENCIA DE MATERIALES

Juan Luis Osa Amilibia¹

Edorta Carrascal Lekunberri²

Aitziber Anakabe Iturriaga³

M^a Isabel Eguia Rivero⁴

Araitz Iturregi Aio⁵

^{1, 2} E.U. de Ingeniería Técnica Industrial, Universidad del País Vasco, Bilbao

³ Facultad de Ciencia y Tecnología, Universidad del País Vasco, Leioa

^{4, 5} E.U. de Ingeniería Técnica de Minas y Obras Públicas, Universidad del País Vasco, Barakaldo

RESUMEN

La asignatura Elasticidad y Resistencia de Materiales que se imparte en las Ingenierías Técnicas y Superiores Industriales, tiene por objeto analizar los estados de tensión y deformación en elementos mecánicos resistentes, y es una materia fundamental en el diseño mecánico. En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los planes docentes han tenido que adaptarse al nuevo punto de vista constructivista, en el que se potencia el aprendizaje autónomo del alumno, evaluando según las competencias que ha adquirido. Este trabajo analiza la adaptación de la asignatura al nuevo EEES, centrándose en la acción tutorial en la docencia y en la evaluación por competencias, valorando posibles estrategias de la tutoría de modo que diseñe y planifique adecuadamente una intervención tutorial en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario a través de diferentes modalidades de trabajo individual y grupal. Este trabajo también ha servido para reflexionar críticamente sobre nuestra propia acción docente.

ABSTRACT

The subject Mechanics of Materials belongs to the degree of Mechanical Engineering, aims to analyse the states of stress and strain in mechanical resistant elements, and it is a fundamental matter in mechanical design. In the context of the European Higher Education Area (EHEA), the teaching plans have had to be adapted to the new constructivist view, which enhances the student's independent learning. The adaptation in Spanish universities is more complex, because the teaching structure changes markedly. This paper analyses the adaptation of the subject to the new EHEA, focusing on tutorial aspects in teaching and competency assessment, defining an adequate planning and design of the tutorial intervention in the teaching-learning process. This work also served to reflect critically on our own teaching action.

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo EEES transformará las actuales diplomaturas de Ingeniería Técnica Industrial de tres años en diferentes grados de cuatro años, en nuestro caso Ingeniería Mecánica. El primer cambio visible es la necesidad de un nuevo Plan Docente y reordenación académica, lo que ha conllevado numerosas reuniones entre los diferentes departamentos para redistribuir la oferta académica.

Pero el EEES además de un nuevo plan docente, ha supuesto un enfoque diferente de la misma docencia (De la Cruz, 2003), pasando de una formación basada en contenidos, a una centrada en el aprendizaje autónomo del estudiante mediante el desarrollo de competencias. Esta formación se caracteriza por aplicar metodologías activas, aprendizaje dentro y fuera del aula, uso de TICs, evaluación continua y además, debido al contexto en el que se desarrolla la asignatura objeto de este trabajo, por ser plurilingüe. Esto significa que además de modificar el plan docente también hay que cambiar el modo de impartir las materias y evaluar a los alumnos.

La asignatura Elasticidad y Resistencia de Materiales (ERM), actualmente se imparte en segundo curso, es anual y tiene 12 créditos. Con la implantación progresiva de EEES en la facultad, pasará a ser una asignatura de 9 créditos ETCS y cuatrimestral. Actualmente el examen final es lo único que se tiene en cuenta en la evaluación. La adaptación al EEES obliga a variar la metodología de impartir las clases magistrales fomentando el auto-estudio, evaluando continuamente los progresos del alumno según competencias (y no solo por contenidos), y garantiza una calidad mínima, valorada por un auditor externo.

En cuanto a la coordinación de las titulaciones entre los diferentes centros en los cuales se imparte Ingeniería Técnica Industrial dentro de la Universidad del País Vasco (Bilbao, Donostia, Eibar y Vitoria), aunque la ordenación académica, oferta de asignaturas y número correspondiente de créditos sean los mismos en los cuatro centros, hay libertad en cuanto al contenido y evaluación de las materias. Esto ocurre tanto en el plan actual, como en el plan adaptado al EEES.

Este trabajo se ha centrado en la acción tutorial como estrategia para llevar a cabo el seguimiento del aprendizaje del alumno (Pedicchio y Fontana, 2000),

definiendo el modelo de tutoría a seguir, el cronograma y la evaluación de las sesiones de tutoría.

2. LA ASIGNATURA EN LA ACTUALIDAD

Las características de la asignatura ERM en la actualidad son,

- se imparte en segundo curso de Ingeniería Técnica Industrial, especialidad Mecánica
- es anual
- existen tres grupos de 100 alumnos cada uno, dos en castellano y uno en euskera
- la mitad de los alumnos son repetidores
- carga lectiva repartida sobre tres profesores, uno de ellos catedrático
- evaluación por examen final en junio, existe un examen liberatorio voluntario en febrero
- la docencia se imparte con clases magistrales, que incluyen ejercicios prácticos resueltos
- las tutorías son voluntarias, escasas y destinadas responder dudas y cuestiones

Los grupos son grandes porque el número de estudiantes repetidores es de un 50%, (el número de nuevos alumnos en primero es de 210, de estos el 30% abandona en primero). La asistencia al aula es del 50% de los matriculados, debido a que la mayoría son repetidores. La evaluación de la asignatura se basa en un examen final, que está dividido en una parte teórica y otra práctica, y es necesario superar las dos para aprobar. La parte teórica consta de tres preguntas a desarrollar en 20 minutos cada una. La corrección es estricta, pero las preguntas posibles se limitan a una decena. La parte práctica consta de la resolución de tres ejercicios, de dificultad similar a los resueltos en clase.

Para conocer la opinión que tienen los alumnos sobre la asignatura, se les invitó a rellenar una encuesta cuyos resultados se debatieron abiertamente en clase. Entre otras opiniones destacaron las siguientes,

- es la asignatura más difícil de la carrera
- por otro lado, la encuentran básica en el ámbito de la ingeniería, al 70% incluso le gusta
- opinan que el sistema de evaluación es injusto, este factor los desmotiva
- la corrección de la parte teórica es muy estricta, hay que aprender de memoria
- al ser una asignatura anual, no preparan adecuadamente lo estudiado el primer cuatrimestre para el examen del segundo cuatrimestre
- ven casi imposible aprobar la asignatura entera en junio o septiembre por la cantidad de materia al juntar los dos cuatrimestres, la asistencia al examen de junio desciende y se corresponde con los alumnos aprobados en febrero

- se hacen pocos ejercicios en clase, necesidad de acudir a academias privadas
- demasiada teoría, no se ven aplicaciones reales

Al preguntales sobre que cambiarían y que inquietudes tenían con la implantación del EEES los alumnos respondieron lo siguiente,

- cambio del modelo de evaluación o tipo de examen
- ver más casos prácticos y aplicaciones
- realizar más ejercicios en clase
- miedo de estar sobrecargados de trabajos no presenciales y controles periódicos en el aula

Respecto a las tutorías, el modelo actual es voluntario, complementario a las clases magistrales, las utilizan para responder a dudas puntuales, no se preparan, ni se programan, y no sirven para realizar el seguimiento a los alumnos.

3. LA ASIGNATURA EN EL MARCO DEL EEES

Con la implantación progresiva del nuevo plan docente el próximo curso académico, la asignatura variará en lo siguiente (EUITI Bilbao, 2009),

- pasará a tener de 12 créditos a 9 créditos ETCS, las horas presenciales se mantienen, mientras que las no presenciales aumentan
- se impartirá en tercer curso en vez de en segundo
- la asignatura pasa de ser anual a cuatrimestral, en concreto se impartirá el primer cuatrimestre; los alumnos tendrán una mejor visión global de la materia, pero en el examen final se examinarán de toda la materia
- los contenidos de la asignatura apenas varían, se compactan y se actualiza algún apartado a la legislación vigente

3.1 EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Para aprobar la asignatura el alumno tiene que demostrar que ha adquirido las siguientes competencias:

- Conocer, comprender y aplicar los fundamentos de la elasticidad y resistencia de materiales al comportamiento de sólidos reales (C₁)
- Aplicar adecuadamente las estrategias propias de la metodología científica: analizar la situación, y plantear hipótesis y soluciones (C₂)
- Expresar, utilizando los medios apropiados, los conocimientos teóricos, métodos de resolución y resultados, utilizando el vocabulario y la terminología específicos (C₃)
- Trabajar eficazmente en grupo (C₄)
- Realizar mediciones, cálculos, estudios, informes y otros trabajos análogos (C₅)

3.2 PERFIL DEL ESTUDIANTE

Estudiante de tercer curso de grado. La asignatura es continuación de la asignatura Mecánica de segundo curso, pero no es prerequisite inicial tenerla aprobada. La madurez de los alumnos es mayor, están integrados en el ambiente universitario, han adquirido competencias básicas y están desarrollando el aprendizaje reflexivo; es decir, se pueden trabajar unas competencias más complejas. El alumno tiene un nivel bajo de motivación intrínseca. Cada vez presentan más autonomía, pero todavía tienen dificultad para establecer relaciones con los compañeros. Empiezan a pensar en su futuro profesional.

El número de alumnos previstos es de 100 alumnos por cada grupo (1 de euskera y 2 de castellano), con un índice del 50% de alumnos repetidores y en principio con una motivación bastante negativa respecto al ERM. Actualmente la asistencia a clase también coincide con el 50%, coincidiendo con el índice de repetidores. Con la implantación del EEES, siendo la asistencia obligatoria, aumentará este porcentaje. La asignatura es continuación de la asignatura Mecánica de segundo curso, y muchos estudiantes presentan dificultades conceptuales básicas de dicha asignatura. En general, suelen tener dificultades en asimilar los conceptos abstractos de tensión-deformación, y a los docentes nos resulta difícil transmitirles la importancia que tiene la Resistencia de Materiales en su futuro profesional.

3.3 METODOLOGÍA DOCENTE

El total de las horas de la asignatura se distribuirán de la siguiente manera:

Tipos de Docencia		Horas Presenciales	Horas No Presenciales
M	Magistral	60	75
PA	Prácticas de Aula	15	30
PO	Prácticas de Ordenador	15	30
Horas Totales		90	135

Tabla 1 Tipos de docencia aplicados en ERM en el marco del EEES

- *Magistral*: En la clase teórica el docente introduce a los alumnos los fundamentos de ERM y será el punto de partida para que trabajen la asignatura

en horas no presenciales. El docente resuelve en clase varios ejercicios, y sugiere al alumnado una colección de problemas para que los resuelva el mismo.

- *Práctica de Aula:* En la clase práctica el alumno resuelve de forma individual los ejercicios que el profesor le plantea. Se realizará una práctica por tema

- *Práctica de Ordenador:* Los alumnos resuelven en parejas en el centro de calculo las actividades que el profesor le plantea diseñando sencillos elementos estructurales reales. El resultado de la ejecución de estas actividades es entregado al profesor al finalizar cada sesión

- *Trabajo en grupo tutorizado:* a cada grupo se le asignan dos trabajos durante el semestre, el cual tendrán que defenderlo en horas de tutoría programadas. Pero el tiempo disponible también es limitado, por tanto el numero de tutorías por semestre tampoco puede ser ilimitado. Si definimos 3 o 4 tutorías programadas a grupos de 5 alumnos, y el numero de alumnos por profesor es de 100, cada docente tendrá 20-22 grupos; por 3 tutorías y estimando que se asigna una hora por cada tutoría, será necesaria una dedicación de hasta 70-horas a las tutorías por docente. Creemos que ésta es una cantidad de horas asumible por parte del profesorado.

Para facilitar la disponibilidad a los alumnos, se utilizara una agenda on-line donde los alumnos podrán concertar una cita en las horas que el profesor está disponible. La primera reunión será para que el profesor y los alumnos se conozcan mutuamente, además de definir los dos trabajos a realizar

3.4 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se evalúan las practicas, trabajos y el examen según las competencias que ha demostrado e alumno en cada una de ellas. Se han preparado rúbricas para evaluar adecuadamente cada competencia. En todos los casos el alumno debe demostrar haber adquirido un nivel aceptable en las competencias exigidas. La asistencia a clase se tendrá en cuenta pero no contará en la nota final.

Habrá cambios en la configuración del examen siguiendo las sugerencias de los alumnos. En vez de tener dos partes individuales, teoría y ejercicios, con un peso del 50% cada una, ambas partes se puntuarán en conjunto, repartiendo el peso de las partes teoría y práctica con una proporción 30%/70%.

	Practicas en el aula	Practicas de ordenador	Trabajos tutorizados	Examen final
Competencias evaluadas	C1, C3	C1, C3, C4	C1, C2, C3, C4, C5	C1, C2, C3
% nota final	20%	10%	20%	50%

Tabla 2 Evaluación de la asignatura según competencias (ver Tabla 1) y peso en la nota total de cada parte evaluada

4. PLAN DE ACTUACIÓN TUTORIAL

La reestructuración integral de la asignatura, tanto docencia como evaluación, tiene que tener integrado un Plan de Actuación Tutorial que asegure que los objetivos se están cumpliendo. En el escenario actual la tutoría es circunstancial, apenas se le dedica tiempo, está centrada en la materia, y se utiliza para resolver dudas y cuestiones. En cambio en el nuevo EEES la tutoría es una herramienta estructural, está programada, requiere mucha dedicación y mayor preparación, está centrada en la formación, y en este caso el profesor acompaña y realiza el seguimiento de la formación del alumno (Rodríguez, 2000).

4.1 OBJETIVOS DEL PLAN TUTORIAL

Los objetivos principales del plan de acción tutorial propuesto son los siguientes:

11. Orientar, apoyar y guiar al alumno en el aprendizaje de la materia y hacer un seguimiento personalizado del proceso de enseñanza-aprendizaje.
12. Acompañar al alumno en el descubrimiento de la importancia de la Elasticidad y Resistencia de Materiales en la ingeniería.
13. Fomentar y estimular el desarrollo de competencias clave para el desempeño profesional: resolución de problemas, planificación del trabajo, trabajo en equipo y comunicación.

En particular se aprovecharán las tutorías para:

14. Planificar, guiar, supervisar y evaluar los trabajos en grupo que se propondrán a lo largo de la asignatura
15. A través de cuestionarios y preguntas que se le realizarán en las tutorías, que el alumno reflexione sobre lo que ha hecho, cómo y porqué, y adquiera el hábito de auto-reflexionar sobre su propia actividad
16. Identificar carencias en competencias transversales y comunicárselo al alumno para que intente corregirlo
17. Resolver y aclarar las dudas y conceptos que bloqueen el proceso de aprendizaje y ampliar información sobre conceptos básicos propios de la materia.

4.2 MODELO DE TUTORÍA

Para seleccionar el modelo de tutoría más adecuado se tienen en cuenta factores como estructura, organización, número de alumnos, o curso en el que se aplica (Arbizu, Lobato y del Castillo, 2005; Lobato, 2003). Los modelos principales de acción tutorial son,

1. Tutoría de la asignatura: tutorías programadas, individuales o en grupo; su función es el acompañamiento en el aprendizaje de las competencias específicas orientación, y apoyo en el proceso del aprendizaje autónomo
2. Tutoría integral de un grupo asignado: a cada alumno se le asigna un profesor, el cual le acompaña y orienta desde que comienza hasta que termina la carrera,

hace un seguimiento en la maduración del aprendizaje autónomo, y le apoya en la elaboración del proyecto profesional

3. Tutoría con mentor (entre iguales): en condiciones de masificación de alumnos, sobre todo en los cursos iniciales, se asigna un grupo de nuevos estudiantes a un estudiante (mentores) que esté terminando la carrera. La labor de los menores es integrar sus alumnos en la dinámica universitaria y orientarlos en metodologías de trabajo. También se logra que los mentores desarrollen competencias interesantes.

En el contexto actual, clases masificadas, tercer curso, incertidumbre por la implantación del nuevo plan docente y falta de un Plan de Actuación Tutorial a nivel de titulación que coordine las actuaciones tutoriales durante el curso, hemos decidido que el modelo más viable y realista es el de Tutoría de Asignatura. Más adelante se podría pensar en implantar un sistema de mentoring.

Sería deseable que hubiera una coordinación a nivel de curso, y que la evaluación de la Acción Tutorial se realizara teniendo en cuenta las opiniones de todos los profesores del mismo curso. Será uno de los temas a tratar en próximos trabajos.

4.3 ESTRATEGIAS ADOPTADAS

Consideramos que el plan de acción tutorial no puede basarse en la voluntariedad e iniciativa del estudiante por lo que planteamos la tutoría como una actividad sistemática y evaluable (Pedicchio y Fontana 2000). Por un lado se fomentarán las TICs para realizar tutorías virtuales a través de la plataforma Moodle.

18.El profesor propondrá periódicamente cuestiones y problemas que los alumnos tendrán que resolver

19.Se impulsará la canalización de dudas a través de Moodle de forma que tanto el profesor como el resto de alumnos puedan colaborar en la resolución de las mismas. Se espera que así se reduzca la carga de tutorías para responder dudas

Por otro lado, para las tutorías presenciales y programadas se dividirán los estudiantes en grupos de 4-5 personas y se les asignarán trabajos a realizar en grupo. Se planificarán al menos 3 reuniones programadas presenciales.

– La primera servirá como toma de contacto, en la cual el profesor apunta sus primeras impresiones de cada alumno, y se establecen los objetivos del primer trabajo

– En las dos reuniones restantes los alumnos tendrán que presentar, defender y auto-evaluar su propio trabajo ante el profesor.

4.4 RECURSOS UTILIZADOS. REGISTRO

Tanto al alumno como a los tres profesores se les dará una carpeta con documentación detallada de los objetivos y competencias que hay que demostrar para aprobar la asignatura y los criterios de evaluación, rúbricas incluidas

(Rodríguez, 2001; Villa, 2007). De este modo el alumno puede auto-evaluarse y comprobar que este cumpliendo los objetivos.

Para el desarrollo del plan de acción tutorial y gestión de información se plantea la utilización de los siguientes recursos:

11. Ficha personal del alumno

12. Ficha del grupo

Por otro lado, para hacer un seguimiento de las prácticas de aula, prácticas de ordenador y de la participación en Moodle se propone desarrollar una base de datos Access, la cual tendrá un formulario para realizar entradas, y elaborará informes automáticamente tanto del estudiante individual como de un grupo concreto.

c) Rúbrica evaluación de tutorías

Como evaluación de los trabajos a presentar en tutorías el profesor tratará de obtener de los alumnos la siguiente información:

20. Justificación/valoración de la metodología aplicada.

21. Metodología, procedimientos y fuentes de información utilizados.

22. Alternativas posibles, ¿podrían haberlo hecho mejor?, ¿cómo?

23. Ejemplos de aplicaciones reales de lo aprendido.

24. Conclusiones.

25. Qué competencias han aplicado para realizar la tarea.

26. Auto-evaluación: cuestionario de reflexión y nota que creen merecerse.

Tras analizar toda la información, el profesor utiliza la rúbrica de las tutorías para evaluar las competencias desarrolladas por cada alumno.

d) Cuestionarios de auto-reflexión con cinco preguntas elegidas de una lista

4.5 CRONOGRAMA DE TAREAS

La asignatura ERM es una asignatura cuatrimestral de 9 créditos, que se imparte en el primer cuatrimestre. La planificación de la asignatura tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

27. La asignatura se divide en nueve temas distribuidos en cuatro bloques

28. Por cada tema se realizará un ejercicio práctico en el aula (cada 2-3 semanas).

29. Se realizarán prácticas de ordenador en paralelo con las clases magistrales.

30. El profesor periódicamente propondrá a los alumnos cuestiones o problemas a través de Moodle.

31. En el segundo y tercer bloque se recogerán dos trabajos prácticos realizados fuera de las horas lectivas en grupos de 4-5 personas:

- El trabajo se evaluará en tutorías programadas en las que tendrán que presentar, argumentar y defender la tarea realizada.
- La tarea deberá entregarse con las correcciones propuestas, incluso repitiendo la tutoría si fuese necesario.
- La nota del trabajo será asignada al grupo, pero también se tendrá en cuenta para la evaluación las respuestas particulares de cada miembro.
- La nota correspondiente al trabajo tutorizado será la media aritmética de la suma de la nota obtenida en las dos tutorías.
- Si en un futuro el número de alumnos en el aula disminuye se podría plantear asignar más trabajos, incluso una presentación en clase.

32. Por último se realizará el examen final en el periodo de exámenes correspondiente.

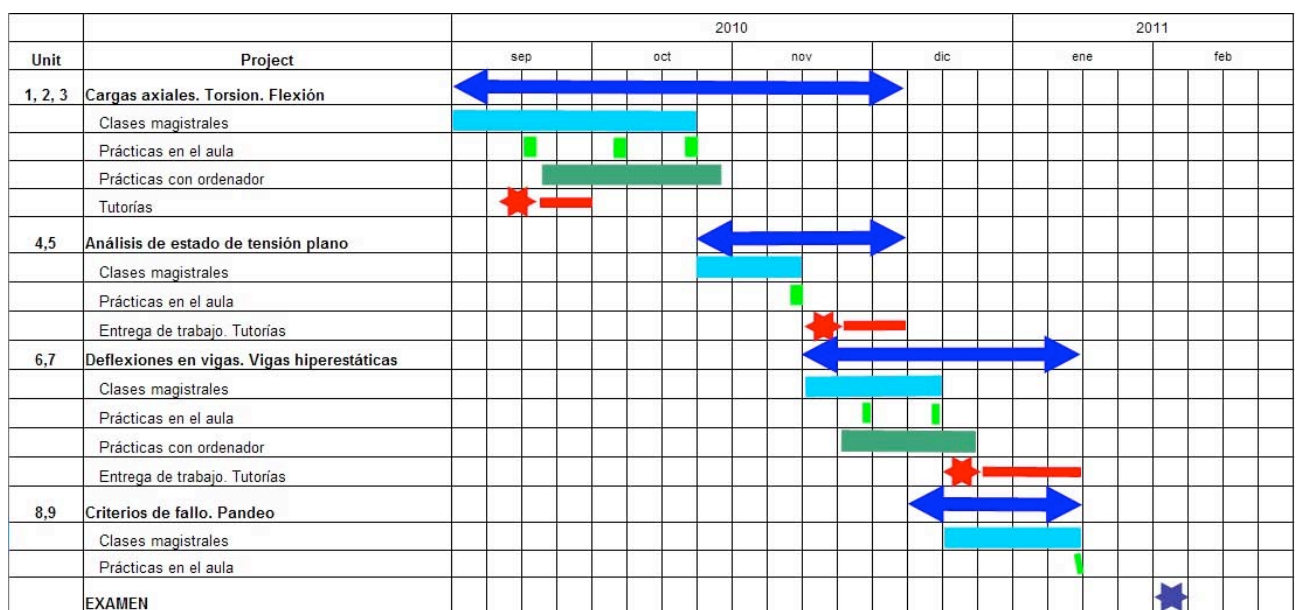


Figura 1 Diagrama de Gantt del cronograma de la asignatura

4.6 EVALUACIÓN Y AUTO-EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La puesta en práctica del plan de acción tutorial y los resultados obtenidos deben ser objeto de seguimiento y evaluación a fin de verificar hasta qué punto es adecuado el procedimiento y para comprobar si a través del plan propuesto se logran los objetivos previstos. La evaluación debería así servir a los profesores como mecanismo de mejora y optimización.

Proponemos sesiones de evaluación con los estudiantes, tanto mediante cuestionarios como debatiéndolo abiertamente en clase. De esta forma podremos conseguir el feed-back que nos ayudará a evaluar nuestra acción tutorial, incluida en el proceso de aprendizaje de la asignatura (clases magistrales y prácticas). También sería muy recomendable prever reuniones del seguimiento del plan entre los profesores de la misma titulación y curso, pero de momento no va a ser

posible por no estar aún desarrollado el Plan de Acción Tutorial en la E.U.I.T.I. de Bilbao.

5. DISCUSIÓN. INCERTIDUMBRES EN LA IMPLANTACIÓN

En primer lugar consideramos que este trabajo de puesta en marcha e integración de la acción tutorial nos ha servido para reflexionar críticamente sobre su nuestra propia actividad docente. Consideramos que la acción tutorial es aplicable integrada en la actividad docente, y supone una potente herramienta que ayuda a hacer el seguimiento a los alumnos. Pero hay que ser realista y tener en cuenta que los alumnos principalmente tienen como único objetivo aprobar. Por eso hay que intentar que ellos también asimilen la acción tutorial como herramienta de evaluación y seguimiento, y participen en la dinámica tutorial. Es importante que el alumno (y nosotros mismos) tenga claro lo que esperamos de él, y que podamos transmitirle que lo que va a aprender va más allá de saber resolver un tipo de ejercicio y aprobar así un examen determinado.

Para realizar el plan de actuación tutorial hemos trabajado conjuntamente profesores de diferentes centros de Ingeniería de la UPV/EHU, que seremos los encargados de implantar el plan en nuestros centros respectivos. El hecho de pertenecer a distintos centros universitarios supone la aportación de diferentes puntos de vista que consideramos enriquece la elaboración del trabajo.

Somos conscientes de la mejora que puede aportar un buen plan de acción tutorial en nuestra docencia y en la formación de nuestros estudiantes, pero tendremos que afrontar algunas dificultades: falta de experiencia por nuestra parte interpretando y evaluando competencias en entrevistas grupales y falta de un plan de actuación tutorial en nuestros centros. También es un freno la escasa motivación de muchos profesores para introducir cambios en su docencia. Coordinando y valorando la acción tutorial por parte de todos los profesores, los alumnos estarían más acompañados.

Por otro lado, el punto fuerte del Plan de Actuación Tutorial que hemos diseñado es que el plan es factible y claro. Los resultados, tanto positivos como negativos, se reflejarán en la marcha de la asignatura, por lo que la acción tutorial podrá ir mejorando durante el curso, aplicando acciones correctoras. Con los años se ganará en experiencia, llegando a una situación de equilibrio y excelencia.

Sin duda es indispensable sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la importancia de un Plan de Actuación Tutorial y motivarla para incorporar cambios en su docencia. Esto sólo puede hacerse mediante la formación de tutores y el reconocimiento de las tareas tutoriales. En ciertos departamentos no está muy bien visto dedicar mucho tiempo a los alumnos porque la docencia se considera solamente una “carga” que interfiere en las labores de investigación.

6. CONCLUSIONES

Hemos valorado posibles estrategias de tutoría en una asignatura, Elasticidad y Resistencia de Materiales, diseñando y planificando una intervención tutorial en

el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes modalidades y propuestas de trabajo individual y grupal.

Después de estudiar las competencias que hay que adquirir para superar la asignatura se ha tratado de diseñar un plan de acción tutorial acorde con el contexto real y los medios disponibles. Se ha definido también un sistema de evaluación que nos indicará los puntos fuertes y débiles del sistema para poder mejorar progresivamente nuestro Plan de Actuación Tutorial.

Queremos destacar que hemos intentado que el modelo elegido se adapte a la realidad contextual, por ello nos hemos decantado por la tutoría de asignatura. El objetivo específico de la acción tutorial dentro del proceso de aprendizaje será el de información, seguimiento y apoyo académico de la asignatura. Si bien los cinco miembros somos profesores de ingenierías, pertenecemos a centros diferentes; así, el modelo de tutoría de asignatura nos resulta el más cercano, realista y viable. Además nos parece complementario al a un futuro modelo de tutoría integral a desarrollar por cada centro.

7. REFERENCIAS

Arbizu, F., Lobato, C. y del Castillo, L. (2005) Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria, *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 10, Pags. 7-22

De la Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, pp.191-216

E.U. de Ingeniería Técnica Industrial (2009) Guía docente: Grado de Ingeniería Mecánica, Bilbao: Universidad del País Vasco

Lobato, C. (2004) La función tutorial universitaria: estrategias de intervención, *Papeles salmantinos de educación*, n. 3

Pedicchio, M. C. e Fontana, I. (2000). Tutoring in european universities. Trieste: Servizio Tipografico Editoriale d'Ateneo.

Rodriguez Espinar, S (Coord.) (2001). Tutoría universitaria una guía práctica. Barcelona. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/tutorsub/manual/>

Villa Sánchez, A. (2007) El aprendizaje basado en competencias. Bilbao: Universidad de Deusto

LA TUTORÍA EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.

Olga Femenía Millet

Universidad de las Islas Baleares

RESUMEN

El presente trabajo aborda un enfoque sobre la importancia de la tutoría que es la orientación realizada por el tutor de un grupo para que el alumno aprenda mejor en el conjunto de las materias del currículo.

La orientación académica y profesional se desarrolla a lo largo de todo el proceso educativo con la finalidad de que el alumno alcance actitudes, conocimientos y experiencias que le posibiliten para saber tomar decisiones, ser autónomo, responsable y trabajar en equipo.

La acción tutorial forma parte de la acción educativa y es inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje, en donde todos los profesores somos tutores y nos corresponde tutelar el proceso de aprendizaje de cada alumno en nuestras materias.

La acción tutorial no puede reducirse a las actividades de tutoría grupal, de ahí que se considere fundamental que las actividades de tutoría se planifiquen bajo la coordinación del departamento de orientación.

Palabras claves: Tutor; aprendizaje; orientación; virtual.

MENTORING IN SECONDARY EDUCATION CENTRES.

ABSTRACT

This paper deals with a focus on the importance of mentoring is the guidance by the tutor of a group for the student to learn better in all curriculum subjects.

The academic and professional guidance is developed throughout the educational process in order to reach the student attitudes, knowledge and experiences which enable them to learn to make decisions, be independent, responsible and work together.

The tutorial is part of the educational and is inseparable from the teaching-learning process, where all teachers are mentors and for us to protect the learning process of each student in our subjects.

Tutorial action can not be reduced to group mentoring activities, hence it is considered essential that mentoring activities are planned under the coordination of the guidance department.

Keys words: Tutor; learning; orientation; virtual.

DESARROLLO:

1. INTRODUCCIÓN:

La orientación y la tutoría de los alumnos es tarea de todo el profesorado, abarcando tanto las actuaciones que desarrolla el profesor tutor con su grupo, con las familias y con el resto del profesorado como aquellas actuaciones que desarrolla cada profesor dentro de su materia llevándole a orientar, tutelar y apoyar el proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

Cada grupo de alumnos tiene un tutor que es designado por el director entre todos los profesores que imparten clase al grupo. Los tutores de un mismo curso se reúnen periódicamente con el jefe de estudios y el orientador para planificar las actividades a desarrollar con los alumnos, preparar las reuniones con los padres y las sesiones de evaluación de los profesores.

La tutoría se entiende como una labor pedagógica encaminada a la tutela y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se oriente hacia su formación integral teniendo en cuenta sus necesidades personales.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

2.1. OBJETIVOS:

Se realiza un análisis de las funciones del tutor para concretar lo que supone en la práctica de la acción tutorial.

1. Participar en el desarrollo del Plan Acción Tutorial (P.A.T) y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de estudios y en la colaboración con el departamento de Orientación (D.O) del instituto.
2. Organizar y presidir las juntas de profesores y las sesiones de evaluación.
3. Facilitar la integración de los alumnos en un grupo, en su clase y en la vida del centro fomentando en ellos el desarrollo de actitudes participativas.
4. Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas.
5. Colaborar con el departamento de orientación del centro cuando lo establezca el jefe de estudios.

6. Mediar en colaboración con el delegado y subdelegado de grupo ante el resto de profesores y el equipo educativo en los problemas que se plantean.

7. Informar a los padres, profesores y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y complementarias y el rendimiento académico.

2.2. METODOLOGÍA:

La metodología de trabajo se ha fundamentado en la documentación, análisis y la revisión crítica de la información recopilada.

3. CONTENIDOS:

3.1. La tutoría presencial.

La tutoría no es una acción aislada, sino una acción colectiva y coordinada que implica a todos los profesores y especialmente a los tutores.

La responsabilidad primera es del equipo directivo y especialmente de los tutores y para que

el tutor no esté solo ante esta tarea le apoya el Departamento de Orientación.

En 1º de bachillerato para asegurar la coordinación y coherencia dentro del Plan de Acción Tutorial se establecen reuniones semanales. En las cuales asistirán los tutores de los diferentes grupos de bachillerato, el orientador y el jefe de estudios.

Para el desarrollo de la acción tutorial los tutores de cada grupo disponen:

- 1 hora lectiva semanal de tutoría con los alumnos en el grupo clase.
- 1 hora complementaria semanal para atender a los padres.
- 1 hora complementaria semanal de reunión con el Departamento de Orientación

En 2º de bachillerato la ley no contempla en el horario 1 hora de tutoría, sin embargo los centros educativos asignarán un tutor a cada grupo que actuará como referente de toda la información, ante el grupo asignado, sus familias y el resto del profesorado.

El tutor necesita a veces el apoyo y colaboración del jefe de estudios, del departamento de orientación, de los profesores del grupo además de las familias para tomar las decisiones necesarias con el fin de conseguir los objetivos educativos programados para el grupo de alumnos.

3.1.1. Tareas para la recogida y tratamiento de la información.

1. Al inicio del curso el jefe de estudios informa a los tutores de los horarios de los grupos, los profesores de cada grupo, las normas de convivencia, la distribución de las clases, los desdobles y refuerzos, apoyos y el listado de alumnos.

El orientador informa de las necesidades educativas de cada alumno, asesora del plan de convivencia, de la atención de las familias y de los talleres.

2. Antes del inicio de las actividades lectivas con los alumnos, el jefe de estudios convoca una reunión de tutores para dar las instrucciones necesarias sobre la organización del inicio del curso, las actividades para la acogida de los alumnos al centro y al grupo el primer día, los horarios y las normas de convivencia. El Departamento de Orientación colabora en la elaboración de dicha información, con los documentos necesarios para desarrollar la organización del principio de curso.

3. Conocimiento del grupo: el tutor procurará recabar la información que le permita tener un conocimiento integral, lo más completo posible, del alumnado que va a autorizar durante un curso escolar. Deberá realizar tareas relacionadas con la recogida de datos de su historia académica y de su historial personal.

- La historia académica: inicio de la escolaridad, centros escolares anteriores, resultados académicos, absentismo, medidas de atención a la diversidad aplicadas en caso de haberse utilizado.

- La historia personal: tener información suficiente para acercarse a su realidad personal, familiar y social para ayudar a comprender mejor al alumno y conocer sus necesidades, intereses y dificultades. Se debe de mantener la confidencialidad de los datos que aportan los alumnos y transmitir al equipo de profesores del grupo sólo la información imprescindible.

3.1.2. Temas a desarrollar con los alumnos y familia.

Los temas que desarrolla en el horario semanal de tutoría con el grupo de alumnos son los siguientes:

- La acogida de los alumnos al comienzo del curso en el grupo y centro educativo, facilitando el conocimiento mutuo entre todos y la creación de un buen clima de convivencia y de aprendizaje. Como por ejemplo: horario del grupo, la relación de profesores que van a impartir las materias.
- La organización interna del grupo eligiendo al delegado y subdelegado.
- Propuesta de actividades escolares y temas de tutoría.
- Información sobre posibilidades académicas y profesionales.
- La orientación y el apoyo en el aprendizaje previniendo las dificultades que puedan surgir y adoptando las medidas oportunas si aparecen.

Los temas que desarrolla en el horario semanal con las familias son los siguientes:

- Obtención de datos escolares, familiares y personales, normalmente se realiza de forma individual para preservar la confidencialidad.
- Entrevistas con padres que se suelen realizar a principio de curso para que el profesor conozca a todas las familias.

- Información de los resultados de la evaluación.

3.2. La tutoría a distancia.

La tutoría a distancia es particular del bachillerato a distancia que cada vez es más frecuente, ya que hay muchos alumnos que están trabajando y no tienen tiempo para ir a unas clases presenciales.

La tutoría en entornos virtuales de aprendizaje está soportada por los siguientes pilares:

- Comunicación
- Interacción estudiante-tutor, estudiante-contenidos, estudiante-estudiante.
- Respeto por el otro
- Flexibilidad espacio temporal.
- Creatividad en la solución de problemas.

3.2.1. Existen 4 fases en la tutoría en entornos virtuales de aprendizaje:

Fase 1: Antes de iniciar la formación en entornos virtuales de aprendizaje.

Fase 2: Integración de los alumnos a los entornos virtuales de aprendizaje.

Fase 3: Realización de actividades en el entorno virtual de aprendizaje.

Fase 4: Cierre del curso en el entorno virtual de aprendizaje.

Fase 1: Antes de iniciar la formación en entornos virtuales de aprendizaje el tutor debe:

- Aprender a utilizar de manera correcta las herramientas de la plataforma tecnológica.
- Conocer y evaluar los materiales educativos del curso que va a orientar, tales como documentos, guías de actividades, enlaces web.
- Verificar el anuncio de bienvenida del curso.
- Actualizar la información del perfil del tutor.
- Configurar los diferentes espacios de socialización del curso.
- Enviar una comunicación inicial a los alumnos informándoles de cómo ingresar al curso y las actividades iniciales.

Fase 2: El tutor integra a los alumnos de la clase al entorno de aprendizaje virtual:

En esta fase se busca crear un ambiente agradable y de confianza en el grupo, para lo cual el tutor ejecuta las siguientes acciones:

- Publicar el anuncio de bienvenida.

- Presentación del tutor al foro social e invitar a los alumnos a realizar sus presentaciones.
- Exploración de expectativas de los estudiantes frente al curso.
- Aclaración de inquietudes frente al curso.
- Conformación de equipos de trabajo.

Fase 3: Realización de actividades en el entorno virtual de aprendizaje.

El tutor debe motivar y orientar a los estudiantes para que:

- Estudien y aprovechen los materiales educativos.
- Realicen a tiempo las actividades individuales, en equipo y colaborativas.
- Participen activamente en los foros, chats y videoconferencias programadas.
- Utilicen métodos, técnicas y procedimientos para aplicar lo que han aprendido en la solución de problemas de su contexto.

Fase 4: Cierre del curso en el entorno virtual de aprendizaje, el tutor debe:

- Verificar los resultados de los alumnos.
- Cierre y validación final de actividades.
- Concluir los foros temáticos.
- Comunicar a los estudiantes mediante anuncios y correo electrónico sobre su estado final en el curso.
- Informar sobre la forma de cómo deben obtener la certificación por el curso.

Los entornos virtuales de aprendizaje aparecen como tecnologías emergentes para apoyar la labor docente, prolongando la clase tradicional más allá de las fronteras del aula.

3.2.2. Las funciones que debe desempeñar el tutor a distancia o virtual son:

1. Sólida formación académica en entornos virtuales.
2. Ser experto en el manejo de herramientas tecnológicas y adecuada experiencia en entornos virtuales de aprendizaje.
3. Poder desarrollar las siguientes habilidades sociales:
 - Óptima mediación de los materiales, facilitando lectura y guiando al participante hacia el autoaprendizaje.
 - Motivación que genere diálogo y reflexión en el grupo.
 - Evitar las ansiedades del grupo, producto de la distancia en la que se encuentran los participantes.

- Generar una interacción permanente entre los participantes apelando a recursos innovadores como talleres virtuales, foros de tipo social.
- Insertar a la formación de grupos interactivos, ya sea por medio de sesiones de chat, foros de discusión..
- Promover la inquietud por la investigación y profundización de conocimientos.
- Adaptarse a las dificultades o situaciones diversas que puedan plantearse en el desarrollo de las actividades propuestas u otras que pudieran surgir en el proceso.
- Mantener un trato cordial con el participante. Ser atento en las comunicaciones y muy paciente. Tener en cuenta que los tiempos y los procesos de comunicación no son iguales para todos los estudiantes. Respetar los ritmos de aprendizaje de cada participante.
- Explicar los contenidos de manera sencilla, en los momentos que crea oportuno.
- Ofrecer permanentemente su ayuda y hacer sentir su presencia comunicacional.
- Animar a los alumnos a que sean independientes y que se arriesguen en el desarrollo de diversas actividades.

4. CONCLUSIONES

La acción tutorial permite que los alumnos estén informados de todas las actividades que se vayan a realizar en el centro educativo y además orientarles en su futuro académico.

El tutor es el nexo de unión del centro educativo con las familias, siendo su labor el mantenerlas informadas para que conozcan en todo momento cual es la evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de alumnos.

La enseñanza a distancia en entornos de aprendizaje virtuales permite que los alumnos puedan aprender aquello que personalmente les interese y responda a sus propias necesidades.

Estudiar a distancia implica esfuerzo y constancia, por lo que es necesario establecer una metodología que lo facilite y que esté adaptada a las necesidades de los alumnos porque es el tutor quien marca su ritmo de aprendizaje.

El rol del tutor es de fundamental importancia en la educación a distancia en entornos de aprendizaje virtuales, ya que es el tutor el que estimula y orienta a los alumnos facilitando situaciones de aprendizaje y ayudando a resolver los distintos tipos de dificultades.

El tutor virtual es un apoyo imprescindible que desempeña las funciones de guía, se trata de un formador con disponibilidad permanente y que se halla dispuesto a solucionar los problemas del día a día de los alumnos.

La tutoría virtual es un instrumento pedagógico de gran importancia, ya que a través del correo electrónico y de los foros el tutor es capaz de resolver cualquier tipo de duda que le surja al alumno, llevando así a cabo las labores propias de asesoramiento.

5. BIBLIOGRAFÍA.

Alfonso, Carmen (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Grao: Barcelona.

Álvarez, Manuel y Bisquerra, Rafael (2000). *Manuel de orientación y tutoría*. Praxis: Barcelona.

Arnaiz, P (2003). *La tutoría, organización y tareas*. Grao: Barcelona.

Ballesteros, Margarita (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Praxis: Barcelona.

Bárbera, E; Badia, A; Moninó, J.M (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. ICE: Barcelona.

Chica, Juan Diego. *Programa de formación de tutores para la E.S.O.* Grupo Editorial Universitario: Madrid.

Fainholc, B (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Paidós: Barcelona.

Martínez, J (2004). *El papel del tutor en el aprendizaje virtual*. Universitat Oberta de Catalunya: Barcelona.

Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Universitat Oberta de Catalunya: Barcelona.

Ugaz, P (2005). *Claves para desempeñar el rol de tutor en un programa virtual*. Actas de online educa: Madrid.

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: EL PAPEL DEL PROFESORADO

Mirian Martínez Juárez

Javier Pérez Cuso

Universidad de Murcia

RESUMEN

El contexto universitario vive en la actualidad una época de grandes cambios. En consecuencia, el profesorado de esta institución está llamado a participar en esta reforma, ya que la nueva función que debe asumir, junto a la de docente e investigador, lo convierten en una pieza clave para el desarrollo del proceso formativo de los estudiantes. Su nuevo papel, como tutor, añade a su perfil el desarrollo de numerosas tareas, novedosas hasta el momento. Orientador, mediador, guía, asesor... son algunos de los conceptos que se asocian con este nuevo papel y de los que se desprende una nueva manera de hacer las cosas, de plantear la docencia, de ver al alumnado, de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para lo que, sin duda, el profesor universitario debe estar preparado y cualificado.

Palabras clave: Tutor; Acción Tutorial; Funciones; Espacio Europeo de Educación Superior; Sociedad de la Información y del Conocimiento; Formación Continua.

THE UNIVERSITY TUTORING: THE ROL OF TEACHERS

ABSTRACT

The university context is currently experiencing a time of great change. Consequently, the teacher of the institution is called to participate in this reform and assume a new role as tutor. This new role becomes the key to the development of the learning process of students and adds many tasks to the professional profile of the university teacher. Counselor, mediator, guide, advisor ... are some of the concepts associated with this new role and which show a new way of doing things, to see the students, to design the teaching-learning process,

and which, without doubt, the university teacher have to be prepared and qualified.

Key words: Tutor, tutoring; Functions; European Space of Higher Education; Information Society and Knowledge; Lifelong Learning.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el momento de renovación que está viviendo la Universidad, debido a su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a la Sociedad de la Información y del Conocimiento en la que se encuentra inmersa, provoca que cobre gran importancia la presencia de la orientación y la tutoría en la vida de los estudiantes. Una de las razones que lo justifican (Castillo, Torres y Polanco, 2009) es el carácter profesionalizador que la Universidad pretende imprimir en sus titulaciones, buscando una mayor conexión con la realidad social, económica y laboral. En palabras de García Nieto (2008:38), este carácter profesionalizador *“va más allá de los planteamientos de un mero adiestramiento en el ejercicio de una profesión, puesto que el objetivo de la Universidad debe ser la formación integral de personas con un determinado perfil que les llene de respeto por el saber, de curiosidad intelectual y de generosidad en el compartir y transmitir conocimientos. A la Universidad se le pide que forme personas que ocupen un rol profesional valioso para ellos mismos y para la sociedad en la que viven”*.

Hasta no hace mucho tiempo, la idea generalizada de un buen profesor universitario estaba ligada a la de aquél que impartía una buena enseñanza. Se asumía que el estudiante entraba a formar parte de la institución universitaria con una base mínima y necesaria de conocimientos y se constituía como misión del profesor universitario ampliar esos conocimientos. Como podemos observar, nos encontramos ante un enfoque más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje.

Pero, actualmente, el profesor universitario se inscribe en un entorno en el que prima el aprendizaje del alumno, quien debe convertirse, con la ayuda de aquél, en el gestor de su propio conocimiento y dirigir así su proceso de aprendizaje. En una anécdota recogida por Poole (1999) podemos observar perfectamente ese cambio de enfoque: al preguntar a un niño de nueve años qué era lo que hacía su profesor en clase, éste respondió: *“está ahí, por si lo necesitamos”*.

El docente universitario hasta ahora se ha dedicado principalmente a la transmisión de conocimiento relacionado con distintas asignaturas, pero dado el nuevo escenario debe ser también un tutor; por tanto, incorpora a su función tradicional la de ayudar, orientar y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y especialización profesional universitaria.

Ante esta situación nos preguntamos qué nuevas funciones debe desarrollar el profesorado universitario para desempeñar ese rol con éxito y qué nuevas competencias se le exigen; pero, bajo nuestro punto de vista, la cuestión más importante es si están preparados para asumir este nuevo rol.

LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La tutoría ha estado presente en la Universidad desde su origen (Raga, 2003), pero se ha manifestado en distintas modalidades. Algunas de ellas se relacionan con la tutela de prácticas o con la dirección de trabajos de investigación. Otras, relacionadas con el aprendizaje de distintas asignaturas, quedan reducidas, en muchos contextos, *“a acciones rutinarias, poco coherentes con el desarrollo de la materia y dirigidas, preferentemente, a lo más pragmático e inmediato para el estudiante que es la obtención del aprobado”* (Rincón, 2005:15). La puesta en práctica de la tutoría como un aspecto de la labor docente y formativa no está generalizada o se considera que es una tarea de obligado cumplimiento en la que, a petición del alumnado, se atienden dudas de contenido de la materia en cuestión o se resuelven consultas de notas o exámenes. Por esta razón, es necesario alcanzar una serie de acuerdos institucionales en los que se determine qué se entiende por tutoría y qué tipo de tutoría es la más adecuada o la que mejor responde al nuevo enfoque formativo universitario (Álvarez y González, 2005).

Actualmente el concepto de tutoría debe entenderse con una finalidad muy concreta, es decir, la de facilitar a los alumnos todas las herramientas y ayuda necesarias para que puedan cubrir con éxito sus metas personales, académicas y profesionales (Monge, 2009), contribuyendo, tal y como resaltan Álvarez González (2008), a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Podemos definir la tutoría o la acción tutorial como un proceso orientador en el que, de acuerdo con un marco de referencia y una planificación previa, el profesor-tutor ayuda al alumno en distintos aspectos personales, académicos y profesionales, con la finalidad de establecer juntos un plan de trabajo conducente al diseño y desarrollo por parte del alumno de su proyecto personal y de vida (adaptado de Gallego, 1997).

Existen tantas modalidades de tutoría como definiciones podemos encontrar en la literatura especializada en relación a este término. En este sentido, podemos hablar de tutoría burocrática o funcional, académica, docente, personal, de carrera o de itinerario académico y/o profesional, virtual, entre iguales (Castillo, Torres y Polanco, 2009). Pero, independientemente del adjetivo que acompañe a este concepto, actualmente la tutoría debe aportar una información y orientación al estudiante en las siguientes vertientes:

- Académica: referida a planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, postgrados, másters, cursos de especialización...
- Profesional: relacionada con el asesoramiento y ayuda en materia de inserción sociolaboral, facilitación del tránsito de la Universidad hacia la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo, ejercitación de prácticas en empresas...

- Personal: centrada en problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos...que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo personal y profesional.
- Social: destinada a cuestiones informativas sobre ayudas y servicios universitarios, distintos tipos de becas, estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes, movilidad estudiantil...
- Administrativa: focalizada en información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, uso de bancos de datos, biblioteca, servicios sociales, ayudas al estudiante...

Con estas vertientes, señaladas por García Nieto (2008), la acción tutorial desarrollada desde la Educación Superior trata de responder a los fines de la orientación educativa: informar, formar, prevenir y capacitar para la toma de decisiones.

Ante lo expuesto hasta ahora, comenzamos a dilucidar nuevas funciones atribuidas al profesor universitario, pero, llegados a este punto, volvemos a preguntarnos si están preparados para asumirlas y desarrollarlas con éxito, ya que en el ejercicio de la docencia hay una nueva exigencia y responsabilidad que no podemos eludir: la función orientadora a desarrollar desde la acción tutorial.

NUEVO PAPEL, NUEVAS FUNCIONES

El profesor universitario ante el EEES ha de añadir a sus funciones tradicionales como docente e investigador una tercera función como tutor. En la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, concretamente en su artículo 46, se regula el derecho de los estudiantes a la información y orientación por parte de la Universidad en cuanto a cuestiones sobre la misma que les afecten. Concretamente, en el apartado e) de este mismo artículo se reconoce su derecho al *“asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en el que se determine”*. Por tanto, la orientación y la tutoría son un derecho de los estudiantes y, en consecuencia, una obligación de todo el profesorado (Cano, 2008), lo que conlleva nuevas responsabilidades y modos de hacer; por ejemplo, el profesor universitario no sólo debe estar atento a los descubrimientos en su campo de estudio, sino que debe atender a la introducción de innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, a partir de la utilización de nuevas metodologías docentes o el empleo de nuevos recursos relacionados con las TICs. Debe prepararse para desempeñar un rol de guía y facilitador de recursos que permitan a los alumnos participar de manera activa en su aprendizaje. De este modo, el profesor- tutor no sólo tiene la responsabilidad del contenido, sino que también debe participar en el proceso de diseño y elaboración de materiales de aprendizaje, en la distribución de los mismos, así como propiciar momentos interactivos de intercambio de información, opiniones y experiencias con los estudiantes a cargo (Salinas, 2000).

El tutor se convierte así en una pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en el contexto organizativo de cualquier institución docente. El tutor es coordinador, orientador, instructor, educador, organizador, catalizador de inquietudes y sugerencias, conductor de grupo y dinamizador de relaciones humanas.

Desde el EEES se concibe un nuevo concepto de función docente en el que no se cuestiona la identidad orientadora del profesorado, pues se considera que la función docente engloba la función orientadora, ya que no podemos olvidar que la tutoría universitaria, concebida y desarrollada de manera adecuada, es decir, de forma sistemática, intencional, correctamente articulada y programada, contribuye a proporcionar a los estudiantes una educación integral y personalizada que facilita la integración activa del estudiante en la institución universitaria (Castillo, Torres y Polanco, 2009). No se trata únicamente de adquirir conocimientos, sino también de adquirir y desarrollar competencias para la construcción del conocimiento, para la convivencia, para el manejo de procedimientos de trabajo y para el desarrollo de actitudes positivas hacia la profesión para la que se está formando (Hernández y Domínguez, 1998).

A partir de lo expuesto, podemos concretar, en términos generales, algunas de las funciones propuestas para el profesor-tutor en el ámbito universitario que le llevarán a desempeñar diferentes competencias según las necesidades de los estudiantes (Castillo, Torres y Polanco, 2009):

- Guiar y gestionar el proceso académico: Conducir, asesorar y organizar las condiciones y circunstancias en las que tendrá lugar el proceso de aprendizaje del alumno, además de priorizar el uso de diferentes metodologías docentes, técnicas, instrumentos y recursos.
- Orientador personal: Identifica las necesidades, intereses y dificultades de los estudiantes, en relación al grupo y de manera individual. Puede personalizar la acción tutorial autorregulando el ritmo y la intensidad en función de cada caso.
- Proveedor de información y recursos: Busca, selecciona y valora la información, además de formar a los alumnos también para ello. Conoce, además, los posibles recursos que pueden utilizarse en el desarrollo curricular y en la acción formativa.
- Creador de ambientes propicios y dinamizador de grupos: Promueve un ambiente adecuado para el aprendizaje, además de facilitar la comunicación y el trabajo en grupo.
- Motivador y facilitador del aprendizaje: Supera las tareas meramente instructivas innovando, sirviéndose de metodologías alternativas a la clase magistral, proponiendo iniciativas y recursos para el logro de objetivos curriculares y formativos, todo ello aprovechando las posibilidades de los nuevos entornos de aprendizaje para motivar e interesar al alumno.

- Supervisor y evaluador: Realiza un seguimiento del avance de cada estudiante, priorizando la evaluación formativa con la intención de orientar el progreso y las dificultades de los estudiantes.

Naturalmente se pueden concretar muchas otras funciones, de hecho cada institución determinará qué funciones y competencias desempeñarán sus profesores-tutores y, en último término, el propio profesor-tutor puede incorporar diferentes actuaciones a su labor tutorial atendiendo a su capacidad de iniciativa y creatividad y a las circunstancias específicas de su grupo de estudiantes. Pero, independientemente de esto, el profesor universitario está llamado a ser la principal fuente directa de información y comunicación académica con los estudiantes a quienes debe dedicar gran parte de su tiempo.

CONCLUSIONES

García Nieto (2008) señala una serie de factores por los que la orientación educativa y la acción tutorial se convierten en elementos cruciales en la nueva dinámica universitaria y de los que resaltamos los siguientes:

En primer lugar, el número de alumnos universitarios se ha ampliado lo que puede traer como consecuencia un sentimiento de despersonalización. En este sentido, el tutor se convierte en una figura muy valiosa para el alumno como interlocutor, mediador y representante de la institución ante quien dirigirse.

Por otra parte, la Universidad se ha convertido en una institución compleja; ante este hecho, el estudiante puede sentirse algo perdido y necesita a alguien que le oriente, que le ayude a situarse en el marco universitario y a conocer las distintas opciones que le ofrece este nuevo contexto. En este sentido, necesita algún experto asesor que le sirva de guía para saber optar y elegir con acierto, atendiendo a que el currículum universitario actual es más abierto y susceptible de itinerarios formativos alternativos y que en la Universidad existe un número elevado de alumnos que comienzan y no terminan sus estudios, cambian de titulación, repiten curso o no finalizan en el tiempo previsto y oficialmente establecido. Una adecuada acción tutorial puede paliar esta situación.

Aunque el estudiante universitario haya alcanzado ya la mayoría de edad, no siempre dispone de la madurez y autonomía necesaria, por lo que serán importantes ciertos momentos de orientación y guía.

Los compromisos con Europa suponen cambios muy importantes en las titulaciones, en los programas, en el cómputo y concepción de los créditos y, por supuesto, en el uso de una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje. Debido a estos cambios, a la Universidad se le exige alcanzar cotas de calidad cada vez más altas. En este contexto, la tutoría está llamada a ocupar un lugar muy destacado, convirtiéndose en una de las claves e indicadores de la calidad universitaria que se pretende alcanzar.

La puesta en práctica del crédito europeo requiere de apoyo para desarrollar el aprendizaje que ha de ser autónomo y que sin la debida orientación por parte del

profesor-tutor puede ocasionar desaprovechamiento o falta de optimización del tiempo dedicado al estudio.

Ante estos planteamientos, la tutoría en la Universidad resurge como medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante, convirtiéndose en una necesidad y en un elemento clave de calidad de la Educación Superior en la actualidad. Pero su correcto desarrollo conlleva cambios importantes que tendrá que llevar a cabo el profesorado universitario, principalmente.

Un factor determinante para conseguir un sistema formativo de calidad es el propio profesorado. Cualquier reforma educativa tendrá éxito si se es capaz de ilusionar y preparar al profesorado que debe llevarla a cabo, además de plantear una formación continua que le capacite para asumir nuevas funciones y competencias y permita su actualización para afrontar nuevos retos. Por lo tanto, parece lógico pensar que a un profesor universitario, al que actualmente se le encomienda la tutoría didáctica y formativa de un grupo de estudiantes, se le dé previamente la debida formación para llevar a cabo el nuevo rol que se le exige.

Para Cano (2008) la tutoría universitaria se configura como un proceso de ayuda colaborativa, sistemática e intencional, correctamente articulada y programada, de carácter formativo, que apunta hacia el desarrollo madurativo, integral y permanente de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal. En esta sencilla definición se encierra una nueva función atribuida al profesorado universitario cuyo desarrollo no es tarea fácil.

La función de tutor entraña una especial dificultad para el profesor universitario. En primer lugar, por la falta de tradición en nuestro contexto y por las características personales y de formación específica que se le exigen al tutor, especialmente en tutorías que van más allá de lo estrictamente académico o profesional, aunque se cuente con la ayuda y se trabaje en colaboración con distintos servicios universitarios relacionados con esta labor, como es el caso, en la Universidad de Murcia, del Centro de Orientación e Información para el Empleo (COIE), el Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP), el Servicio de Información Universitaria (SIU) o el Servicio de Relaciones Internacionales (SRI), por nombrar algunos.

En la actualidad, debido a que el acento recae más en el aprendizaje del estudiante que en la enseñanza del profesor, es cuando se hace más necesaria el desarrollo de la acción tutorial (Raga, 2003). Pero consideramos que su puesta en marcha debe estar en consonancia con una adecuada formación continua y específica del profesorado, que permita dotar de contenido la acción tutorial llevada a cabo.

Para concluir, resaltamos algunos factores que pueden dificultar la asunción del rol de tutor por parte del profesorado universitario (García Nieto, 2008):

- Vivimos una época de grandes cambios; éstos, a su vez, exigen por parte de las instituciones una adaptación a la nueva situación, lo que no suele hacerse siempre con la rapidez y diligencia adecuadas, y ante lo que el

profesorado puede sentirse inseguro y responder con falta de confianza en el éxito de las mejoras propuestas.

- El perfil del tutor exige por parte del profesorado universitario la adquisición y desarrollo de una serie de competencias nuevas para las que requerirá de una formación continua específica. Recordemos que el tutor no nace, sino que se hace (Santos, 2007).
- La diversidad del alumnado, que plantea necesidades, intereses, aptitudes... tan plurales también plantea la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes específicas que faciliten el desarrollo de la labor como tutor.
- Las dificultades institucionales y organizativas que deben superarse para el desarrollo de una función tutorial eficiente y eficaz.
- Si no se llegan a una serie de acuerdos desde la institución universitaria sobre qué se entiende por tutoría y qué tipo de tutoría es la más adecuada o la que mejor responde al nuevo enfoque formativo, se corre el riesgo de que la acción tutorial se convierta en una actividad carente de contenido concreto, dejada a la buena voluntad de un grupo de profesores que decidan llevarla a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4), 1-4.

Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 77-88.

Cano, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de Convergencia Europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 185-206.

Castillo, S.; Torres, J. A. y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa: formación y práctica*. Madrid: UNED- Pearson Prentice Hall.

Gallego, S. (1997). Perfil del tutor universitario. En Apodaca, P.; Arbizu, F.; Lobato, C. y Olalde, C. [Eds.]. *Comunicaciones del Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (pp. 67-74). Leioa: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.

Hernández, M. E. y Domínguez, D. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13, 79-88.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE de 24 de diciembre de 2001.

Monge, C. (2009). *Tutoría y Orientación Educativa: Nuevas Competencias*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Poole, B. (1999). *Tecnología educativa: Educar para la sociocultural de la comunicación y el socioconocimiento*. Madrid: McGraw-Hill.

Raga, J. T. (2003). La tutoría, reto de una universidad formativa. En Michavila, F. y García, J. [Eds.]. *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* (pp. 107-128). Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.

Rincón, B. del (2005). *Tutoría universitaria en la Convergencia Europea*. Murcia: ICE-Universidad de Murcia.

Salinas, J. (2000). El rol del profesorado en el mundo digital. En Del Carmen, L. [Ed.]. *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la Educación* (pp. 305-320). Girona: Servicio de publicaciones de la Universitat de Girona.

Santos, M. A. (2007). El buscador de manantiales. En Cabero, L. [Coord.]. *Manual para tutores de MIR* (pp. 49-72). Madrid: Editorial Médica Panamérica.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTA DE ÉXITO PARA LA VIRTUALIZACIÓN DE TUTORÍAS INTEGRALES EN EL EEES

Marta B. García Moreno

Rocío González Sánchez

Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN

Enmarcado en las actuaciones para la adaptación al EEES, el Programa de Tutorías Integrales de la Universidad Rey Juan Carlos ofrece a los alumnos de nuevo ingreso una atención integral, orientándole en cuestiones académicas y profesionales, con el objetivo de potenciar sus capacidades y ayudarle en su integración y rendimiento. El programa se desarrolla a través de una metodología fundamentalmente presencial, donde tutor y alumno se reúnen periódicamente. A través de la evaluación continua del programa, se ha detectado que gran parte del abandono por parte de los alumnos tiene su origen en la dificultad de coincidencia espacial y temporal de los agentes implicados. Este trabajo propone el proceso de incorporación de las TIC como respuesta a esta necesidad detectada. La adopción de recursos disponibles a través de Campus Virtual, permitiría una mejora en los ratios de absentismo y una mayor valoración general, máxime en centros universitarios dispersos geográficamente.

Palabras claves: Tutoría Integral; Campus Virtual; TIC; Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

NEW TECHNOLOGIES AS SUCCESS TOOL FOR VIRTUALIZATION INTEGRATED TUTORING PROGRAM IN THE EHEA

ABSTRACT

Inside in the proceedings for adaptation to the EHEA, the Integrated Tutoring Program at the Rey Juan Carlos University, gives new students a integrated attention, guiding them in academic and professional issues, aiming to enhance

their skills and help your integration and performance. The program was developed through a methodology essentially face to face, where tutor and student meet regularly. Through continuous evaluation of the program, has found that most students leave the program due to the difficulty of spatial and temporal coincidence of involved agents. This paper proposes the incorporation of ICT in response to this identified need. The adoption of available resources through the Virtual Campus, allow an improvement in rates of absenteeism and improve the assessment, particularly in geographically dispersed universities.

Keywords: Integrated Tutoring Program; Virtual Campus; ICT; European Higher Education Area (EHEA).

1. INTRODUCCIÓN: EL PROGRAMA DE TUTORÍAS INTEGRALES EN LA URJC.

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior se manifiesta la necesidad de promover la convergencia entre los diferentes sistemas de educación superior para facilitar a los titulados la integración en un mercado laboral sin fronteras y ofrecer un marco más atractivo para los estudiantes del resto del mundo (Declaración de Bolonia, 1999).

Por todo ello, se plantea una nueva realidad universitaria en la que deben considerarse diversos aspectos claves. En primer lugar, podemos hablar de una creciente movilidad de los estudiantes y de las políticas de participación. El intercambio, la transparencia y la comunicación se convierten en elementos claves para la calidad en las universidades.

Por otro lado, aumenta la heterogeneidad de los alumnos. Tradicionalmente, la universidad se dirigía a una audiencia muy específica. En la actualidad nos encontramos con perfiles de alumnado muy heterogéneo, con características personales, intereses, expectativas y necesidades diferentes. Además, se propone un cambio en el paradigma educativo, donde el alumno se sitúa en el centro del proceso del aprendizaje y se manifiesta la necesidad de metodologías orientadas al aprendizaje activo.

Además, se define el perfil académico profesional a través de competencias. Con ello se pretende que la universidad dé respuesta a los nuevos requerimientos profesionales (saber, saber hacer, saber estar y ser).

Finalmente, se requiere sistemas de orientación, seguimiento y evaluación como elementos fundamentales para garantizar la calidad. Con lo que la orientación se presenta como un tema transversal en la formación universitaria abierta a Europa y al mundo.

La Universidad Rey Juan Carlos (www.urjc.es), la más joven de las seis universidades públicas de la Comunidad de Madrid –fundada en 1996–, lleva a cabo distintas acciones para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, cuya finalidad última es ayudar a conseguir la total integración del alumno en la vida universitaria, tanto a nivel académico como social. Una de estas actuaciones, es el programa de tutorías integrales cuyos objetivos se fundamentan en tres pilares básicos: (1) **Integración:** Facilitar el proceso de

integración del estudiante en el sistema universitario en general y en la Universidad Rey Juan Carlos, en particular; (2) **Orientación:** Orientar el proceso formativo del estudiante en los diferentes aspectos académico, cultural y profesional; (3) **Ayuda:** Promover en el estudiante el desarrollo de sus potencialidades, fomentando sus estrategias de aprendizaje para la mejora de su rendimiento académico.

El programa en sus orígenes, se dirigió a todos los alumnos de nuevo ingreso y la selección del personal encargado de las Tutorías Integrales se hizo entre los profesores que lo solicitaron voluntariamente. A cada tutor se le ofreció la posibilidad de hacerse cargo de un número de alumnos entre uno y cinco. Para participar en el Programa, cualquier profesor de cualquier titulación y campus podía presentar su solicitud, si estaba interesado. Asimismo, podían participar profesores con docencia en cualquier curso y no sólo en primero.

2. DESARROLLO ACTUAL DEL PROGRAMA

Actualmente la tutoría integral constituye un elemento fundamental en el conjunto de los nuevos Grados del EEES, y la figura de tutor está reconocida por las instituciones académicas evaluadoras, tanto nacionales como autonómicas.

Este tipo de Tutoría se establece para que se pueda hacer un seguimiento individualizado de cada alumno, dándole un tratamiento personal y ayudándole a resolver los distintos problemas que puedan surgir en su paso por la Universidad. Para ello, se propuso en un primer momento que profesor y alumno se vieran al menos seis veces por curso.

En la actualidad la ratio tutor-alumnos se ha incrementado notablemente, alcanzando un número de quince a veinte alumnos, lo que ha obligado a una disminución de las reuniones obligatorias a tres por alumno.

La primera reunión, a principio de curso, debe ser como un acto de acogida y presentación sirviendo para que el profesor dé a conocer al alumno en qué consiste la figura del profesor/tutor, facilitarle formas de contacto. Esta reunión lógicamente se realiza de forma conjunta. La segunda reunión, que se realiza a mitad del cuatrimestre permite que el profesor detecte desviaciones cuya corrección permita reducir la tasa de fracaso académico. Finalmente la última sesión se realiza con el fin de que el profesor y el alumno hagan una valoración conjunta de los resultados obtenidos, viendo posibles problemas, carencias, soluciones.

Además, el profesor debe atender al alumno cuando éste lo solicite o cuando el propio profesor lo estime conveniente. Al finalizar cada reunión, el tutor debe redactar un breve informe con su desarrollo, con los distintos temas tratados, los problemas que se han planteado y las soluciones propuestas. Estos informes tienen carácter confidencial, siendo los propios tutores los responsables de garantizar dicha confidencialidad.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El Programa de Tutorías Integrales se somete a un sistema de evaluación que garantice la mejora de la calidad dentro del modelo EFQM. Dicha evaluación se realiza a través de una encuesta donde se recogen las diversas opiniones y sugerencias, tanto alumnos como de tutores.

De los resultados obtenidos del análisis de la encuesta, se pueden extraer las siguientes conclusiones relevantes para este trabajo en cuestión, los participantes se encuentran con la dificultad de coincidencia espacial y temporal con el tutor para la celebración de las reuniones, siendo en muchos casos el motivo de desaprovechamiento de las tutorías por parte del alumno, llegando en ocasiones al abandono del programa.

3. CAMPUS VIRTUAL: INSTRUMENTO VIRTUAL DE MEJORA EN LA TUTORÍA INTEGRAL

El objetivo de nuestro trabajo es una exploración sobre las posibles soluciones que podrían aplicarse a las incidencias detectadas en la evaluación realizada de las Tutorías Integrales, partiendo de nuestra experiencia previa en la participación en el Programa de Tutorías Integrales durante sus sucesivas convocatorias. Para facilitar y solucionar estas incidencias, se propone como espacio de apoyo y mejora el uso de las nuevas tecnologías en general, y el uso del Campus Virtual en particular.

El creciente empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) como herramientas educativas, hacen posible la aplicación de métodos, tanto docentes como de apoyo a la docencia, más dinámicos y participativos que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (Laurillard, 2000; Santoveña Casal, 2007). En este contexto, la irrupción de Internet y su capacidad de interconexión con diferentes dispositivos ha propiciado una evolución en las formas de actuación en el ámbito educativo (Forsyth, 1998; Schoech, 2000).

Podemos definir el Campus Virtual como “un espacio formativo ofertado por una institución universitaria que se desarrolla a través de redes digitales” (Área et al., 2002). El Campus Virtual proporciona buenas herramientas que pueden desarrollar funciones relevantes en la interacción humana que se desarrolla a través de las Tutorías Integrales. En esta plataforma la relación entre los usuarios se potencia utilizando herramientas de comunicación síncronas o asíncronas que fomenten el intercambio de ideas, el debate y la comunicación (Ejarque et al., 2007). Entre dichos instrumentos, podemos destacar los foros de debate, *chat*, correo electrónico y *videochat*. Todas ellas son utilizadas actualmente para complementar los debates de las clases presenciales y estimular la comunicación en propuestas a distancia. No obstante, en nuestro trabajo se propone la utilización del Campus Virtual como el medio para permitir incrementar una interacción que favorezca la colaboración entre los participantes en el programa.

La extrema facilidad de uso de **Campus Virtual** permite la implicación inmediata de los profesores y estudiantes. No se requieren conocimientos específicos para navegar y operar en la plataforma, tampoco se debe aprender a utilizar complejas herramientas para la producción de materiales, todo gracias a una interfaz de

usuario de diseño simple e intuitivo. Sin embargo, para lograr un éxito más completo en su instauración como medio de reunión virtual se requiere del apoyo institucional y la publicidad suficiente tanto entre profesores como entre los alumnos partícipes.

Entre las principales características que nos ha llevado a apoyar la introducción del Campus Virtual como un instrumento en la mejora continua del Programa de Tutorías Integrales en la Universidad Rey Juan Carlos, podemos destacar las siguientes: La interactividad: factor determinante a la hora de lograr una acción recíproca entre alumnos y tutores integrales (Jenci y Sales, 1998), la extensión de los servicios a los alumnos del programa más allá de los horarios establecidos, asegurando así que todos tengan acceso a determinadas informaciones y servicios y la eliminación de las barreras de espacio que en muchas ocasiones se origina al tener situados distintos centros docentes en diversas localidades e incluso provincias.

Siguiendo el trabajo de Mondéjar Jiménez (2006) exponemos a continuación las cuatro condiciones que debe cumplir un Campus Virtual determinado para lograr una utilización completa y segura: (1) Certificado de seguridad para la correcta utilización de todas las herramientas de Campus Virtual; (2) Especificación de los pasos a seguir para que los usuarios puedan entrar en los distintos dominios; (3) Aclaración de los requisitos técnicos, ya que esta información evita problemas en la utilización de la plataforma; (4) Normativa de uso.

EL CAMPUS VIRTUAL EN LA URJC: LA PLATAFORMA WEBCT

La Universidad Rey Juan Carlos apuesta por una educación de calidad a través de su Campus Virtual. Por este motivo, también quiere utilizar una de las herramientas líderes en el mundo profesional de la formación a distancia, la plataforma WebCT. El objetivo de esta herramienta es crear un espacio de interrelación entre alumnos, profesores y gestores a través de Internet.

WebCT es una herramienta de formación a distancia integrada por subgrupos de herramientas diseñadas para desarrollar rápidamente cursos en línea (WebCT=Web Course Tools). Fue desarrollada originalmente por la Universidad de British Columbia y actualmente está siendo utilizada por centros educativos en todo el mundo.

Algunas de las herramientas que WebCT proporciona para el desarrollo de cursos en línea son: páginas personales (*home pages*) para los alumnos, foros de discusión, *e-mail*, *chat*, glosario de términos, calendario de eventos, exámenes, autoevaluaciones, tareas, *block* de notas, tablero interactivo, etc.

Entre estas herramientas vamos a analizar a través de distintas figuras el papel que el *chat* puede desarrollar en las tutorías integrales.

El *chat* es un recurso para establecer comunicación sincrónica (mismo marco temporal) de comunicación textual (mensajes escritos) basada en un intercambio técnico simultáneo de información permitiendo la comunicación de dos o más personas conectadas simultáneamente desde espacios diferentes a un interfaz

común. Estas características hacen del *chat* una herramienta con un gran potencial a la hora de facilitar el desarrollo de las Tutorías Integrales.

La conversación que se desarrolla en tiempo real es lo que mejora la interactividad en el mismo espacio virtual de discusión.

Por otro lado, el problema espacial se elimina ya que estas nuevas tecnologías han logrado acortar las distancias e incluso eliminarlas. No apoyamos con estas ideas un uso indiscriminado de este instrumento, su utilización debe ser planificada, con unas normas de funcionamiento y una estructura de comunicación.

4. CONCLUSIONES

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación cuando se introducen en la enseñanza universitaria generan profundos cambios tanto en la dinámica de la docencia como en el desarrollo del resto de actividades que en ella se desarrollan, por ello se hace necesario reflexionar y discutir sobre el papel metodológico que estas herramientas desarrollan en ámbitos virtuales y/o semipresenciales. La aplicación de las TIC's en el contexto educativo universitario va más allá de una "mejora técnica" (Mora, 2003). Supone un cambio en la forma de entender las relaciones que se establecen en dicho ámbito.

La ampliación del Campus Virtual a otras actividades académicas, como la investigación o la coordinación de grupo (Carrasco, 2005) nos orientó a proponer su utilización como instrumento de mejora del Programa de Tutorías integrales que se estaba desarrollando en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

Su utilización como espacio de encuentro entre tutores y alumnos podría generar una corriente de información fluida y facilitar el establecimiento y cumplimiento de las reuniones previstas en el cronograma del Programa de Tutorías Integrales.

Adicionalmente lograríamos reducir los costes de comunicación e información (teléfono, desplazamientos, etc.) con unos encuentros más eficientes entre participantes de centros docentes distanciados geográficamente, tal y como ya han demostrado trabajos anteriores (Mora, 2003).

Resulta fundamental la formación del profesorado en el éxito de la aplicación de estas nuevas herramientas para la docencia y las actividades de tutorías, aprovechando su motivación por la calidad de la enseñanza (González Sanmamed y Raposo Rivas, 2008; Meroño Cerdán y Ruiz Santos, 2006).

En resumen, puede lograrse una adecuada implantación del programa de Tutorías Integrales a través de la aplicación de herramientas novedosas, que permitirán alcanzar una comunicación entre ambas partes más flexible, más rápida y más personal.

BIBLIOGRAFÍA

Área, M.; Medina, M.; García A.; Noarbe, R.; Estévez, R.; González C. S.; Rodríguez W.; Santana, P.J.; Castillo-Olivares, J. M. (2002). Los Campus Virtuales

Universitarios en España. Un análisis del estado actual. *Comunicación al II Congreso europeo TIC*. Barcelona.

Carrasco A. (2005). El Campus Virtual más allá de la docencia: dos experiencias de utilización del Campus Virtual en otras actividades académicas. *En II Jornada Campus Virtual UCM: cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM*. Editorial Complutense, Madrid, pp. 323-326. ISBN 84-7491-787-5

Ejarque, E.; Buendía, F.; Hervás, A. (2007). Estudio sobre el impacto del uso de un campus virtual en la enseñanza universitaria tradicional. *ExpoE-learning*. Barcelona.

<http://koyama.inf.upv.es/joomla/documentosAEEVA/Proyecto/ComunicacionExpoE-learning.pdf>

Forsyth, I. (1998). *Teaching and Learning Materials and the Internet*. Londres: Kogan Page Limited.

González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.

Jenci, D.; Sales, J. (1998). Selección de una plataforma abierta para el desarrollo de software orientado a la Educación. *IV Congreso Iberoamericano de Información Educativa*. Brasilia.

Laurillard, D. (2000). New technologies, students and the curriculum. The impact of communications and information technology on higher education. En P. Scott (Ed.), *Higher Education Re-formed* (pp. 133-153). Londres: Falmer Press,

Memoria del Programa de Tutorías Integrales (2007). Gabinete de Planificación y Programación 2006-07.

Meroño Cerdán, A. L. y Ruiz Santos, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 281-298.

Mondéjar, J.; Mondéjar, J. A.; Vargas M. (2006). Implantación de la metodología e-learning en la docencia universitaria: una experiencia a través del proyecto Campus Virtual. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5, (1), 59-71.

Mora, R. (2003). Campus Virtual: Otras vías de enseñanza universitaria. *ArqueoWeb*, 5 (1).

Página Web de la Universidad Rey Juan Carlos: www.urjc.es.

Programa de Tutorías Integrales para Alumnos de Nuevo Ingreso: Guía para el Tutor, curso 2007/08. Universidad Rey Juan Carlos.

Santoveña Casal, S. M. (2007). Las nuevas tecnologías y la educación superior. *Quaderns Digitals*, 46, 1-13.

Schoech, D. (2000). Teaching over the Internet: Results of one foctoral vourse. *Research on Social Work Practice*, 10 (4), 467-486

The Bologna Declaration, (1999). <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

ORIENTACIÓN PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

María de la O Toscano Cruz

Universidad de Huelva

RESUMEN

El tema que nos ocupa en esta investigación es de suma importancia tanto para los alumnos que se encuentran en la fase final de los estudios de Bachillerato como para los propios profesores y orientadores de los centros. Tal importancia se justifica en que están en un momento de tránsito y continuación de estudios universitarios a los que van a acceder y para los que necesitan de una información y orientación previas.

A todo eso, pretendemos investigar si conocen las distintas opciones que la ley ofrece al finalizar esta etapa educativa, los requisitos y pruebas para el acceso a la Universidad, de donde procede la información que poseen sobre los estudios universitarios, si conocen las carreras que se pueden realizar en la Universidad de Huelva, algunos términos novedosos (troncalidad, optatividad, obligatoriedad...). Los periodos de preinscripción y matriculación, además de otros aspectos que describimos a lo largo de este amplio trabajo.

Palabras clave: Orientación académica; Bachillerato; Universidad.

GUIDANCE FOR ACCESS TO THE UNIVERSITY OF HUELVA

ABSTRACT

The topic of our concern has a great importance both for the students in the final steps of the Secondary Education as well as for the teachers and the vocational advisers. This important is due to the fact that they are in a moment of movement and continuation to the university studies they are going to have access and from which they need previous information and guidance.

This is a reason why the research has been centred in investigating if they know the different options the law offers to them once this educational stage is over, the requirements and test for the access to the university studies, where the information they have about the university studies comes from, the studies they can follow in the University of Huelva, some new concepts such as trunk; optional or compulsory subjects, pre-registration and matriculation *periods and others aspects which will be exposed throughout this wide study.*

Key words: Academic orientation; Secondary Education; University.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de orientación universitaria, podemos pensar que nos referimos únicamente a la que se ofrece a los estudiantes que están cursando una carrera universitaria pero además, y teniendo en cuenta la necesidad de información y orientación de los alumnos de bachillerato por conocer todo lo relacionado con la Universidad, el campo de actuación se amplía a esta etapa educativa con el fin de que el acceso a la Universidad sea un tránsito lo menos dificultoso para los alumnos preuniversitarios. En este sentido, Rodríguez Moreno (2002: 70), propone un modelo práctico e integral de orientación universitaria centrado en cuatro momentos esenciales: a) antes de ingresar en la Universidad; b) al ingresar en la Universidad y durante el primer ciclo; c) durante el estudio de la carrera y d) al término de los estudios y en el proceso de inserción al mundo laboral.

Según Álvarez y Lázaro (2002: 21) «la Universidad es un espacio de interacción social que provoca el desarrollo intelectual, fomenta la búsqueda de la verdad científica, genera profesionales y facilita un peculiar estilo de ser persona a través del estudio y la investigación».

La orientación para el acceso a la Universidad se considera un contenido curricular imprescindible en el Bachillerato, sobre todo, para los alumnos que están interesados en continuar sus estudios en la Universidad, encaminada específicamente a ayudarles en el complejo proceso de ingreso a la misma. Algunos de los aspectos que se incluyen son: modalidades de acceso, pruebas, conexión con los estudios universitarios, solicitud de preinscripción, notas de corte, matriculación, decisión vocacional, ubicación de las diferentes Escuelas o Facultades, etc.

Antes de acceder a la Universidad, los estudiantes necesitan conocer sus intereses, sus aptitudes y las posibilidades reales, no sólo para acceder a los estudios superiores, sino también para afrontarlos y finalizarlos con éxito. Por otro lado, para tomar decisiones cruciales que podrían determinar su futuro académico y profesional, se hace precisa una acción orientadora que active al alumno de forma que éste tome conciencia de la situación y las perspectivas del mercado laboral, conozca las distintas profesiones y su vigencia activa presente y futura. En esta misma línea, se hace necesario que los alumnos preuniversitarios conozcan tanto la oferta de estudios profesionales y universitarios, como las características de las titulaciones, las distintas salidas

laborales, las características y exigencias de los posibles trabajos a desempeñar, la rentabilidad económica y las posibilidades de estabilidad y promoción que ofrecen. En último término, también se hace necesario que antes de la elección completen su orientación conociendo y familiarizándose con las peculiaridades, ubicación, características, estructura y funcionamiento de los centros universitarios. Posteriormente, cuando el alumno se encuentre en los estudios superiores seguirá demandando orientación.

En conexión con lo anteriormente expuesto, los alumnos se encuentran ante una situación totalmente novedosa: organización institucional, espacios, horarios, titulaciones, planes de estudios, asignaturas (obligatorias, troncales, optativas, de libre elección...), metodología empleada por el profesor, sistema de evaluación, etc.

Ante tal panorama, se hace imprescindible una propuesta de intervención con estos alumnos. De ahí la necesidad de trabajar la orientación universitaria antes de que los alumnos accedan a la Universidad con el fin de ofrecer toda la orientación e información pertinentes e intentar enseñarles a que adquieran una autonomía personal que le ayude a superar obstáculos, desenvolverse por ellos mismos, buscar otros recursos, etc.

En definitiva, las Universidades no pueden permanecer de brazos cruzados ante esta emergente situación aunque es cierto que son muy numerosos los estudios y trabajos que se están desarrollando en esta línea. El sistema universitario, debe poner énfasis en la formación del profesorado, la innovación y, por consiguiente, en la calidad de las mismas, pero además debe tener en cuenta la promoción de sus titulaciones, estudios, organización y funcionamiento institucional, salidas profesionales, etc. a los sectores de alumnados que aspiran a acceder a la Universidad y que, necesitan de una orientación óptima encaminada a resolver todo tipo de dudas, cuestiones de interés, interrogantes... De esta manera, el alumnado preuniversitario va a disponer de unas orientaciones personalizadas que les capacite para tomar sus propias decisiones.

A pesar de que el paso a la enseñanza superior constituye una transición opcional, ya que previamente el alumnado que ha culminado con éxito los estudios de la etapa anterior ha tenido que resolver un importante dilema y decidir entre incorporarse al mundo del trabajo o proseguir otros estudios (universitarios, por ejemplo), no por ello deja de ser un proceso cargado de incertidumbres (Santana y Álvarez, 2002: 206).

Nota: No incluimos en esta investigación las dimensiones relacionadas con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) así como la reorganización de los planes de estudios de los denominados Grados oficiales debido a que en el presente curso académico algunas Universidades aún cuentan con los planes de experimentación de algunas titulaciones deseando que para el curso 2010-2011 se implanten los nuevos Grados. La incorporación de las Universidades al EEES conlleva nuevos cambios para la orientación universitaria de manera que los alumnos de bachillerato deben actualizarse en cuanto a terminología, competencias, planes de estudios, metodologías a seguir, sistemas de evaluación, etc.

MÉTODO

OBJETIVOS

El objetivo general que nos proponemos alcanzar con esta investigación no es más que comprobar los cambios que se producen en los alumnos de Bachillerato tras la fase de implementación de nuestro material diseñado para cubrir las posibles lagunas de orientación e información universitaria que los alumnos puedan presentar. A partir de este objetivo más global, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre las concepciones, percepciones, ideas y necesidades de los alumnos en relación al ámbito universitario.
- Facilitar las orientaciones necesarias para que los alumnos sean capaces de tomar sus propias decisiones de forma equilibrada y adaptada a sus características personales.
- Favorecer el aprendizaje tanto individual como grupal y la implicación activa de los alumnos en las fases de diseño, aplicación y evaluación de nuestra intervención.
- Evaluar de forma rigurosa y exhaustiva la funcionalidad y eficacia del material que se aplica, así como las posibilidades didácticas que éste entraña.
- Conocer el impacto y las incidencias que el material ha experimentado en las aulas.
- Describir e identificar el índice de las mejoras producidas en los centros objeto de la investigación a partir de aplicación de nuestro material.

DISEÑO

El diseño de investigación es descriptivo debido a que está encaminado a mostrarnos la realidad tal y como acontece.

MUESTRA

Respecto al tamaño de la muestra, hemos trabajado con más de 250 alumnos/as de segundo curso de Bachillerato de cinco centros (dos centros educativos concertados y tres Institutos de Enseñanza Secundaria) y 6 orientadores/as pues, uno de los centros concertados dispone de dos orientadoras, ambas han participado en nuestra investigación.

En relación al sexo, los resultados nos permiten observar que la mayoría son hombres, esto es el 53% y el 47% restante son mujeres.

Instrumento

Los instrumentos de recogida de información que hemos utilizado para el desarrollo de nuestro Programa de Orientación son: el cuestionario inicial y final que le aplicamos a los alumnos, las observaciones de los alumnos y las de los externos y, por último, el grupo de discusión en el que participaron cinco de los seis Orientadores.

El cuestionario ha sido uno de los instrumentos clave a la hora de recoger información de nuestro Programa tanto al inicio como al final de su aplicación. De esta forma, estaba pensado como una actividad inicial más destinada a los alumnos y alumnas protagonistas de nuestra investigación que se diseñó bajo el título «Cuestionario para la detección de necesidades sobre los estudios en la Universidad, en general y la de Huelva, en particular» y para detectar las ideas previas, conocimientos, actitudes... sobre la Universidad.

El cuestionario consta de tres hojas con un total de 50 ítems para el cuestionario inicial y 47 para el final, además de los datos personales que se presentan al inicio de las cuestiones (sexo, edad, curso, modalidad de Bachillerato y Centro). Ambos se componen de tres grandes dimensiones, desglosando la última en cinco.

Dimensiones	Items	Items
	Cuestionario Inicial	Cuestionario Final
1. Bachillerato	1-4	1-4
2. Prueba de Acceso a la Universidad	5-8	5-8
3. Universidad	9-15	9-17
3.1. Matriculación	16-20	18-22
3.2. Becas	21-25	23-25
3.3. Estructuración Académica	26-41	26-38
3.4. Exámenes	42-44	39-41
3.5. Otros Servicios de la Universidad	45-50	42-47

Distribución de ítems según las dimensiones que hemos establecido en los cuestionarios inicial y final

PROCEDIMIENTO

Esta investigación se puso en marcha durante el curso académico 2006-2007 y queda delimitada por los siguientes períodos que no son totalmente lineales pues, en algunos momentos se han simultaneado.

1. Revisión de la literatura sobre aspectos generales relacionados con la Orientación y por otro lado, el diseño, experimentación y evaluación de los materiales curriculares, concretamente de nuestro Programa de Orientación. Para ello, hemos consultado numerosos manuales especializados en estas

materias, así como artículos de revistas, libros de actas y otras fuentes documentales que aparecen recogidas en el apartado de *Referencias*.

2. Elaboración del diseño de nuestro Programa de Orientación «Conoce la Universidad», que hemos descrito en apartados anteriores.
3. Evaluación del diseño del Programa a partir del análisis y valoración de once expertos, profesionales del ámbito educativo, quienes han realizado una labor desinteresada y han precisado la funcionalidad y eficacia del material para su posterior experimentación.
4. Revisión de las diferentes aportaciones de los evaluadores para concretar el diseño definitivo de investigación para el cual también fue necesario formular una hipótesis, definir unos objetivos, general y específicos, fases, muestra, método, técnicas de recogida de información, instrumentos para el análisis de esa información y la elaboración de unas conclusiones globales entresacadas de todo el proceso de investigación.
5. Confirmación con los orientadores de los centros sobre el calendario más apropiado para la experimentación del material y la planificación de la actuación orientadora.
6. Aplicación de un cuestionario inicial piloto destinado a los alumnos de segundo curso de Bachillerato, que se emplea para detectar las ideas y concepciones que los alumnos tienen en relación a la Universidad antes de la aplicación del material y que nos sirve como valoración final con cambios en algunos de sus items después de la implementación del mismo.
7. Experimentación del Programa de Orientación «Conoce la Universidad». En primer lugar, los alumnos cumplieron un cuestionario inicial tras las pertinentes revisiones y correcciones a partir del cuestionario piloto que habíamos desarrollado e implementado. Para ello, facilitamos a los centros un número no muy elevado de copias del Cuaderno del Alumno para que pudieran fotocopiarlo pues, para nosotros era imposible movernos con más de un centenar de Programas de un centro a otro. Durante esta fase de aplicación, recogimos toda la información que estuvo a nuestro alcance a través de observaciones de aula realizadas por observadores externos y uno o dos alumnos de cada clase. Además, mostramos algunas imágenes que ilustran los momentos de desarrollo del material. Al finalizar la quinta sesión, los alumnos cumplieron otro cuestionario que nos permitía conocer los avances y retrocesos, según los casos, una vez que implementamos el material.
8. Después de la experimentación, acordamos con los orientadores realizar un grupo de discusión para debatir, intercambiar ideas e impresiones, exponer las deficiencias del Programa y los aspectos positivos...

RESULTADOS

Como ya hemos indicado, el instrumento de recogida de datos que nos ha posibilitado comprobar la incidencia de nuestro material de orientación en las

opiniones, actitudes, hábitos, informaciones, etc. de los alumnos en relación a la Universidad y todo lo que sobre ella hemos trabajado tras la experimentación, ha sido el cuestionario.

A la hora de describirlos, contamos con 50 ítems para el cuestionario inicial y 47 para el final pues estimamos que algunos de ellos eran susceptibles de ser eliminados y/o modificados en cuanto a la redacción.

En los datos identificativos, se aprecian algunas modificaciones en relación al número de alumnos pues en el cuestionario inicial participaron 287 alumnos mientras que el final se ha reducido a 263 debido a que el día que se aplicó faltaron algunos.

A continuación exponemos los resultados de los ítems que nos arrojan datos más significativos atendiendo a las tres dimensiones que componen los cuestionarios: 1) Bachillerato, 2) Prueba de acceso y 3) Universidad.

- Este primer ítem para el cuestionario inicial arroja los datos de un 68,3% de los alumnos que responde que «no» conoce las diferentes opciones de estudios que la LOGSE ofrece al finalizar el Bachillerato junto al 31,7% que indica que «sí». Los datos del cuestionario final son muy relevantes pues, en este caso, es el 100% el que responde que «sí» las conoce.

- El 34% de los alumnos que cumplimentaron el cuestionario inicial responden que «no» saben qué es sin embargo, el 66% manifiesta que «sí».

Los datos del cuestionario final en este ítem nos muestran que el 4% «no» conoce el concepto de nota de corte pero que la mayoría, el 96%, opta por la respuesta afirmativa.

- *Por otro lado*, a mayoría de los alumnos del cuestionario inicial, el 54%, «no» conocía los estudios universitarios que se ofertaban en Huelva mientras que el 46% restante indicaba que «sí». Por otro lado, en el cuestionario final nos encontramos con datos realmente significativos pues tan sólo el 5% de los alumnos eligieron la opción «no», sin embargo, un porcentaje bastante elevado, el 95%, apostó por la respuesta afirmativa.

- De un lado, en el cuestionario inicial la mayoría de los alumnos, el 70% «no» tenía información sobre la gama de estudios que se podían realizar en las Universidades andaluzas y/o españolas; tan solo el 30% mantenía que «sí».

Por otra parte, los datos de este ítem en el cuestionario final nos refleja que una vez que los alumnos han experimentado el Programa de Orientación, conocen «mucho», alrededor del 86%, estos estudios aunque todavía nos encontramos con algunos alumnos, el 13%, quienes indicaron que los conocía «poco».

CONCLUSIONES

Dorio, Figuera y Torrado (2001) advierten que «la transición a la Universidad es un proceso complejo que conlleva para los estudiantes múltiples y significativos cambios personales y vitales (...) El efecto de estos cambios, que son producidos en buena medida por la discontinuidad de ambientes educativos entre los

subsistemas de formación secundaria y universitaria, se ha visto hoy incrementado por la suma de otras variables que constituyen el caldo de cultivo de problemáticas añadidas. Entre ellas, podemos citar el sentimiento de desinformación de los estudiantes de secundaria, a pesar de las acciones de orientación, o la desmotivación de los estudiantes que no acceden a las carreras deseadas, unido a un conjunto de estereotipos sobre la vida universitaria, no siempre bien fundamentados».

El primero de los objetivos específicos pretendía *Indagar sobre las concepciones, percepciones, ideas y necesidades de los alumnos en relación al ámbito universitario* para lo cual diseñamos un cuestionario inicial y así detectamos lo que los alumnos conocían y desconocían en relación a la Universidad. Los datos que se arrojaron en este cuestionario nos vienen a decir que, efectivamente, los alumnos se encuentran desinformados y desorientados acerca de muchos de los aspectos que deberían conocer sobre los diferentes estudios que la Universidad de Huelva oferta; los que se pueden realizar en otras Universidades tanto andaluzas como españolas; la conexión de los estudios de primer ciclo con los de segundo ciclo; las salidas profesionales de las diferentes carreras, el concepto de preinscripción y los pasos a seguir para presentarla; los períodos de matriculación; el momento en que se presentan las becas; los tipos de becas que existen; la estructura organizativa en la Universidad; el acceso a los segundos ciclos; la ubicación de las diferentes Facultades y Escuelas universitarias; el concepto de Diplomatura, Licenciatura crédito, asignatura troncal, obligatoria, de libre configuración; convocatorias de exámenes e incluso otros servicios que la Universidad ofrece a toda la comunidad. Tienen un conocimiento mínimo de la Universidad pero los aspectos más detallados lo desconocen, nos atreveríamos a decir, casi por completo. De hecho, los resultados obtenidos a partir del análisis de los cuestionarios iniciales nos vienen a decir que estos alumnos preuniversitarios no están lo suficientemente informados y, por lo tanto, orientados para acceder a la Universidad. Tienen claro que se van a encontrar con un nuevo mundo y campo de trabajo más especializado según la titulación que elijan para el cual no están suficientemente formados. Además, se detecta en estos alumnos mucha desmotivación en el Bachillerato quizás porque únicamente están pendientes del curso en el que se encuentran para aprobar y cuando tengan sus títulos de Bachiller piensan que comienza una nueva etapa académica.

Sin embargo, la experimentación del Programa ha producido numerosos cambios en estos alumnos, según los resultados obtenidos, que han contribuido a motivar y empujar a los alumnos para que aprendan, busquen, reflexionen sobre las diferentes alternativas y se posicionen sobre la que más les interese en virtud de las posibilidades de que disponen.

Algunas de las líneas futuras de actuación que se recogen a partir del diseño, aplicación y evaluación de nuestro Programa de Orientación son las que a continuación se presentan:

Por un lado, proponemos la integración de este Programa en el Plan de Orientación y Acción Tutorial de cada Centro como una actividad formativa y académica más para llevarla a cabo en la programación de aula a pesar de que,

legislativamente, no existan horas de tutoría. Ante esta panorámica, planteamos una posible sugerencia que subsane esta problemática con que cuentan los Centros desde hace algún tiempo, adaptándose al calendario escolar de los mismos y al resto de las actividades extraescolares que ofertan a los alumnos. Previo acuerdo entre la Universidad de Huelva, en este caso, y la Administración Educativa, pensamos en organizar una actividad que tenga como duración una semana en la que se aplique este Programa en todos sus apartados sin pasar por alto un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y válido para todos los alumnos preuniversitarios de Huelva capital y provincia. Según esta propuesta, ya no sería la investigadora principal de esta investigación la encargada de llevar a cabo la intervención orientadora sino que deberíamos formar a los orientadores para que sean ellos los que apliquen el material en sus centros. Para conseguir este objetivo también se precisaría de diversos acuerdos mantenidos entre el Servicio Universitario o Vicerrectorado al cual competan estas funciones y el equipo directivo de los centros. Además, deberíamos contar con la colaboración y participación de otros Organismos, Entidades e Instituciones que subvencionen todo tipo de gastos. Aunque parezca una propuesta utópica, nosotros pensamos que se puede conseguir pero para ello, es necesario contar con un grupo de profesionales que planifiquen todo este proceso, especificando en cada momento los objetivos que se plantean y la metodología a seguir.

Otra de las implicaciones que recogemos es la participación directa de las familias en la experimentación del Programa a través de actividades simultáneas y adaptadas a las necesidades de cada una de ellas. Es en el núcleo familiar donde los alumnos deben continuar sus labores de búsqueda de información, por ejemplo, a través de Internet o de otro tipo de recursos que están al alcance de todos hoy en día. Además de las familias, también estimamos que deben colaborar en este tipo de actuaciones tanto los tutores como el resto del profesorado porque es una temática importante no sólo en estos niveles sino también en la Educación Secundaria Obligatoria donde los alumnos ya deben ir decidiendo la trayectoria académica que desean continuar, e incluso, nos atreveríamos a ir un poco más allá, podía destinarse a la Educación Primaria pero adaptando tanto los objetivos, como los contenidos y la metodología que se va a emplear.

En relación con el diseño del Programa, podíamos mejorar muchos aspectos como, por ejemplo, la estructura que presentamos, los contenidos a trabajar, la actualización de la información, los recursos disponibles e incluso la secuenciación de las diferentes sesiones que hemos planteado en nuestro material. Es obvio que aunque diseñemos un material con todas sus fases, siempre se verá supeditado al contexto en el que se desarrolle, con lo cual, dejamos un espacio abierto para incluir posibles mejoras en virtud del momento en el que lo vayamos a aplicar.

También sería interesante el intercambio con otras Universidades en relación a las experiencias que en ellas se desarrollan sobre la orientación en la Universidad con alumnos de Bachillerato. Pensamos que nuestra experiencia se puede enriquecer teniendo en cuenta la experiencia de otros. Para ello, debemos buscar la forma de transmitir lo que nosotros hacemos pues en ciertas ocasiones, los

docentes diseñan propuestas muy valiosas que después no se publican. De ahí, la importancia de empujar y motivar a los profesores y orientadores a que elaboren sus propios materiales y a que lo hagan llegar a los demás a través de las publicaciones de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (2002): "Introducción". En Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (Coords.): *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

Dorio, I.; Figuera, P. y Torrado, M. (2001): La transición a la Universidad: perfiles diferenciales por áreas disciplinares. En *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. A Coruña: AIDIPE.; 705-710.

Isus Barado, S. (1995): *Orientación Universitaria: de la enseñanza secundaria a la Universidad*. Lleida: Educació i Món Actual.

Rodríguez Moreno, M.L. (2002): *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Santana, L. y Álvarez, P. (2002): "La orientación académica en la Universidad". En Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (Coords.): *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

LOS ORIENTADORES DE EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (EOE) EN LABORES DE ASESORÍA

Beatriz Barrero Fernández

Universidad de Granada

RESUMEN

El estudio que se presenta en esta comunicación versa sobre la mejora de la educación, enfocada a la redimensión de las funciones de los Equipos de Orientación Educativa (EOE). Los orientadores, son agentes claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje, gracias a ellos el profesorado encuentra un gran apoyo para llevar a cabo la tarea docente. A partir de la misma se pretende ofrecer los progresos conseguidos hasta el momento en una investigación dirigida a ser tesis doctoral en la Universidad de Granada, sobre, cómo trabajar con los profesores de niveles obligatorios, desde la profesión de orientador, en labores de asesoramiento constructivista.

Palabras clave: Orientación educativa; asesoramiento; mejora; constructivismo.

COUNSELORS EQUIPMENT GUIDANCE EDUCATIONAL (EOE) ADVICE WORK

The study presented is about the improvement of education, focused on resize of the functions of the Equipment Guidance Educational (EOE). Counselors are key actors in the process of teaching and learning, thanks to them the faculty is a great support to carry out the task of teaching. aim to provide the progress achieved so far in an investigation directed to be doctoral thesis at the University of Granada, about, how to work with teachers of compulsory levels, from the guiding profession in constructivist counseling work.

Key Word: Educational guidance, counseling, improvement, constructionism.

1. LA ORIENTACIÓN: ORÍGENES Y EVOLUCIÓN

Los orígenes de la orientación educativa, hace ya más de 25 años, se centraban en ayudar al alumnado en los momentos críticos de su vida, lo que se conoce como *orientación vocacional y profesional* (Alcalá y Madonar, 1999; Álvarez y Vallés, 1998; Álvarez y Martínez, 2000; Bisquerra, 2000, 2008). Posteriormente se introdujo un aspecto más psicológico, configurándose la llamada *Orientación Personal* (Bisquerra, 2008) en forma de intervención a las necesidades educativas especiales. Para hacer frente a esta circunstancia, se crearon una serie de servicios encargados en realizar intervenciones de modo puntual (EPOE, SAE, SOEV).

Con el tiempo estos sistemas de apoyo han ido evolucionando hasta alcanzar un desarrollo más adecuado a la situación educativa, creándose los Equipos de Orientación Educativa (EOE), como se conocen en Andalucía, o Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), a nivel nacional, implicándose en objetivos más concretos y en situaciones más generales, desarrollando funciones cercanas al constructivismo, a la colaboración, la contextualización, a la visión estratégica de procesos, etc. (Escudero y Moreno, 1992; Guarro, 2005).

Desde esta perspectiva, los servicios de los que hablamos se deben centrar en dar apoyo para la mejora de la calidad educativa (Bolívar, 2008, 238), ayudando al profesorado, en la labor docente, y al alumnado, en problemas vinculados con el aprendizaje.

2. LA FUNCIÓN ASESORA: EN BUSCA DE LA MEJORA EDUCATIVA

Hoy día, todos los centros de Educación Infantil y Primaria disponen de la ayuda de un orientador, aunque esta sea intermitentemente -dos mañanas semanalmente, una tarde la semana, una vez al mes, dependiendo de la densidad de población a la que tenga que atender el orientador-. Sin embargo, pese a su forma discontinua, la actuación de estos profesionales es considerada un dispositivo necesario para asistir al profesorado, en orden a promover la innovación educativa (Domingo, 2001). Favoreciendo con su actuación el trabajo en equipo entre: agentes de orientación (tutores, profesorado y familias) promotores y dinamizadores del cambio (Bisquerra, 2008).

Las funciones asignadas a estos profesionales de la orientación, a pesar de ser vitales para la mejora, suelen quedar no cubiertas, en contraposición de otras mucho más demandadas y menos efectivas. Una de las funciones más demandadas a estos agentes y menos cubierta es la función de asesoría, que consiste en *desarrollar la capacidad, la motivación, y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora* (Fullan 2002, 207).

La asesoría aterriza en los centros escolares -provista de autoridad- para promover procesos de mejora en contextos educativos, dirigida a solucionar problemas a alumnos/as con dificultades de aprendizaje, para poco a poco ir ganando terreno y llegar a ser concebida como un factor clave en los procesos de mejora del sistema educativo (Hopkins, 2007; Guarro, 2005). El verdadero sentido del asesoramiento, “asesoramiento educativo” (Domingo, 2001) “asesoramiento psicopedagógico” (Bolívar, 1999), no es otro que ayudar a escuelas y profesores

para que hagan efectiva la garantía del buen aprendizaje para todos los estudiantes (Domingo y Hernández, 2008).

El asesoramiento es una práctica controvertida, compleja y dinámica en la que no está todo tan atado (Domingo, 2005, 248). Este no constituye un único tipo de prácticas de apoyo, sino mas bien un conjunto heterogéneo de ellas que se desarrollan en diferentes escenarios con propósitos, agentes y estrategias diversas (Guarro, 2005, 295).

Las personas que llevan a cabo tareas de asesoramiento, han de fomentar en los centros procesos reflexivos sobre los que los profesores deberán recapacitar. Asimismo es labor del asesor guiar y orientar el conocimiento y las estrategias para que los docentes puedan elaborar sus propios proyectos de mejora, siendo ellos mismos los que los desarrollen y los evalúen. Asesorar consiste en: ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender” (Monereo y Pozo, 2005) de forma que implica conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el foco de la mejora educativa.

Recogiendo la idea de Guarro (2005, 300) “*el rol del asesor se va conformando a medida que estos profesionales se van involucrados en experiencias de asesoramiento, existiendo toda una serie de factores (percepción, fusión contextualización...) implicados en dicho proceso que modularían su construcción de manera dinámica y contextual.* Debemos olvidarnos de la idea de entender al asesor psicopedagógico como *aquel que, con cierta marginalidad, contribuye a “tapar agujeros”* (Bolívar, 2008, 238). Los orientadores como asesores, conforman instrumentos trascendentes a través de sus funciones como agentes de cambio, de innovación, de consultor y formador de formadores (Rodríguez Espinar, 1988; Justicia y Rus, 1991; Rus, 1996; Sanz Oro, 1996). En definitiva, no se trata de que el asesor aporte soluciones elaboradas a problemas particulares –como si fuera un especialista- sino que debe adoptar el papel de facilitador, de apoyo, en procesos para que la escuela identifique y explore lo que hace.

3. LA INVESTIGACIÓN: EL ESTUDIO DEL ORIENTADOR EN LABORES DE ASESORAMIENTO.

Mostrada la importancia que supone que los profesionales de la educación desarrollen la función asesora, se inicia nuestro estudio de tesis, interesados en indagar sobre la labor de los orientadores de equipo como asesores.

Con tal fin, se seleccionó a un orientador de EOE, apreciado por compañeros y alumnos y por su peculiar forma de trabajo. Donde minimiza su rol de terapeuta y maximizar su rol de educador (Sanz Oro, 1996), favoreciendo procesos reflexivos y colaborativos a nivel grupal con profesorado, familias, alumnos, instituciones locales, etc. Entre su peculiar forma de trabajo está el dejar a un lado la intervención puntual de modo reactivo, por la prevención de problemas con carácter proactivo. En la que más que “intervenir en” se interesa por “trabajar con” (Lieberman, 1986), desarrollando al máximo las potencialidades de sus profesionales (Monereo y Solé, 1996).

La contribución que se haga a partir del estudio y análisis puede ser de gran ayuda para comprender el desempeño profesional, las posibilidades y necesidades de formación de quienes desarrollen funciones de apoyo. Pues muchos de los acontecimientos que se reflejan a lo largo del proceso, pueden ser buenas experiencias a tener presentes para aquellos que aún no las han experimentado, e ilustradoras y reflexivas para aquellos que han tenido la suerte de vivenciarlas.

La investigación pretende ofrecer una redimensión de los EOE, aportando nuevo conocimiento desde la propia práctica, aportando nuevos roles y maneras de desempeñar la función asesora. En definitiva, conocer y comprender las claves, dimensiones y posibilidad del orientador como asesor y dinamizador de cambio.

3.1 METODOLOGÍA

Predispuesto por la finalidad del estudio varios autores (Bogdan y Biklen, 1982; Lincoln y Guba, 1985; Bisquerra, 1989; Colás y Buendía, 1992; Flick, 2004; Albert Gómez, 2006) recomiendan la utilización de la perspectiva cualitativa, pues es la más pertinente para *el análisis, la comprensión, la valoración de situaciones específicas y la resolución de los problemas que en ellas se plantean* (Albert Gómez, 2006, 156). Con idea de realizar un estudio de caso único (Pujadas, 1992), utilizando la entrevista con carácter biográfico-narrativo, como mejor instrumento para la recogida de evidencias (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La investigación biográfico-narrativa ayuda a comprender e interpretar la realidad educativa y constituye una potente herramienta, especialmente pertinente, para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico, de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves, 1994).

A lo largo del proceso de estudio (desde el curso académico 2007/2008 al 2010/2011) se van recopilando las experiencias vividas en el trabajo de orientador a través de la reflexión de su historia como profesional de la orientación, llevando a cabo procesos de indagación profunda (Kelchtermans, 1993a; 1993b). La reflexión, puede considerarse una buena estrategia de indagación sobre la práctica profesional, esta conduce al núcleo del pensamiento, y al sucesivo desarrollo profesional de los participantes (Dewey 1993).

La reconstrucción de estas historias permitirá conocer cuáles son las dificultades, los puntos de tensión, las zonas de riesgo, etc. del proceso de asesoramiento. Con la intención de ilustrar cuáles son las claves de trabajo de los orientadores en la tarea asesora; así como las ideas, los prejuicios e inquietudes que tienen los docentes en relación a la organización y gestión de estos servicios.

4. AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN: PRIMEROS RESULTADOS

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados mostrados a continuación pertenecen a la compilación de las entrevistas realizadas durante el primer curso académico, correspondiente al año 2007-2008. Son resultados provisionales, pues el desarrollo del proyecto no ha permitido profundizar en ellos con herramientas de análisis específicas para ello.

Estos primeros apuntes, están formulados en modo de claves –recogidas por el orientador estudiado- que favorecen la tarea asesora; algunas de ellas son:

- Poseer una metodología de trabajo y tenerla bien interiorizada, también se puede entender como *filosofía de trabajo*. Concretada en un determinado modelo de actuación.
- Recordado a lo largo de varias entrevistas, se considera esencial *el contacto directo con jefatura de estudios y/o dirección*. Delegando o demandando la autoridad que corresponde a este puesto en la jerarquía escolar.
- La labor orientadora ha de alejarse del aspecto técnico de intervención puntual, por la perspectiva constructivista, la base del asesoramiento educativo, promoviendo que la repuesta sea tomada por el colectivo docente.
- Este tipo de servicios de apoyo, no debe olvidar su tarea principal, ser un *mediador de conocimiento*, facilitando la formación o información necesaria al colectivo docente para que sea este quien aplique, desarrolle o elabore, propuestas, planes, programas, con la ayuda del orientador.
- *La colaboración*, el orientador está “obligado” a *colaborar con el centro* en todas las actuaciones de carácter educativo, aportando sus conocimientos para la mejora educativa.
- El rol de este profesional debe girar entorno a la *participación, la implicación, la integración la dinamización de procesos, etc.* Consiguiendo algunos logros, de una parte, se favorece a la derrota de prejuicios asociados a estos servicios de ayuda, de otra, se redimensionan las funciones destinadas a diversos profesionales que tienen cabida en el sistema educativo.

En definitiva, las claves expuestas se concretan en estrategias determinadas que pueden ser buenas a tener en cuenta para profesionales especialistas en el área. Para terminar esta comunicación aportamos algunas percepciones tras la finalización del curso académico con esta metodología de estudio: es importante destacar la numerosa participación en cada una de las actividades propuestas desde el centro, asimismo se han percibido cambios, en cuanto a los prejuicios que estaban presentes en un principio, hacia la profesión y los profesionales de la orientación. Se ha advertido una mejora importante en el profesorado y en el alumnado, produciéndose una aglomeración de acuerdos ante distintos frentes.

Para terminar comentar, parece que empezamos a tener evidencias que dan una respuesta a nuestro principal problema de investigación: un orientador de zona, no sólo puede desempeñar labores de asesoría, sino que –de acuerdo con las historias de vida de nuestro estudio de caso (experimentado y bien valorado por parte del profesorado)- debería ser la función más importante de su trabajo. Este resultado contrasta con la práctica habitual (López, 1990; Portela, 1999; Boza, 2001; Nieto y Portela, 2001; Sánchez, 2000; Jiménez, 2001; López, 2001; Del Rincón,

2001; Hernández, 2002; Fernández Gálvez, 2006; Guarro y Hernández, 2002; Badía, y Monereo, 2004; Hernández, Santana y Cruz, 2007; Botías, 2008) y coincide con los planteamientos de redimensión de la función asesora (Bolívar, 2001; Domingo, 2003, 2006; Portela, 1999; Domingo y Hernández, 2008; Bisquerra, 2000; Monereo y Pozo, 2005, Monereo y Solé, 1996) y además lo hace desde las orientaciones más actuales de tal labor.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aceves, J. (1994). Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida. *Alteridades*, 4, 7, 27-33. Disponible en: <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt7-4-aceves.pdf>. (Consultado el día 20/05/09).
- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Alcalá, M.S.P. y Madonar, M.J. (1999). *Hacia una orientación profesional no sexista*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Álvarez J. y Vallés, A. (1998). *Orientación plus: orientación vocacional y profesional*. Madrid: Escuela Española.
- Álvarez, J. y Martínez, J.M. (Coords.) (2000). *Programa de Orientación Profesional para Educación de Adultos*. Madrid: EOS.
- Badía, A., Mauri. T. y Monereo, C. (coords.) (2004). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: CEAC (1ª Ed.).
- Bisquerra, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones, en VV.AA. (2008). *Funciones del Departamento de Orientación*. Ministerio de Educación Política Social y Deporte. Secretaría General de Educación: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.11-39.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2000). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bogdan, R., y Biklen (1982). *Qualitative research for education*. Londres: Allyn and bacon, Inc.
- Bolívar, A. (1999). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum, en F. Peñafiel, D. González y J.A. Anezcu (Coords.). *La intervención Psicopedagógica*. Granada: GEU.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y ¿Vuelta? Redimensionar el asesoramiento, en, J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* Barcelona: Octaedro. 51-68.
- Bolívar, A. (2008). Orientación y Educación para la ciudadanía, en, R. Bisquerra (Coord.) *Funciones del Departamento de Orientación*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. 235-266.

- Bolívar, A; Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Botías, F. (2008). *Estudio de la función externa de apoyo educativo: El caso de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia (tesis doctoral inédita).
- Boza, A. (2001). Los equipos de orientación de sector. Funciones y modelos de intervención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(1), 50-71.
- Colás, M., y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar. (2ª Ed.).
- Del Rincón, B. (ed.) (2001). *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Dewey, J. (1993). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Domingo, J. (2001). Asesoramiento y dirección: Hacia la mejora del profesorado y del centro educativo. En De Vicente (Coord.). *Viaje al núcleo de la dirección de centros educativos*. 353-379. Bilbao: ICE universidad de Deusto.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7, 1-2, 103-112. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev71COL1.pdf> (Consultado el día 16/05/09).
- Domingo, J. (2005). Aportaciones de la investigación biográfico-narrativa al conocimiento de la práctica asesora. En C. Monereo, y I. Pozo, (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Domingo, J. (2006). Los momentos del proceso asesor, en VV.AA. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Domingo, J. y Hernández, V. (2008). Una mirada crítica a la función asesora desde los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 10, 2, 63-80. Disponible en: http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista111_artigo04.pdf (Consultado el día 15/05/09).
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, CAM.
- Fernández Gálvez, J. D. (2006). Memoria sobre las funciones propias de los equipos de orientación educativa. "Moción casi a la totalidad de la práctica". Comunicación al Congreso Internacional de Orientación Granda: 2006
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.

- Guarro, A. y Hernández, V.M. (2002). El apoyo externo a los centros educativos: necesario e incomprensido. *Educar*, 30, 121-138.
- Hernández, V. (2002). El asesoramiento a los centros educativos desde los sistemas de apoyo externo. *Curriculum*, 15, 2001-2002, 117-140.
- Hernández, V.M., Santana, L. y Cruz, A. (2007). El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el Contexto de los centros educativos. Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 2, 287-304
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potencial of system leadership*. New York: McGraw Hill/Open University Press.
- Jiménez, M.G. (2001). *Indicadores del impacto y la calidad de la intervención de los EOE*s. Tesis Doctoral: Universidad de Granada (inédita).
- Justicia, F y Rus, A (1991). Intervención Psicopedagógica de los equipos de Apoyo. *Bordón*, 42, 1.
- Kelchtermans, G. (1993a). <<Getting the story, understanding the lives: from career stories to teacher's professional development>>. *Teaching and Teacher Education*, 9, 5/6, 443-456.
- Kelchtermans, G. (1993b). <<Teacher and their career story. A biographical perspective on professional development>> en, C. Day, J. Calderhead y Denicolo (eds.), *Research on teacher thinking. Towards understanding professional development*. Londres: Falmer Press. 198-220.
- Lieberman, A. (1986). "Colaborative Research: Working With, No Working On". *Educational Leadership*, 4,3, 5, 28-32.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beberly Hills, California: Sage.
- López, J. (1990). *Estudio descriptivo-legal de los servicios institucionalizados de orientación educativa en España*. Madrid: Universidad Complutense (tesis doctoral inédita).
- López, M. (2001). *La percepción de los tutores y tutoras de Educación Infantil y Primaria como usuarios/as de los EOE en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada (inédita).
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2001). La cooperación entre agentes de innovación educativa: Formas y elementos básicos. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*. 5, 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf> (Consultado el día 24/03/09).
- Portela, A. (1999). *El problema de la ampliación del rol del profesor: el caso de los profesores orientadores*. Murcia: universidad de Murcia (tesis doctoral inédita).

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El estudio de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rodríguez Espinar, S. (1988). La orientación educativa y la calidad de la educación. *Bodón, Revista de pedagogía*, 40, 2, 235-256.

Rus, A. (1996). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: S.P. Universidad de Granada.

Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-45.

Sanz Oro, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.

NUEVA APROXIMACIÓN INTERGRUPOS A TRAVÉS DE TUTORÍAS. EL ROL DEL PROFESOR TUTOR Y DEL ALUMNO TUTOR.

Marie Carmen Valenza

Lidia Martín Martín

Irene Cabrera

Maria Serrano Guzman

Universidad de Granada.

RESUMEN

Muchas de las universidades españolas han incluido dentro de sus programas de innovación y calidad, programas de acción tutorial. Estos pretenden mejorar el seguimiento, asistencia y orientación del alumnado durante su formación universitaria.

Los PAT han necesitado de un profesorado que se forme, se involucre y esté dispuesto a invertir gran cantidad de sí mismo por bien del alumno.

El objetivo de este trabajo es la experiencia de un enfoque grupal de la tutorización.

Este programa de acción tutorial involucra a alumnos de nuevo ingreso en la universidad, alumnos del resto de los 2 cursos que conforman las diplomaturas de Fisioterapia y Terapia Ocupacional, y al profesor-tutor.

Este planteamiento permite al alumno sentirse entre iguales con facilidad, mejorando así la comunicación con el tutor, al tiempo que le da herramientas sociales que pueden ser un recurso importante al acceder a un entorno extraño como es la universidad.

Palabras clave: ciencias de la salud; la tutoría; profesor; los estudiantes.

NEW APPROACH INTERGROUPS ON MENTORING. THE ROLE OF THE TEACHER AND STUDENT TUTOR.

ABSTRACT

Many of the Spanish universities have included within its programmes of innovation and quality, tutorial action programmes. These are intended to improve monitoring, support and guidance of students during their university education.

The PAT has needed a faculty which form, to be involved and is willing to invest a lot of himself for good student.

The objective of this work is the experience of a group approach to tutoring.

This tutoring program involves students again admission to the University, students from the rest of the 2 courses that make up the degrees of Physiotherapy and Occupational therapy, and the professor-tutor.

This approach allows the student to feel peer easily, thereby improving communication with the tutor, while it gives social tools that can be an important resource when accessing a strange environment such as the University.

Key words: health sciences; tutoring; professor; students.

La convergencia europea implica notables cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos destacan los nuevos roles docentes y discentes (García-Señorán 2005; Valcárcel, 2003).

En este escenario de nuevos roles, el profesor universitario se encuentra en la actualidad inmerso en la autorización, haciendo frente a unas necesidades y a unos objetivos que difieren de manera importante de los desarrollados hasta ahora.

La tutorización es la argamasa que permite relacionar y unir los diferentes ámbitos y facetas de la formación de nuestros titulados para conseguir adultos críticos, con criterios propios, con capacidad autoformativa, flexible y de trabajo en equipo.

La tutorización se encuentra enfocada como una actividad de seguimiento individualizado del aprendizaje de los alumnos para lograr un mayor rendimiento académico e integración en la vida universitaria. En ese sentido persigue una mejor adaptación del alumno a la universidad y también una mayor implicación del profesorado en las tareas de apoyo para la mejora del rendimiento del estudiante; también permite una orientación en la elección del perfil curricular y profesional del alumno.

La tutoría “activa” es una experiencia innovadora en la Universidad pública española en general y en la nuestra en particular, si bien no lo es en el extranjero, especialmente en el ámbito anglosajón.

La tutorización puede cambiar el prototipo del profesor como transmisor de conocimientos por el de un profesor orientador, colaborador y consejero en la selección de información. Se pretende mejorar el rendimiento académico, una mayor y más rápida integración del estudiante en la vida universitaria, contribuir a cambiar en la dirección que apunta una sociedad de conocimiento cada día más especializada, así como mejorar o resolver los problemas de los estudiantes. Se trata también de dar una respuesta a una nueva dimensión del alumno y del futuro profesional que demanda la sociedad: crítico, con criterios propios, con capacidad de relación y trabajador en equipo.

Debe conjugar la educación, la formación y su aplicación en el desarrollo social y el mercado laboral. Para conseguir estos objetivos ha de partir del conocimiento previo del alumno, estimular la iniciativa personal, el aprendizaje activo y ayudar al estudiante a desarrollar estrategias de aprendizaje (García-Señorán, 2005). Según este modelo la labor del profesor es la de guía, tutor, mediador, y para ser un buen mediador ha de (Prieto, 1998):

Implicar activamente al alumno, estableciendo metas, seleccionando objetivos, compartiendo con el alumno las intenciones del proceso instruccional.

Mediar la transcendencia de los contenidos, enseñando al alumno a utilizar los conocimientos adquiridos para aprendizajes futuros, también debe hacer hincapié en la integración de las habilidades, competencias y conocimientos adquiridos en las diferentes materias, así como en su aplicación.

Potenciar el aprendizaje significativo, facilitando experiencias de aprendizaje acordes con los intereses y motivación del alumnado.

Presentar las tareas y/o trabajos de forma novedosa y de acuerdo con las competencias del alumno. De esta forma se favorece la curiosidad intelectual, originalidad, creatividad o pensamiento divergente.

Favorecer el desarrollo de la competencia cognitiva, suscitando interés por alcanzar nuevas metas, afianzando una autoimagen realista y positiva, y potenciando el sentimiento de “ser capaz” en el alumno.

Organizar la actividad docente de forma compartida, intentando situarse en el lugar del alumno, favorecer discusiones reflexivas, fomentar la empatía con el grupo, tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos.

Podemos decir que el proceso de tutorizar es un proceso de guía, de apoyo y asistencia que el profesor debe llevar a cabo con el alumno, para que: a) pueda integrarse en el nuevo entorno formativo a nivel técnico como social, b) pueda comprender los contenidos que se le presenten a través de nuevos soportes y c) pueda integrarse socialmente en el grupo de formación y en la acción formativa en sí misma, evitando el abandono producido por el aislamiento.

OBJETIVOS DE LA TUTORIZACIÓN

Mejora del rendimiento del estudiante: Definición o especialización curricular; seguimiento del rendimiento y mejora de las técnicas de estudio; cumplimiento de los plazos previstos de la duración de la carrera; resolución/humanización de problemas subjetivos; personalización de los canales de comunicación entre estudiante y docentes/gobierno facultad y rectorado; intercambio Socrates-Erasmus-Séneca; becas.

Implicar al alumno en la Universidad.

Orientación profesional futura.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y NORMAS

Inicio y duración: El Programa de Tutorización se ofrece cada año a los alumnos de primero de primera matriculación de la Escuela Universitaria en Ciencias de la Salud. Una vez asignado el tutor al alumno, la labor de tutorización puede durar desde el principio al final de la carrera.

Ratio tutor / alumnos: No más de 9 alumnos asignados aleatoriamente a cada tutor.

Tareas del tutor: El Tutor es un orientador, un guía que puede asesorar sobre la especialización curricular, el futuro profesional, problemas administrativos y académicos, organización más racional y eficiente del tiempo. En todo caso nunca debe sustituir la voluntad y la capacidad de decisión del alumno.

Voluntariedad: La tutorización es (y debe ser) voluntaria. La tutorización requiere la participación voluntaria de profesores y alumnos, pudiendo ambas partes ejercer el derecho de cambio de tutor / alumno, respectivamente e incluso abandono de la tutorización, en cualquier momento y sin justificación alguna. La Universidad no puede considerarse como una prolongación del Instituto/Colegio, pues debe primar en todo momento (desde la decisión de someterse a tutorización, pasando por mantenimiento de la misma y el cambio del tutor, hasta la propia forma en que el tutor lleva a cabo la misma) la libertad del estudiante para conformar y determinar su ámbito educativo.

Reserva y confidencialidad: la relación entre el alumno y el profesor es absolutamente confidencial, sin que nadie ajeno pueda recibir o solicitar información sobre su contenido.

Lugar y momento para la tutorización: El alumno solicitará al tutor entrevista y éste podrá elegir el momento y el lugar que estime oportuno, pudiendo dedicar el horario de atención a alumnos para la labor de tutoría personalizada.

METODOLOGÍA

La puesta en marcha de esta experiencia siguió las siguientes etapas:

1. INCORPORACIÓN DE LOS ALUMNOS AL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.

Los alumnos se inscriben a través de la solicitud que se colgará en la página web del Plan de Acción Tutorial de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud. A partir de este momento, será el propio coordinador el encargado del proceso de selección de las personas participantes.

Inicialmente a cada profesor tutor le corresponde la tutorización de 9 alumnos; pero este número puede verse aumentado en caso de que la oferta fuera mayor.

2. INCORPORACIÓN DE PROFESORES/AS:

La participación de los profesores en el mismo es voluntaria y previa formación específica en tutorías.

3. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS:

Se desarrollan una media de tres tutorías por año y por alumno.

Al inicio del curso se realiza una tutoría conjunta con los alumnos de los tres cursos de la diplomatura, creándose así una red social, que permite al alumno de nuevo ingreso tener contactos en cursos superiores además de tener un referente entre los docentes a través del tutor.

Así, el alumno de tercer curso desarrolla al mismo tiempo una pequeña labor de seguimiento y refuerzo de los alumnos de cursos inferiores.

4. EGRESO DE LOS ALUMNOS

El alumno que termina sus estudios completa un cuestionario de satisfacción sobre las tutorías.

El alumno tutorizado egresado tiene la opción de continuar una relación de “tutorizado” con su tutor, pasando a una relación de mentor-mentorizado con un carácter de postgrado y a veces de investigación.

CONCLUSIÓN

Las tutorías son vistas por el alumno como una oportunidad, que repercute en la mejoría de su proceso enseñanza-aprendizaje y en su desarrollo como persona en un medio extraño como es la universidad.

El grado de satisfacción del alumnado con esta experiencia es altísimo comparado con aquellos que desarrollan tutorías individuales, ya que al alumno se le sigue permitiendo tutorías individuales y privadas cuando lo solicita pero se le aporta una riqueza añadida al ponerle en contacto con alumnos de otros cursos.

El alumno se siente respaldado y reforzado en su integración universitaria.

La tutorización facilita al alumno la puesta en contacto con el mundo universitario a su llegada desde figuras que forman parte del mismo y que le

permiten integrarse y sacar el máximo partido de todas posibilidades y oportunidades que por sí solo podrían escapar a su conocimiento.

La figura de un tutor influye positivamente en el rendimiento académico y en las posibilidades de continuación de la carrera investigadora, así como en el conocimiento del mundo laboral.

El profesor, muy en conexión con las peticiones del ámbito europeo de educación superior, deja de ser un simple transmisor de clases magistrales y se convierte en orientador, adquiriendo a su vez una mayor concienciación y vivencia de su papel en el rendimiento de los estudiantes y las necesidades o aspectos más relevantes a reforzar.

BIBLIOGRAFÍA

García-Señorán, M. (2005). Las titulaciones de maestro en el EEES: Implicaciones para la Educación Especial. En M. Deaño (Ed.), *Inclusión social y educativa: el espacio europeo de educación superior, familia y diversidad, vida independiente* (Vol.1, pp.

83-98). Madrid: Asociación Española de Educación Especial.

García-Señorán, M. (2005a). Psicología da Instrucción. En Suárez, M. (Dir.). *Guías de adaptación ao espacio europeo de educación superior*. Santiago de Compostela: Tórculo.

Prieto, M.D. (1998). Variables del profesor como mediador del proceso instruccional. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos*

básicos (pp. 193-215). Madrid. Síntesis.

Valcárcel, M. (coord.) (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Recuperado el 19 de abril, 2007 desde

http://www.usal.es/web-usal/Novidades/noticias/bolonia/informe_final.pdf

LA SOCIEDAD ACTUAL. EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN

Pilar Martínez Molina

Natalia González Morga

Universidad de Murcia

RESUMEN

Actualmente nos encontramos en una sociedad en constante evolución, las personas están inmersas en una serie de cambios que han modificado por completo nuestras vidas. La educación juega un papel fundamental donde su intervención irá ligada siempre con una correcta orientación, éstas harán un camino más seguro, guiado y con unas bases estudiadas previamente según las necesidades de cada persona.

A lo largo de este texto intentamos responder a ¿Qué es la educación? ¿Qué es la orientación? ¿Qué han sido y que puede llegar a ser de éstas? ¿Qué esperamos de ellas? Son algunas de las cuestiones que tratamos, con el fin de darles un sentido y un merecido lugar a la educación y la orientación en esta sociedad y que tanto se necesitamos de ellas.

Palabras clave: inmersas; educación; orientación; intervención

PRESENT SOCIETY. EDUCATION AND ORIENTATION.

ABSTRACT

Actually, we find ourselves in a society which is in constant evolution. People are immersed in many changes that are modifying your lives. Education plays a fundamental role where its intervention will always be jointed to a correct orientation. These will be a much safer way guided with bases previously studied bases dependent of each person needs.

In the contents of this text, we are trying to answer various questions, such as: ¿what is education? , ¿ what is the orientation?, ¿what had those been? And ¿where can we get with these?, ¿what are we hoping for?. Those above are some of the questions which we are asking us with the finality of giving them a sense of

purpose and a worth place to education and orientation which me badly need both of them.

Key words: immersed; education; orientation; intervention

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad actual está formada por diversos elementos, entre los que destacamos la política, la economía, los medios de comunicación, los hechos culturales, sociales, educativos,... en líneas generales, siguiendo a Hans (1995), estamos de acuerdo que los grandes cambios que han impactado en la sociedad del S.XXI, se pueden sintetizar en los siguientes:

- *Aparición y desarrollo de nuevas tecnologías que han contribuido a introducir cambios en los modos de vida y nuevas posibilidades de información y comunicación,*
- *globalización de la economía y los problemas socio-económicos que genera este modelo de desarrollo,*
- *incorporación de la mujer al mercado laboral y la consecuente transformación radical de las estructuras familiares,*
- *la cultura del consumo que se expresa en la necesidad de la adquisición de nuevos servicios y productos más allá de su utilidad,*
- *los cambios en los estilos de vida y en la organización del tiempo de trabajo y del tiempo libre,*
- *la modificación de las pirámides demográficas causada por el alargamiento de la esperanza de vida y la caída de la natalidad,*
- *la movilidad de la ciudadanía en un nuevo marco internacional que demanda una nueva cultura de la interculturalidad,*
- *la mediación y la convivencia, la extensión de los sistemas educativos no sólo por la universalización de la escolarización obligatoria sino, también y voluntariamente, en la formación secundaria y superior y*
- *el desarrollo de la educación a lo largo de toda la vida (lifelong learning) como exigencia de una sociedad en constante transformación.*

Ante esta radiografía o diagnóstico de la realidad actual, nos evidencia cambios demográficos y sociales, económicos, tecnológicos, transformación en los valores predominantes de la sociedad, al igual que en los diferentes y variados roles de las instituciones, en el papel de la escuela, y un largo etc. Todo esto nos redirige hacia un nuevo modo de entender la educación y todo lo que esta conlleva y ante esta situación nos preguntamos ¿cómo, para qué y dónde se sitúan la educación actualmente?, ¿y la orientación educativa qué papel juega en esta reestructuración estructural?, a estas cuestiones intentamos dar respuesta con este trabajo.

EDUCACIÓN, ORIENTACIÓN Y MERCADO.

La educación se ha considerado desde años remotos como algo fundamental en el ser humano, algo necesario. Los pueblos primitivos carecían de maestros, de escuelas y de doctrinas pedagógicas, sin embargo, educaban al hombre,

envolviéndolo y presionándolo con la total de las acciones y reacciones de su rudimentaria vida social.

En cualquiera de las sociedades civilizadas contemporáneas encontramos educadores, instituciones educativas y teorías pedagógicas; es decir, hallamos una acción planeada, consciente, sistemática. La importancia fundamental que la historia de la educación tiene para cualquier educador es que permite el conocimiento del pasado educativo de la humanidad.

El hecho educativo no lo presenta la historia como un hecho aislado, se estudia vinculándolo con las diversas orientaciones filosóficas, religiosas, sociales y políticas que sobre él han influido. Al verlo así, como un conjunto de circunstancias que lo han engendrado, permite apreciar en qué medida la educación ha sido un factor en la historia y en qué medida una cultura es fuerza determinante de una educación.

Un hecho consustancial a la educación es la orientación en su sentido amplio, bajo nuestro punto de vista es imprescindible al hablar y tratar el tema de la educación nombrar a la orientación ya que como señala Martínez Clares, (2002:23) *“la educación y orientación son elementos de un mismo proceso, tienen la misma finalidad: potenciar y fomentar el desarrollo integral de personas maduras, autónomas, responsables, libres y críticas en relación a su entorno o medio”*.

La historia de la orientación aporta distintas concepciones que se han ido generando en el tiempo, y permite identificar los distintos factores, contradicciones y aplicaciones que han ido configurando lo que hoy se considera la orientación psicopedagógica desde una perspectiva global. El concepto de orientación ha ido emergiendo y avanzando a lo largo de su historia, pues ésta tiene una larga tradición e implantación, tanto en Europa como en América. En sus orígenes, recordemos que se inicia como orientación vocacional, como un intento de reforma social; más tarde se irá adentrando con el contexto educativo.

Es importante tener en cuenta que la orientación desde que vio la luz como disciplina independiente a comienzos del siglo pasado se ha ido desarrollando y fortaleciendo en distintos ámbitos. La labor del orientador debe ser lo suficientemente dinámica como para entender la rapidez de los procesos de cambio de la sociedad y ser capaz de hacer comprensibles estos cambios a la comunidad educativa tanto formal como no formal.

Para Echevarría (1993:30) la orientación *“... es un proceso continuo, sistemático e intencional de mediación, y tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas para que, en base a criterios contrastados, sean capaces de identificar y reconducir, si es preciso, las alternativas ofrecidas por su entorno hasta asumir los más acordes a su potencial y trayectoria vital”*

Igualmente para Bisquerra (1996:152), *“la orientación es un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica basados en los principios científicos y filosóficos.”*

De forma que la meta o propósito de ambos procesos, el educativo y orientativo, son coincidentes, siendo difícil de separar del acto de educar el acto de orientar, pues ambos potencian y estimulan el desarrollo integral de la persona, favoreciendo lo que actualmente se ha denominado aprendizaje a lo largo de la vida.

De este modo, entendemos que la educación y la orientación no son procesos que conviven y trabajan solos y aislados de otros factores que conforman la sociedad actual, e incluso como señala Jover, (1998) hay un elemento o factor que domina todos los espacios sociales de forma imperativa, nos referimos a el mercado.

Para Jover (1998) el mercado ha establecido una relación en la cual lo que prima *“es el resultado cuantificable que beneficia a donante y satisface al receptor, esta dinámica de consumo absorbe cada vez más esferas de la vida social y personal estimulando al individuo a consumir cada vez más para poder ascender en la escala social y obtener así satisfacción personal.”*

El mercado, tal y como señala Jover (1998) ofrece una serie de criterios y pautas para una educación alternativa donde el papel de la educación y de la orientación es de suma importancia. Desde una *perspectiva holística y eco-integradora* de la educación es posible comprender mejor los problemas complejos para comprometerse con su resolución, a su vez el enfoque ecológico nos permite apreciar la realidad en su densidad y profundidad, tener el deber ético de buscar el conocimiento más allá de la superficialidad virtual que tergiversa y manipula la realidad para presentarla edulcorada y cosmética.

Paralelamente nos encontramos con una *educación en y para la libertad*; en la sociedad de la información junto a las ventajas y promesas también aparecen fenómenos que limitan la libertad. En este sentido, tenemos la responsabilidad de ser buscadores de la verdad. Teniendo en cuenta no solo lo que parece sino la complejidad de una realidad de la que emergen certezas obvias, contrastables...

LA ORIENTACIÓN ELEMENTO CLAVE EN LA SOCIEDAD ACTUAL

La orientación puede enfocarse desde muchos puntos de vista ya que abarca una amplia gama de perspectivas: la orientación como ideología, como servicio general, como proceso, como consejo... tal y como señala Rodríguez Moreno (1995:23), para esta autor, sea cual sea el enfoque que le demos a la orientación, lo que hemos de tener presente para adscribirnos a uno de ellos son sus objetivos entre los que destaca:

- Desarrollar al máximo la personalidad
- Conseguir la orientación de sí mismo,
- Comprenderse y aceptarse uno mismo,
- Alcanzar la madurez para la toma de decisiones educativas y profesionales,
- Lograr la adaptación y el ajuste.

Objetivos que tienen que estar presentes en cualquier acción formativa orientadora que pretenda un mejor funcionamiento del proceso educativo-orientativo ya sea en ámbito formal y no formal.

Actualmente, en la situación económica que nos encontramos, existen otros ámbitos donde la orientación tiene su protagonismo, el ejemplo que más se proclama actualmente es el tema de personas desempleadas; la carencia de empleo en el ciclo vital de las personas trae consigo graves consecuencias para su desarrollo personal, familiar y su integración social y para ello la orientación profesional persigue incrementar la empleabilidad de una persona formándola en técnicas de búsqueda de empleo como la elaboración de un currículum vitae, la preparación de una entrevista de selección o la búsqueda de ofertas de empleo, así como desarrollando aquellos aspectos personales que la ayuden en la consecución de sus objetivos, como aumento de la autoestima, concienciación de que el control de su vida depende de ella misma, et.

Reglado Rada (2004) afirma que la intervención en materia de inserción sociolaboral ha ido evolucionando en el tiempo desde fórmulas puntuales y simples a procesos globales y de mayor complejidad. Los objetivos del proceso de inserción laboral no se limitan a la obtención de un empleo de calidad, sino a la capacidad de mantenerlo y desarrollarlo convenientemente.

En este sentido, hoy día, es necesario recurrir al concepto de competencias, éstas según Martínez Clares (2008) hacen referencia a los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer la propia actividad laboral, para resolver de forma autónoma y creativa y sobre todo con la capacidad de colaborar en el entorno laboral y organización del trabajo. Son características personales de saberes, conductas, aptitudes y actitudes, demostrándose mediante la acción.

Desde el año 2007, las diferentes es Estrategias Europeas de Empleo y de Inclusión Social se modificaran por los Planes nacionales de Reforma. Estos nuevos Planes, contemplan los objetivos en materia de empleo y formación profesional. Todo ello, necesita de un consenso o un acuerdo para concebir la Formación Ocupacional e Inserción socio-laboral como un proceso integrado y global en el marco del Sistema de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas. Esto comporta una perspectiva conceptual coherente con las políticas de Inclusión social y los modelos organizativos adaptados al entorno territorial adecuado, tal y como señala Jover (2006).

Actualmente, en el ámbito de la Orientación para la inserción sociolaboral poseen una significación relevante las cuestiones referentes al asesoramiento profesional de personas adultas, como destinatarias de estas acciones, así como los roles y funciones de la Orientación y de los propios Orientadores en los ambientes formativos y de las empresas y organizaciones sociolaborales, por lo que actualmente, la orientación debería recuperar un papel activo.

En este contexto, es necesario reflexionar sobre estrategias y métodos para diagnosticar sus variables principales, analizar los puestos profesionales, observar los modelos y diseños en la evaluación de programas formativos y orientadores así como la valoración de servicios e instituciones de Orientación Profesional.

LA ORIENTACIÓN E INSERCIÓN SOCIOLABORAL

La orientación e inserción sociolaboral hoy día requiere de un proceso en el que prima como agente principal un análisis de necesidades, es decir, consiste en describir cuál es el problema y comprenderlo para poder resolver, permitiendo clarificar con ellos si es o no necesaria la intervención o acción prevista. (Pérez Campanero, 1994).

Toda acción orientativa sea cual sea el terreno donde nos movamos, pero más concretamente y en el que nos centramos, la inserción sociolaboral debe iniciarse con una análisis de necesidades que guiará todo proceso de intervención, y así, *“el trabajo del profesional de este tipo de intervención consistirá en diseñar e implementar un sistema eficaz de acción que responde a las necesidades del grupo social o individuo a que se dirige”* (Pérez Campanero, 1994:18)

Un ejemplo de la orientación e inserción sociolaboral nos lo presenta Jover (2006) donde el Instituto Nacional del Empleo y las Comunidades Autónomas con la transferencia de competencias plenas en políticas activas y formación a través del Plan FIP ofertaban formación con el objetivo de aumentar, mantener o mejorar la capacidad de empleabilidad. La estrategia es construir un verdadero sistema que garantice el derecho a la educación permanente de todas las personas adultas.

Para ello es imprescindible integrar la formación de base, la orientada al trabajo, la socioeconómica, la técnica-científica y la sociocultural.

Otro ejemplo lo encontramos en muchas ONGs, Agentes Económicos y Sociales, Instituciones y Ayuntamientos que en sus estrategias de lucha contra el desempleo utilizan la Formación Ocupacional y Programas de Inserción sociolaboral como instrumento necesario pero no suficiente, para abordar el conflicto del paro y la exclusión social en su conjunto.

Y ahora bien, ¿qué priorizan estas iniciativas aquí expuestas?, pues constatamos que todos estos colectivos en pro de una orientación e inserción sociolaboral tienden a:

- las necesidades de las personas, con sus niveles, expectativas, intereses, etc.
- las necesidades de las empresas: competitividad, innovación, expansión comercial, etc.

De forma que a menudo los objetivos de la Formación y Orientación Ocupacional se agotan en identificar la:

- inserción como contrato laboral (eventual, precario, etc.),
- inserción social: cuando es dirigida especialmente a los colectivos desfavorecidos que requieren un acompañamiento al empleo y una recuperación de autonomía y motivación que supera las posibilidades del curso formativo.

La clave de una atenta orientación en el terreno de la inserción sociolaboral es sin ninguna duda tal y como afirma Jover (2006) conciliar la lógica de la solidaridad y la lógica del mercado ya que es necesario para superar enfoques maniqueos y construir modelos de intervención que no dicotomicen lo social de lo económico.

Para ello hay que introducir criterios más globales que identifiquen mejor las causas y las características de los participantes, de manera que se establezcan y se definan:

- Mecanismos de estudio de necesidades tanto de las personas destinatarias de la acción como de las empresas del entorno con las que se va a colaborar.
- Observatorios de mercados de trabajo centrados no sólo en la detección de necesidades técnicas y profesionales sino también en las necesidades sociales y culturales.

Solamente si se contemplan todas las dimensiones y variables que se entrecruzan en la realidad de las personas sin empleo se está en condiciones de proponer políticas innovadoras de formación-empleo.

Según Jover (2006:95) *“Es imprescindible acordar con los agentes cívicos, económicos y sociales así como con los poderes públicos implicados y especialmente los municipios, la prioridad de la Formación e Inserción socio-laboral en la lucha contra la exclusión y la disminución de las desigualdades alejándose tanto del discurso asistencialista como del economicista, y buscando la integración y complementación de lo social y lo económico”*.

Los ayuntamientos o territorios de ámbito local deberían ejercer un papel dinamizador en materia de formación-empleo en el territorio en cooperación con los otros agentes públicos o privados que operan.

Deberían ser los auténticos responsables de los objetivos y la consiguiente planificación de la FO. Anticiparse a los cambios que se están produciendo supone: poder planificar, poder organizar, encontrar nuevas vías y oportunidades de empleo, identificar colectivos de atención prioritaria, y, para todo ello se requiere asunción de responsabilidades en este ámbito. Este principio se debe articular con la administración competente y en coherencia con el sistema integrado de Formación Profesional y de Cualificaciones.

Debemos esforzarnos para que las diferencias no se conviertan en desigualdades y para ello hay que diseñar y organizar nuevas formas de acceso a la formación para los colectivos y personas que más lo necesitan y paradójicamente menos participan en estos programas.

En definitiva, se hace necesaria una “nueva educación” y por ende una nueva orientación educativa-profesional que parta de presupuestos diferentes y que sitúe al hombre de nuestros días en el centro de todo el proceso y que responda a las exigencias y necesidades del siglo XXI.

BIBLIOGRAFIA

Echevarría, B. (1992). ¿Nuevas cualificaciones del orientador o nuevas formas de interpretar la profesión? En A.O.E.P (Ed.) El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad. V *Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife: Autor. (pp.77-188)

- Bisquerra, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid: Narcea
- Hans, J (1995). El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Herder
- Jover, D. (1998). Formación, Inserción y Empleo Juvenil. Madrid: Ed. Popular
- Jover, D. (2006). Formación e inserción socio-laboral. Jóvenes y educación no formal. *Revista de estudios de la juventud*, nº 74, págs. 95-112.
- Martínez Clares, P. (2002) La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención. Madrid. EOS
- Martínez Clares, P., Martínez-Juárez, M y Muñoz-Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE*, v. 14, n. 2, p. 1-23.
- Pérez Campanero, M^a P. (1994).Cómo detectar las necesidades de intervención sociocomunitaria. Madrid: Narcea.
- Reglero Rada, M. (2004). Educación y futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, Nº. 10, págs. 51-60.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (1995). Orientación e intervención psicopedagógica. Madrid: CEAC

LA RENOVADA FUNCIÓN TUTORIAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Natalia González Morga

Pilar Martínez Molina

Universidad de Murcia

RESUMEN

El nuevo escenario de educación superior, con la adopción del crédito europeo, plantea un nuevo enfoque de la docencia basado en el trabajo del estudiante, donde las tutorías, hasta entonces infravaloradas, cobran un fuerte reconocimiento y se convierten en un indicador clave de calidad. Pero una enseñanza de calidad como la que propone esta reforma, va a implicar necesariamente un docente que se ajuste a las demandas de los cambios que están acaeciendo, es decir, una redefinición del rol docente como mediador, que favorezca el aprendizaje significativo y autónomo del alumno. Solo así, los cambios que propone el EEES serán acogidos con éxito y estaremos ante una enseñanza que favorezca el desarrollo integral del estudiante y potenciando una educación superior de calidad y equidad.

Palabras clave: EEES; actividad docente; tutorías universitaria

THE RENEWED TUTORIAL ROLE IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

ABSTRACT

The new scenary of higher education, with the adoption of European credit, presents a new approach to teaching based on student work, where the supervisor, until now underestimated, become a strong recognition and become a key indicator of quality. But a quality education as proposed by this reform will necessarily lead to a teacher that meets the demands of the changes that are happening, that is to say, a redefinition of the teaching role as mediator, that promotes meaningful learning and autonomous student. Only then, the changes proposed by the EEES will be welcomed and we will be successful with an

education that promotes the integral development of students. and enhancing higher education quality and equity.

Keywords: EEES; Teaching activity; University Tutorial/tutoring

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la Universidad y con ella la docencia, está inmersa en unos cambios estructurales, metodológicos y técnicos muy significativos para la educación superior, se está experimentando un cambio que necesita el apoyo y coordinación de todos los miembros integrantes y agentes de esta institución si se quiere hacer frente y salir airoso de esta situación.

El nuevo EEES establece seis objetivos estratégicos básicos; la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma, la adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales, el establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS, la promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables, la promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular y la promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

Lo más destacable de estos principios se puede resumir en la creación de un sistema universitario europeo en el que las titulaciones puedan ser homologables y homologadas en los países miembros sin problemas, algo que no había ocurrido hasta ahora. Se pretende fomentar así la cooperación entre las universidades europeas, la movilidad de estudiantes y profesores, y la mejora de la calidad de la investigación y la enseñanza universitaria.

Es en este último objetivo de la declaración de Bolonia, en la mejora de la enseñanza universitaria, donde vamos a centrar nuestro trabajo. Pues, para poder conseguir estas metas, dicha Declaración ha tomado una serie de medidas, entre la que se encuentra el establecimiento del sistema de créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) que es un instrumento básico que consiste en suprimir el crédito que había existido hasta ahora, que equivalía a diez horas de clase tradicional, para implantar el ECTS que toma como referencia el trabajo del alumno e incluye en sus 25-30 horas el tiempo no sólo de clase, sino también del que se dedica fuera de ella (estudio, tutorías, trabajos, seminarios, etc.) a la obtención del conocimiento exigido en el plan de estudios de cada título.

El ECTS, como todos ya conocemos, se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia a clase. El trabajo del profesor va a ser pues, esencial para ayudar al alumno en su formación fuera del aula. Es importante poner de manifiesto que esta propuesta no disminuye la dedicación actual del profesorado sino que aparecen nuevos aspectos en su labor.

De esta forma, el nuevo sistema da un vuelco a la forma de entender la enseñanza en las universidades, es decir en el ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? y le da un mayor reconocimiento y protagonismo al estudiante, favoreciendo y potenciando la necesidad de un aprendizaje autónomo y tutorizado, es decir ¿qué aprender? y ¿cómo aprender? e incluso ¿para qué aprender?, de esta forma en este nuevo espacio de educación superior, es necesario asumir un nuevo rol tanto el profesorado como el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como veremos más adelante.

Nos encontramos ante un nuevo escenario de educación superior, lleno de innovaciones y de nuevas expectativas, que va más allá de ser una propuesta cuantificadora; supone la elección de una filosofía de fondo basada en el trabajo del estudiante, lo cual conlleva un nuevo enfoque de la enseñanza unido a un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, que posibilita que el estudiante, de manera independiente, llegue a construir el conocimiento e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea (Gairín, 2004).

Para ello la renovación del papel del profesor, así como las formas de transmisión y evaluación del conocimiento están implícitas en este nuevo paradigma de educación superior, donde la función tutorial se va a reactivar como medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante.

Ante esta panorámica, nos preguntamos, ¿cómo entiende el EEES la acción tutorial?, ¿qué papel juega la función tutorial en este nuevo escenario de educación superior?, ¿cómo se implican los distintos agentes protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje en la renovada función tutorial?,...

LA FUNCIÓN DE LA ACCION TUTORIAL EN EL EEES

La acción tutorial es una función necesaria en todos los niveles educativos. De hecho, en los niveles de Educación Primaria y Secundaria goza de un reconocimiento oficial y hace valer su presencia en cada uno de las leyes que sean ido sucediendo en nuestro país, con más énfasis desde 1990 con la LOGSE. Existe, pues, una especial preocupación por incorporar este enfoque en el nivel educativo no universitario, motivada por la necesidad de la comunidad educativa de contar con este tipo de ayuda. Pero ... ¿qué pasa con las tutorías en la universidad?, con la llegada del nuevo espacio de educación superior las tutorías cobran fuerza en la enseñanza universitaria, una función hasta ahora infrautilizada e infravalorada.

La tutoría en la enseñanza en general y particularmente en la universidad, debe ayudar a mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, entendiéndose como una función inherente a la función docente. En este sentido, Tirado (1997), define las tutorías como *“la actividad pedagógica que lleva a la práctica el equipo docente de un mismo grupo con la intención de que el proceso educativo y de enseñanza y aprendizaje se ajuste, al máximo, a las características y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes”*

La planificación de una programación en relación a la acción tutorial debe tener en cuenta la finalidad o meta que se pretende conseguir, los niveles en que se debe

intervenir, los ámbitos de actuación, la organización de un programa de intervención y la modalidad de organización más adecuada (Torres y Rodríguez, 2000). Es una acción que necesita tanto la preparación del docente como del estudiante.

En este nuevo sistema educativo, tal y como señalan Martínez y Crespo (2007), la tutoría como actividad docente,- de amplia tradición en las universidades británicas y norteamericanas-, adquiere una relevancia desconocida hasta este momento y pasa a formar parte esencial del trabajo curricular del docente universitario. Es más, los procesos de orientación y tutoría se han de entender como indicadores de calidad de las instituciones de Educación Superior, como acertadamente señalan también Carrasco y Lapeña (2005) y Herrera y Enrique (2008). En consecuencia, el EEES, contempla la importancia de la tutoría docente como parte esencial de la actividad del docente universitario.

El EEES, reconoce distintos formatos que puede adoptar una tutoría, según el nivel tutorial en que trabajemos (tutoría puramente académica o de apoyo y seguimiento) o el carácter de la misma (obligatoria, voluntaria, individual o grupal, virtual o presencial) estas pueden ser diferentes, pero independientemente del formato que acoja una tutoría en el EEES, el trabajo que se desarrolla a través de las sesiones de tutoría implica adoptar un método centrado en el alumno (Carrasco y Lapeña, 2005).

Si entendemos la tutoría como “una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal “(Ferrer, 2003), en ellas el profesor se ha de preocupar de desarrollar las capacidades e intereses específicos de los alumnos y de ofrecer retroalimentación del trabajo realizado por cada uno, intentando ofrecer una atención lo más personalizada posible.

Sin embargo, la actividad tutorial no ha de entenderse como un periodo de tiempo a total disposición del alumno. No se trata, ni mucho menos, de asumir papeles que no corresponden al docente como ofrecer clases particulares para los alumnos absentistas o comunicar fechas de exámenes o cambios de aula. La tutoría debe verse como un apoyo para el estudiante, y ahora más que nunca, como consecuencia del aprendizaje autónomo que defiende el nuevo sistema de enseñanza universitaria.

Así pues, esta acción tutorial se va a convertir, en una necesidad y en un elemento clave de calidad de la educación superior en el siglo actual. Por tanto, las acciones puramente docentes y la acción tutorial deben confluir en el aprendizaje significativo y autónomo del alumno favoreciendo el desarrollo de una competencias específicas y genéricas de los estudios que esté cursando.

En suma, se trata de revitalizar los periodos de tutoría e integrarlos plenamente en el quehacer del profesor y del alumno universitario ya desde los primeros cursos, como ha puesto de manifiesto Echeverría (2005). Y como reconoce el nuevo sistema de créditos ECTS. Pero esto no va a ser tarea fácil. Las tutorías van a necesitar, de un nuevo rol del profesor, éste deberá convertirse en un “facilitador” del aprendizaje autónomo, en un orientador de trabajos y líneas formativas y en un cierto sentido,

“en el mentor que acompañará al alumnado en su camino de formación, un camino que él, debe recorrer activa y libremente” (Loscertales, F., 2002).

EL NUEVO ROL DEL DOCENTE

Para dar respuesta a las necesidades y demandas del nuevo sistema de educación superior y conseguir una docencia que responda al cambio se necesita una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional, un cambio en su tradicional rol de transmisor de conocimientos al nuevo rol de profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de las estrategias y actividades adecuadas. Y que responda al nuevo sistema de créditos. Todo esto va a suponer una nueva organización de la labor docente y hay que sustituir los Programas actuales de las Asignaturas (centrados en el profesor) por “Guías Docentes” (centradas en el alumno). Esto implica la búsqueda de nuevos tipos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de pasar de un modelo de enseñanza tradicional a un modelo que persigue el “aprendizaje autónomo del alumno”.

Esto cambia la formulación de los objetivos educativos fijados tradicionalmente. Estamos hablando de un rediseño de la actividad docente. De una idea pasiva centrada sólo en el proceso de enseñanza a una idea activa centrada en lo que el alumno aprende, es decir, lo que va a ser capaz de conocer, lo que va a ser capaz de hacer y las actitudes que va a adoptar para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de toda su vida. Una educación cuya finalidad sea desarrollar en el alumnado los cuatro pilares de la educación que definía Delors (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser). Así, competencias como trabajo en equipo, desarrollo de la capacidad de síntesis, crítica, pensamiento comparativo, analítico, comunicación y expresión oral y escrita, por citar algunas, son claves para el desarrollo *personal, académico y profesional* de los estudiantes.

Entonces el profesor adquiere el papel de acompañante, de supervisor y guía del aprendizaje, para alcanzar y desarrollar competencias previamente definidas. Sin dejar de ser transmisor del conocimiento, este papel se dirige a un mayor nivel de tutoría, de apoyo y motivación para adquirir el conocimiento y habilidades, a la comprensión y capacidad para aplicar ese conocimiento, a la selección crítica de materiales y fuentes, organización de situaciones de aprendizaje, etc... (Bolívar, 2003).

Para cambiar el paradigma de la enseñanza universitaria no basta con la voluntad, el voluntarismo a veces, de los profesores, que aunque puede impulsar los cambios, es insuficiente, sino que: *“Para avanzar en la consolidación de una adecuada renovación metodológica en las universidades españolas, es importante que la responsabilidad de este tema no sea confiada exclusivamente a la voluntad y dedicación individual de los docentes”* (Lloret, T.y Mir, A., 2007).

Como señala Lloret, T.y Mir, A. (2007), *“ciertamente, la renovación metodológica promovida por Bolonia incrementa la exigencia hacia los estudiantes y el profesorado. Si para los estudiantes el aprendizaje activo requiere mayor dedicación e implicación, para el profesorado el nuevo enfoque metodológico demanda mayor preparación de la docencia y de los materiales y actividades*

asociadas a ésta, mayor atención y seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, y en definitiva supone nuevas necesidades técnicas y didácticas”

Todo esto supone un cambio a nivel metodológico y organizativo para el docente, que no basta como hemos comentado, con la voluntad de hacerlo bien, sino que necesita de la actualización profesional y el desarrollo de competencias docentes en el ámbito de la educación superior para que sea un hecho patente y de éxito en la educación. El profesor, por tanto adquiere en el EEES un fuerte protagonismo. Como dice Gisbert, M., (1999) se ha reflexionado mucho sobre el rol del docente universitario en los nuevos entornos tecnológicos, pero independientemente de las nuevas tecnologías, las funciones más destacadas que habrá de desarrollar el profesor universitario en este nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior, son las siguientes:

- Será un consultor de información: buscando materiales y recursos para la información, ayudando a los alumnos a acceder a esa información y enseñándoles a utilizar las herramientas tecnológicas para la búsqueda de información.
- Fomentará la colaboración en grupo: favoreciendo la resolución de problemas mediante trabajos colectivos, tanto en espacios formales como informales.
- Será un facilitador del aprendizaje, no sólo transmisor de la información sino facilitador de la formación de alumnos críticos, de pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje conjunto de aquellos.
- Será diseñador de cursos y materiales.
- Será un supervisor académico: tendrá que diagnosticar las necesidades académicas del alumno, ayudarles a seleccionar sus programas de formación, realizar el seguimiento y supervisión de los alumnos...

Muchos docentes sienten preocupación y miedo por este nuevo rol que deben asumir. Todos sabemos que lo nuevo da miedo y desconfianza pero una vez dentro de lo nuevo, las incertidumbres se van disolviendo dejando paso a pequeños rayos de luz que acabarán dándonos la claridad completa del cambio y la satisfacción personal que supone innovar. La desaparición de la docencia clásica, presencial, cuyo principal método de enseñanza era la lección magistral, puede ser que inquiete a muchos profesores; pero deben pensar que estos “miedos” iniciales pueden ser superados sin dificultad.

Un claro ejemplo de toda esta redefinición del papel del profesor universitario, puede apreciarse en el film *Fatal Atraction* (1987, Adrian Lyne) cuyo protagonista, profesor universitario, imparte su clase con todo tipo de aparataje tecnológico, para terminar diciendo a su alumnado: *“Todo esto está en los libros señalados menos el 10% que es lo que justifica mi presencia aquí”*.

Probablemente, ese 10% se dedique a docencia magistral y el 90% restante sea responsabilidad del alumno, con la guía y apoyo del profesor: en forma de seminarios, de trabajos dirigidos, de sugerencias para la búsqueda personal del conocimiento y en definitiva de soporte al aprendizaje autónomo; todo ello no es otra cosa que el desarrollo de la acción tutorial en sus múltiples formas.

Así pues, vemos que la relación docencia y tutoría tiene un papel fundamental en el nuevo sistema de Educación Superior. Tanto es así que desde nuestro punto de vista, una enseñanza sin tutorizar es un proceso de aprendizaje incompleto para el estudiante.

Tenemos que ser conscientes que la actual sociedad no es la misma que la sociedad de hace unos años y que sus necesidades y demandas han cambiado. El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior no es una idea caprichosa de un grupo de políticos europeos, sino más bien, bajo nuestro punto de vista, responde a la necesidad de cambiar la Universidad europea para dar respuesta a la nueva situación económica, política, social, laboral, cultural e incluso geográfica existente, que viene determinada principalmente por la transformación tecnológica del siglo XXI.

Es cierto, que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han transformado la sociedad y han permitido, no solamente la difusión y acceso generalizado a la información, sino también, y más relevante e importante aún, una necesaria revisión, cambio e incorporación de las mismas en los procesos educativos, tanto en su ámbito formativo como investigador.

Toda esta panorámica favorece la aparición, como hemos justificado a lo largo de este trabajo, de un nuevo o papel del profesor universitario, es decir, el profesor debe pasar a ser el enseñante del aprendizaje del alumno, es decir, será la guía de los alumnos que les facilite, oriente y enseñe el adecuado uso de los recursos disponibles e instrumentos que necesiten, esto es, es un gestor del aprendizaje que permita a su vez la gestión del conocimiento del propio alumno.

CONCLUSIONES

El EEES exige un cambio de rol del profesor en la universidad frente a una formación universitaria más tradicional, donde el docente, era únicamente el transmisor de un conocimiento científico.

El nuevo escenario educativo en esta etapa, sugiere un papel o rol más flexible y activo, es decir más amplio. Este enfoque permite abarcar nuevas competencias y adaptarse a los estudiantes y a los vertiginosos cambios que se dan en la sociedad. Como se reitera en todas las referencias sobre el EEES, se busca una transición de responsabilizarse por el saber, por los contenidos, por la competencia técnica, sin obviar la competencia metodológica, es decir, el saber hacer, pero a pesar de que esto es necesario no es suficiente, por lo que también se requiere incorporar competencias participativas y personales, nos referimos al saber estar y el saber ser.

Este nuevo rol del profesor implica dar relevancia e importancia a la gestión del conocimiento y servir de guía y motivación del estudiante en su camino hacia la consecución de las competencias y/o resultados de aprendizaje marcados por las distintas materias. Por ello, es fundamental cuidar la planificación y programación de la acción formativa por el equipo docente, intentando en lo posible atender a la diversidad del alumnado.

A pesar de lo mucho que últimamente se ha escrito sobre el rol del profesor, es preciso delimitar las competencias a considerar, pues éstas presumen un cambio de enfoque tan radical, que no es extraño que su implementación genere muchos interrogantes, cierto respeto e incluso sentimientos de frustración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Bolívar, A. (2003), *Diseño de planes de estudio de las titulaciones*, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Universidad de Granada.

Ferrer, J (2003). "La acción tutorial en la universidad". En Michavila, F y García Delgado, J (eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.

Gairín, J. et al. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 66-77.

Gisbert, M. (1999): "El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio". <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/3.2.htm>.(23-05-10)

<http://www.universia.es> (2010) "Formarse en el EEES, esencial para el docente universitario".http://www.universia.es/html_estatico/portada/actualidad/noticia_actualidad/param/noticia/baeihf.html.(22-05-10)

LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997): "La función tutorial en la formación docente". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, pp. 93-108.

LOSCERTALES, F. (2002):"El rol del profesor ante el impacto de las nuevas tecnologías". <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/3.3.htm>. (23-05-10)

LLORET, T., MIR, A. (2007, Febrero): "¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número 1. http://www.redu.um.es/Red_U/1/. (23-05-10)

MARTÍNEZ, M. y CRESPO, E. (2007). La evaluación en el marco del EEES: El uso del portfolio en Filología Inglesa. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, En <http://www.um.es.redu/2> (20-05-10)

Tirado, V. (1997). La responsabilidad del centro en la orientación: aspectos organizativos y curriculares. En E. Martín y V. Tirado (Coords.), *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria* (pp. 33-55). Barcelona: Horsori Editorial.

Torres, J. y Rodríguez, M.V. (2000). La orientación educativa y la acción tutorial. En D. González, E. Hidalgo y J. Gutiérrez (Coords.), *Actas de las IX Jornadas LOGSE. Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp. 68-73). Granada: Grupo Editorial Universitario.

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD

José L. Arco Tirado

Francisco D. Fernández Martín

Maribel Miñaca Laprida

Universidad de Granada

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue determinar la eficacia de un programa de tutoría entre compañeros para mejorar el rendimiento académico del alumnado universitario. La muestra estuvo compuesta por 102 alumnos de nuevo ingreso (51 grupo experimental y 51 grupo control) y 50 alumnos de últimos cursos y/o doctorado de cuatro titulaciones de la Universidad de Granada. La variable dependiente rendimiento académico se evaluó mediante el Expediente Académico. La intervención consistió en 10 sesiones individuales de tutoría altamente estructuradas con el alumnado de nuevo ingreso, realizadas por el alumnado de últimos cursos y/o doctorado, que fue previamente entrenado en tres sesiones de formación. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental de alumnado tutorado en rendimiento académico.

Palabras clave: Educación Superior; Acción Tutorial; Rendimiento Académico.

EVALUATION OF A TUTORING ACTION PROGRAM AT THE UNIVERSITY

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the efficacy of a peer tutoring program to improve the academic achievement of university students. The sample was composed by 102 first year students (51 experimental group y 51 control group) and 50 students from last year and postgraduate level from four different careers at the University of Granada. The dependent variable academic achievement was measured by the Academic Report. The intervention consisted of 10 tutoring sessions highly structured delivered by Tutors, after receiving themselves three

sessions of training on tutoring. The results show statistically significant differences in favour of the experimental group on academic achievement.

Key words: Higher Education; Tutoring Action; Academic Achievement.

INTRODUCCIÓN

Los resultados especificados en los informes de la evaluación institucional de la calidad de la educación superior (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002), similares a los expresados en otros trabajos de investigación de carácter local (Pozo, 2000; Rodríguez, 2004), revelan una baja productividad de la enseñanza universitaria, pues mientras el número de alumnado que ingresa en el sistema universitario es elevado, las tasas de abandono (26%, produciéndose el 60% de los abandonos en primer curso) y retraso (48%) son también considerables, siendo el 26% el número de alumnado que finaliza los estudios en su duración oficial. Este bajo rendimiento académico, así como muchos de sus efectos (Ej., elevado coste económico y social, altos niveles de frustración en muchos jóvenes, influencia significativa en la calidad de la enseñanza al elevar el índice de masificación, etc.), parecen ser algunas de las principales razones por las que muchos investigadores han dedicado una gran cantidad de esfuerzo a elaborar modelos causales sobre el fracaso académico del alumnado universitario, con el propósito de facilitar el diseño y planificación de intervenciones dirigidas a mejorar su ajuste académico y social a la Universidad (Pascarella y Terenzini, 2005; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004; Tinto, 1993).

En este sentido, el Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC) que se presenta en esta investigación es una intervención basada en el aprendizaje entre iguales, en la que compañeros de diferente edad y curso académico, tras un proceso de formación y entrenamiento, a través de un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por profesionales, facilitan ayuda y apoyo con un rol fijo en trabajo colaborativo de pareja, a otro alumnado para mejorar su ajuste académico y social (Fernández, 2007; Topping, 1996, 2005). Este tipo de programas posee una larga tradición en las etapas educativas preuniversitarias, si bien en el ámbito universitario también se han desarrollado diversas experiencias con propósitos preventivos y/o instructivos con un alto nivel de eficacia, eficiencia y utilidad en el alumnado tutorado (Fernández, 2007; Topping, 1996, 2005). Por ejemplo, en el ámbito universitario internacional, se pueden encontrar multitud de experiencias relacionadas con el PTEC que ponen de manifiesto la adopción y mantenimiento de actitudes y comportamientos por parte del alumnado tutorado, relacionados con su ajuste académico y social a la institución (Ej., Blowers, Ramsey, Merriman y Grooms, 2003; Falchikov, 2001; Fernández, 2007; Powell, 1997; Topping, 1996, 2005). Por su parte, en el ámbito universitario nacional, también se han desarrollado algunas experiencias afines al PTEC, cuyos resultados arrojan mejoras en rendimiento académico (Benavent y Fossati, 1990) y altos niveles de satisfacción entre los participantes (Ej., Álvarez, 2002; García, Rodríguez y Pajares, 1999; Universidad Politécnica de Madrid, 2004).

Por tanto, el objetivo de esta investigación fue comprobar la eficacia del PTEC para mejorar el rendimiento académico en el alumnado universitario de nuevo

ingreso. La hipótesis que se estableció hace referencia a que existen diferencias estadísticamente significativas en la fase posttest a favor del grupo experimental del alumnado tutorado en la calificación media por crédito matriculado sobre 4 y 10 puntos, la tasa de rendimiento (créditos superados / créditos matriculados) y la tasa de éxito (créditos superados / créditos presentados a examen) obtenidas en la convocatoria ordinaria de febrero como resultado de su participación en el PTEC.

MÉTODO

PARTICIPANTES

En esta investigación participaron 152 alumnos de la Universidad de Granada (UGR) distribuidos en dos submuestras, 102 alumnos de nuevo ingreso (alumnos PTEC), y 50 alumnos de últimos cursos y/o doctorado que ejercieron como tutores (tutores PTEC). La submuestra de alumnos PTEC se dividió en 2 grupos: (a) el grupo experimental se formó con 51 alumnos: 24 de la Licenciatura en Psicología (LP), 16 de la Licenciatura de Farmacia (LF), 4 de la Licenciatura en Economía (LE) y 7 de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE). Su media de edad fue de 18 años, y por sexo, 43 eran mujeres y 8 hombres; y (b) el grupo control se constituyó con 51 alumnos, cuya distribución por titulaciones era igual a la del grupo experimental. Su media de edad fue de 18 años, y por sexo, 43 eran mujeres y 8 hombres. La submuestra de tutores PTEC se compuso de 50 alumnos, 23 de la LP, 16 de la LF, 4 de la LE y 7 de la LADE. Su media de edad fue de 22,62 años (rango de entre 20 y 32 años). Por sexo, 41 eran mujeres y 9 hombres.

El procedimiento de selección de la muestra se basó en un tipo de muestreo no probabilístico, denominado muestras de conveniencia (Martínez, 1995), y consistió en la secuenciación de una serie de etapas de selección no aleatoria de unidades muestrales de mayor a menor rango hasta conformar la muestra definitiva: (a) primera etapa: la parte de la población diana a la que se tuvo acceso fue la de la UGR; (b) segunda etapa: se seleccionaron las 4 titulaciones de la UGR en las que se implementó el PTEC, y posteriormente se llevó a cabo el plan de captación, es decir, 32 sesiones grupales con el alumnado de estas titulaciones, en sus respectivas aulas, donde se les informó de las condiciones y beneficios del programa, a la vez que se solicitó su participación; (c) tercera etapa: en el plan de captación se inscribieron voluntariamente en el programa 141 alumnos de últimos cursos y/o doctorado, y 269 alumnos de nuevo ingreso, después de leer y aceptar las cláusulas establecidas en los acuerdos, completar los protocolos y aportar una copia del expediente académico; y (d) cuarta etapa: selección de la muestra definitiva, distinguiendo entre la submuestra de alumnos PTEC y la de tutores PTEC.

Así, por un lado, en la cuarta etapa del muestreo, a partir de los 141 alumnos de últimos cursos y/o doctorado inscritos, se seleccionaron los tutores PTEC (N = 50) bajo los siguientes criterios: ostentar una calificación media por crédito

matriculado superior a 1,5 puntos, demostrar interés, disponer de tiempo, asistir a las tres sesiones del curso de formación y superar los diferentes ejercicios prácticos de dicho curso. Por otro lado, a partir de los 269 alumnos de nuevo ingreso inscritos, se crearon 83 pares asociados (N = 166) en base a dos grupos de variables relevantes (Ato, 1995) que predisponen y/o suelen desembocar en la aparición de otros factores asociados al fracaso académico (Pascarella y Terenzini, 2005; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004; Tinto, 1993): (a) académicas: titulación, curso, grupo, número de créditos matriculados, rama de bachillerato, número de veces que se ha presentado a selectividad, lugar de elección de la titulación en la preinscripción, nota media de acceso a la Universidad, y nivel de esfuerzo/compromiso; y (b) demográficas: edad, sexo, estado civil, nacionalidad, situación laboral y con quién vive. Los 103 alumnos restantes fueron excluidos por no disponer de un par asociado apropiado, y 32 de los 83 pares asociados fueron descartados aleatoriamente debido al número de alumnos que los tutores PTEC estaban dispuestos a tuturar (uno de ellos solicitó tuturar a 2 alumnos, y el resto a 1 alumno).

MATERIALES

Acuerdos de tutores PTEC y alumnos PTEC. Documentos, semejantes a un contrato conductual, constituidos por 18 y 14 cláusulas, respectivamente, y un apartado de conformidad con las circunstancias especificadas, que fueron elaborados y mejorados a partir de los resultados de su administración en las experiencias piloto (Fernández, Arco, Justicia y Pichardo, 2010; Miñaca, Fernández y Arco, 2010). Sus objetivos eran definir los derechos y deberes del alumnado que se inscribiera en el programa.

Protocolos de tutores PTEC y alumnos PTEC. Autoinformes conformados por 24 ítems de respuesta abierta y 19 de diferentes alternativas, agrupados en tres áreas: información demográfica, académica y de interés. Fueron construidos y perfeccionados a partir de los resultados de su utilización en las experiencias piloto (Fernández *et al.*, 2010; Miñaca *et al.*, 2010). Sus objetivos eran obtener la información demográfica, académica y de interés del alumnado que se inscribiera en el programa.

Expediente académico. Copia original del expediente académico. Sus funciones eran recopilar información para la selección de las submuestras, y obtener la calificación media por crédito matriculado sobre 4 y 10 puntos, además de la información necesaria para calcular las tasas de rendimiento y éxito de los alumnos PTEC al finalizar el programa.

Cuadernos de formación y trabajo de los tutores PTEC y alumnos PTEC. Conjunto de materiales en el que se presentaban de forma estructurada cada una de las sesiones que llevarían a cabo los tutores PTEC con sus alumnos PTEC. Fueron elaborados por los responsables del programa empleando otros materiales y trabajos (Arco, López, Fernández, Jiménez, Caballero y Heilborn, 2009) y los resultados de su utilización en las experiencias piloto (Fernández *et al.*, 2010; Miñaca *et al.*, 2010). Se emplearon en las sesiones de tutoría y plan de seguimiento.

PROCEDIMIENTO

El diseño metodológico adoptado fue de carácter cuasiexperimental solamente posttest (Ato, 1995). Una vez seleccionada la submuestra de alumnos PTEC, cada uno de los miembros de los 51 pares asociados fue asignado aleatoriamente a la condición experimental o control, se confirmó que ambos grupos eran equivalentes respecto a las variables relevantes (Ej., unas eran una constante análoga mientras otras mostraban la misma proporción en ambos grupos, y para las demás se realizaron una serie de análisis estadísticos que no revelaron diferencias estadísticamente significativas), y posteriormente se efectuó la asignación de los alumnos PTEC del grupo experimental a los tutores PTEC de forma similar a otros estudios (Topping, 1996).

El plan de intervención del programa se compuso de los contenidos, procedimientos y actividades extraídos de la bibliografía especializada, si bien considerando que no existía una taxonomía única, se optó por trabajar y formar en aquellos aspectos, que según los expertos en el tema, deben estar presentes en los programas de tutoría entre compañeros dirigidos a mejorar el ajuste académico y social del alumnado a la Universidad (Falchikov, 2001; Fernández, 2007; Powell, 1997; Topping, 1996, 2005). La primera de las actividades del plan de intervención que se llevó a cabo, el curso de formación de los tutores PTEC, constó de 3 sesiones de 3 horas, con el objetivo de potenciar en el alumnado participante aquellas competencias necesarias para desempeñar las funciones que se les atribuía como tutores PTEC (Fernández, 2007; Topping, 1996, 2005). Para ello, se impartieron, a través de una metodología basada en la instrucción directa y el aprendizaje por descubrimiento guiado (Fernández, 2007), los siguientes bloques temáticos: (a) primera sesión: presentación del equipo responsable del PTEC, participantes y plan de formación, justificación, descripción y antecedentes del PTEC, visión comprensiva del proceso, y análisis funcional del modelo de impacto; (b) segunda sesión: presentación y revisión de materiales a emplear en el desarrollo de las sesiones de tutoría, y desarrollo de las tareas de la primera y segunda sesión de tutoría; y (c) tercera sesión: desarrollo de las tareas de la tercera, cuarta y quinta sesión de tutoría, y análisis de posibles dificultades.

Las sesiones de tutoría, segunda actividad del plan de intervención, se extendieron durante todo el primer cuatrimestre del curso académico 2009/2010, en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo, y una frecuencia de una sesión de tutoría de 90 minutos por semana en los horarios y lugares dispuestos en cada centro (los tutores PTEC efectuaron 10 sesiones de tutoría por alumno PTEC del grupo experimental asignado). Así, en la primera de estas sesiones se realizaron las siguientes actuaciones: presentación y anotación de datos de sesión y contacto, elaboración del “planning” académico, establecimiento de horarios y lugares de las sesiones de tutoría y las fechas académicas importantes, debate sobre sus respectivos derechos y deberes, descripción de los servicios e información académica de la Facultad y la UGR, redacción breve sobre lo aprendido en la sesión, y asignación y explicación de las tareas para la siguiente sesión (autorregistro de actividades). En la segunda sesión se llevaron a cabo las siguientes acciones: revisión de tareas fijadas, análisis del autorregistro de actividades, selección, registro y representación de variables

relevantes para su vida académica según el alumno PTEC, cálculo de dónde va a parar su tiempo, y elaboración de su plan y horario de estudio semanal teniendo en cuenta además las pautas especificadas en el cuaderno de formación y trabajo, elaboración listado de recompensas que motiven al alumnado PTEC y considere apropiado recibir cuando cumpla satisfactoriamente con las actividades que se proponga, redacción breve sobre lo aprendido, y asignación y explicación de tareas para la siguiente sesión (terminar de elaborar el plan y horario de estudio semanal, ponerlo en práctica y anotar las tareas académicas que no cumpla, así como qué realiza en lugar de esas tareas; aplicación o no de recompensas seleccionadas). Los aspectos trabajados en la tercera sesión de tutoría fueron: análisis del plan y horario de estudio semanal, selección, registro y representación de variables que determinan en mayor medida su desempeño académico, estudio del “análisis funcional del problema de bajo rendimiento en la Universidad” que aparece en los cuadernos e identificación de los comportamientos y variables de su vida cotidiana que pongan en peligro su nivel de desempeño académico, para a continuación identificar en el cuaderno los temas que puedan informarle y ayudarle a prevenir dificultades derivadas de esos comportamiento y variables, selección de uno de los temas identificados en función de su importancia, análisis de dicho tema seleccionando las estrategias y pautas de cambio pertinentes a autoaplicarse, redacción breve sobre lo aprendido en la sesión, y asignación y explicación de las tareas para la siguiente sesión (elaborar el plan y horario de estudio semanal, ponerlo en práctica y anotar las tareas académicas que no cumpla, así como qué realiza en lugar de esas tareas; aplicación o no de recompensas seleccionadas; realizar lectura/s sugerida/s por el tutor PTEC). En lo que atañe al resto de sesiones, la estructura y secuencia de actuación fue común a la tercera, pero trabajando con más profundidad en el tema del cuaderno abordado en la tercera sesión o sobre otros temas de dicho cuaderno seleccionados en base a los comportamientos y variables de su vida cotidiana que afectan a su nivel de desempeño académico (selección de estrategias y pautas de cambio a autoaplicarse), priorizando siempre en función de su importancia. La quinta sesión se dedicó a revisar y repasar todos los temas en las que se había trabajado hasta ese momento, y las cinco sesiones finales, se caracterizaron por una labor dirigida a que el alumnado reforzara y examinara la planificación y organización del tiempo, la asistencia “activa” a clase y las técnicas de trabajo intelectual, además de la toma de decisiones coherentes y realistas a la hora de priorizar las asignaturas.

Igualmente, se adoptaron diversas medidas de seguimiento con la finalidad de vigilar posibles desviaciones del programa, mientras que para la evaluación del impacto del programa se tomaron medidas sobre las variables dependientes después de la implantación del programa.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron analizados mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes con el propósito de establecer las diferencias intergrupos en la fase posttest.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de las comparaciones intergrupos revelan diferencias estadísticamente significativas en rendimiento académico al finalizar el programa (Tabla 1).

Tabla 1

Comparaciones Intergrupos sobre Rendimiento Académico de Alumnos PTEC en Fase Posttest

Variable / Grupo	N	Medi a	Desviació n típica	U	Significativida d asintótica (bilateral)
Calificación media por crédito matriculado sobre 4 puntos					
Grupo experimental	51	1,83	0,69	956,50	0,02*
Grupo control	51	1,47	0,70		
Calificación media por crédito matriculado sobre 10 puntos					
Grupo experimental	51	7,40	1,42	848,00	0,00**
Grupo control	51	6,33	1,88		
Tasa de rendimiento					
Grupo experimental	51	0,94	0,15	929,00	0,00**
Grupo control	51	0,80	0,28		
Tasa de éxito					
Grupo experimental	51	0,94	0,15	979,50	0,00**
Grupo control	51	0,81	0,28		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

DISCUSIÓN

Los resultados de las comparaciones intergrupos de los alumnos PTEC respecto a las variables dependientes, permiten establecer como conclusión que debido a que se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la fase posttest entre el grupo experimental y control en rendimiento académico como resultado del programa, la hipótesis de investigación puede ser aceptada. Por tanto, los resultados obtenidos demuestran la eficacia del PTEC para mejorar el rendimiento académico del alumnado universitario de nuevo ingreso, coincidiendo así sus efectos con los resultados recogidos en otras investigaciones

similares, como las de Benavent y Fossati (1990), Higgins (2004), Lake (1999), Fernández *et al.* (2010) o Miñaca *et al.* (2010).

Esta investigación ha permitido comprobar la potencia de un modelo causal de intervención en contextos educativos complejos, al ser capaz de generar cambios más allá de la satisfacción personal (Fernández, 2007; Powell, 1997; Topping, 1996), lo que refuerza la importancia de implementar y evaluar intervenciones de este tipo, sobre todo dado el momento de cambios que afectan a la Universidad. Sin embargo, es necesario seguir desarrollando investigaciones con el mayor grado de experimentalidad posible, pues no hay otra forma de ir refinando las hipótesis causales, de intervención y acción frente a procesos extraordinariamente complejos como es el ajuste académico y social a la vida universitaria (Pascarella y Terenzini, 2005; Tinto, 1993). Por otro lado, aunque no se pudo satisfacer el costoso requisito de representatividad de la submuestra de alumnos PTEC, si se conformaron dos grupos aproximadamente equivalentes, al no aparecer diferencias significativas entre ambos en la fase pretest en ninguna de las variables relevantes consideradas, lo que permite defender la validez interna del diseño desarrollado, a la par que atribuir, con un grado razonable de certeza, las diferencias posttest encontradas entre ambos grupos al efecto de la intervención. No obstante, de cara a mejorar el grado de experimentalidad de futuras replicaciones del programa, convendría crear los pares asociados sobre la base de un mayor número de variables relevantes (Ej., motivación, expectativas, estilos de aprendizaje, etc.), mientras que otros cambios que se pueden incorporar para ir mejorando la capacidad predictiva del modelo teórico, serían: (a) identificar exactamente qué tipo de créditos (Ej., troncales, obligatorios, optativos, etc.) supera el alumnado PTEC de cada grupo; (b) explorar si conviene extender la intervención a todo el curso académico para comprobar la posible presencia de efectos ligados a la “dosis” de tratamiento; y (c) complementar las tareas a realizar por los tutores PTEC, con la acción tutorial del profesorado.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, P. R. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Arco, J. L., López, S., Fernández, F. D., Jiménez, E., Caballero, R., y Heilborn, V. A. (2009). *Guía psicopedagógica para estudiantes y profesores universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Ato, M. (1995). Tipología de los diseños cuasiexperimentales. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 245-270). Madrid: Síntesis.
- Benavent, J. A., y Fossati, R. (1990). Un programa de compañeros tutor para los alumnos de orientación educativa de la Universidad de Valencia. *Revista de Orientación Escolar y Vocacional*, 1, 66-80.
- Blowers, S., Ramsey, P., Merriman, C., y Grooms, J. (2003). Patterns of peer tutoring in nursing. *Journal of Nursing Education*, 42(5), 204-211.
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2002). *Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. Informe global 1996-2000*. Tomado el 19 de

noviembre, 2009, de http://calidad.umh.es/documentos/Informe_global_%20PNECU.pdf

Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London, England: Routledge Falmer.

Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.

Fernández, F. D., Arco, J. L., Justicia, F., y Pichardo, M. C. (2010). Mejora de la calidad en la Educación Superior a través de la intervención psicopedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 209-222.

García, M., Rodríguez, G., y Pajares, E. (1999). Un proyecto de mejora en la orientación universitaria: El programa tutor. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 401-406.

Higgins, B. (2004). Relationship between retention and peer tutoring for at-risk students. *Journal of Nursing Education*, 43(7), 319-321.

Lake, D. A. (1999). Peer tutoring improves student performance in an advanced physiology course. *Advances in Physiology Education*, 21(1), 86-92.

Martínez, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-432). Madrid: Síntesis.

Miñaca, M., Fernández, F. D., y Arco, J. L. (2010). Efecto de un programa de tutoría entre iguales en el rendimiento académico del alumnado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22(1), 55-62.

Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Powell, M. A. (1997). *Academic tutoring and mentoring: A literature review*. Sacramento, CA: California Research Bureau.

Pozo, C. (2000). *El fracaso académico en la Universidad: Evaluación e intervención preventiva*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Rodríguez, J. (Dir.) (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas*. Tomado el 19 de noviembre, 2009, de <http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodr%C3%ADguez.pdf>

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

Universidad Politécnica de Madrid (2004). *Proyecto Mentor*. Obtenido el 19 de noviembre de 2009, de <http://mentor.etsit.upm.es>

TUTORÍA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Javier Perez Cuso

Mirian Martínez Juárez

Universidad de Murcia

RESUMEN

La tutoría, como proceso integrado dentro de la educación, tiene la misión de procurar el desarrollo integral del alumnado. Las acciones que se enmarcan en la práctica tutorial, para conseguir este propósito, son muchas y diversas, pero existe un área en la que el profesor-tutor tendrá que poner especial atención dada su importancia: la atención a la diversidad. En este sentido, desde este trabajo nos centraremos en analizar la importancia de este área en el sistema educativo actual y en reflexionar sobre las implicaciones que tendrá para la práctica del profesor-tutor. Para ello, es necesario comenzar por clarificar el concepto de diversidad, el cual debemos apartar de concepciones tradicionales de deficiencia y discapacidad. De este modo, podremos vislumbrar los requerimientos que demanda este área para su correcto desarrollo.

Palabras clave: Tutoría; atención a la diversidad; equidad; calidad; singularidad.

TUTORING AND ATTENTION TO DIVERSITY

ABSTRACT

The tutoring has the mission to pursue the comprehensive development of students, as a process integrated into education. In practice tutorial enter multiple and diverse actions to achieve that purpose, but there is one area in which the teacher-tutor will provide special attention because of its importance: the attention to diversity. In this way, from this paper we focus on analyzing the importance of this area in educational system and reflect on the implications it will have for the practice of teacher-tutor. For this, it is necessary first to clarify the concept of diversity, which we must separate from traditional concepts of deficiency and disability. Thus, we can glimpse the requirements that demand this area to develop correctly.

Key words: Tutoring; attention to diversity; equity; quality; singularity.

INTRODUCCIÓN

En una sociedad cambiante y en rápida evolución como la actual, plural y multicultural, con personas muy diferentes entre sí (en cuanto a sus actitudes, intereses, realidad sociofamiliar y personal, expectativas...), el sistema educativo debe dar respuesta a esta población en su conjunto, respetando sus singularidades y compensando sus desigualdades, al tiempo que capacita para adaptarse al cambio y la evolución y hacer todo ello desde la colaboración, la responsabilidad y el respeto. *“Para que esto sea posible no vale cualquier profesor, como tampoco cualquier escuela. Tanto una como otra han de abrirse e iniciar procesos de reflexión-acción-reconstrucción para atender a su finalidad educativa”* (Torres, Castillo y Polanco, 2009:55).

Como puede apreciarse, el concepto de educación ha evolucionado y en este desarrollo le ha acompañado el concepto de orientación y, por supuesto, el de tutoría. No es necesario señalar el derecho básico de las personas a la educación, como tampoco a la orientación educativa y profesional (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación). De hecho, desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la orientación educativa y profesional se concibe como medio necesario para el logro de una formación personalizada, dirigida a propiciar una educación integral en conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por tanto, estamos ante un elemento de calidad del sistema educativo actual concebido como *“un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo”* (Martínez Clares, 2002; 24); es por ello un elemento fundamental de la educación, inseparable de la acción educativa, ya que buscan el mismo fin: el desarrollo integral del individuo.

Desde este marco, la figura del profesor asume una nueva función que complementa a la docente, la función tutorial. A partir de ahora el profesor-tutor se ha de situar en una posición central, no por ser el elemento principal, sino por tener que actuar de mediador y facilitador de distintos procesos de transformación y cambio.

La orientación educativa, y su concreción en el aula a través de la tutoría, es entonces un permanente compromiso de ayuda que forma parte de la función docente para mejorar y cumplir con la misión de atender a los alumnos en todo lo que afecta al desarrollo integral de su personalidad, tanto en su ámbito escolar como en el social y en el estrictamente personal y familiar.

Son muchas y diversas las acciones que se enmarcan en la práctica de la orientación educativa para conseguir este propósito, pero existe un área en la que el profesor-tutor tendrá que poner especial atención dada su importancia: la atención a la diversidad.

Para Castillo, Torres y Polanco (2009) es evidente que en el ambiente escolar existen dos prioridades relevantes del sistema educativo que sobresalen sobre

otras igualmente importantes: la atención a la diversidad y el desarrollo de competencias básicas. No son temas de responsabilidad exclusiva de la tutoría, pero sí le corresponde a ella, y en concreto al profesor-tutor, la labor de impulsar, fomentar y comprobar la aplicación de ambos compromisos escolares y educativos.

En este trabajo nos centraremos en analizar únicamente la importancia de la atención a la diversidad del alumnado en el sistema educativo actual y en reflexionar sobre las implicaciones que tendrá para la práctica del profesor-tutor.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD- SINGULARIDAD DEL ALUMNADO

La importancia que se le concede a la atención a la diversidad dentro de nuestro sistema educativo podemos comprobarla actualmente a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, en adelante). Tanto en su preámbulo como a lo largo de su articulado, concretamente en sus Capítulos I, II y III de su Título I, concernientes a las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, se señala que se pondrá un especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención, sobre todo, de dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo.

No podemos olvidar que todo ello se hará bajo la premisa de la acción tutorial, que orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Álvarez y Bisquerra (1996) definen la acción tutorial o tutoría como un proceso intencional y sistemático que:

- Contribuye a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: identidad, valores, personalidad, sociabilidad.
- Ajusta la respuesta educativa a las necesidades de cada individuo, previniendo y orientando las posibles dificultades.
- Orienta el proceso de toma de decisiones ante distintos aspectos académicos, personales y/o profesionales.
- Favorece las relaciones en el seno del grupo como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo.
- Contribuye a la adecuada relación e interacción de los integrantes de la comunidad educativa por ser todos ellos agentes y elementos fundamentales de este entorno.
- Se integra dentro del amplio abanico de la orientación educativa.

De esta manera, podemos deducir que al profesor-tutor se le presenta una gran labor a la hora de atender la diversidad de su alumnado, lo que va a exigirle, entre otros aspectos (Castillo, Torres y Polanco, 2009):

- Saber observar las características diferenciales de cada alumno.
- Conocer las estrategias para prevenir y resolver conflictos.

- Disponer de baterías de recursos para atender a los distintos intereses, capacidades y niveles curriculares.
- Manejar los recursos necesarios de métodos, instrumentos, indicadores de evaluación adaptados a cada perfil de desarrollo individual.
- Poseer las habilidades necesarias para motivar a cada alumno.
- Desarrollar las relaciones con las familias para coordinar con ellas el proceso de aprendizaje del alumno.
- Relacionarse con el resto de profesionales del centro para armonizar la intervención educativa con los alumnos.

Esta importancia creciente de la atención a la diversidad responde a un cambio de enfoque en el proceso formativo de los individuos. Se ha desplazado el centro de atención del profesor al alumno, de la enseñanza al aprendizaje, y se busca de manera progresiva la autonomía del alumno con el objetivo de que éste se convierta en el gestor de su propio proceso de aprendizaje.

Pero, realmente, ¿qué entendemos por atención a la diversidad? Está claro que es necesaria en todas las etapas educativas y para todos los alumnos y que no es una medida para atender los problemas de unos poco, sino las necesidades de todos.

En leyes anteriores a la LOE (2006) se contemplaba la necesidad de atender las diferencias individuales, pero ésta considera que atender a la diversidad del alumnado, y a sus diferencias, es un reto para lograr la equidad cuando el acceso general a la educación ha producido gran complejidad en la enseñanza (Monge, 2009).

El concepto de atención a la diversidad, según Riart (2007), es relativamente nuevo. Históricamente las necesidades educativas, en especial de las personas con determinados problemas (físicos, sensoriales y/o mentales), llevaban a la segregación de estas personas, pero hoy en día la escuela se ha reciclado en una escuela para todos. El concepto de necesidades educativas especiales supone centrarse no en la deficiencia, sino en las prestaciones que ésta requiere (Soler, 2004), y, a su vez, este concepto se ha ido sustituyendo por el de atención a la diversidad más centrada en el alumnado y en sus maneras diversas de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Velaz de Medrano, 2002).

Riart (2007) propone ir un paso más allá y hablar de la atención a la singularidad como reflejo real de lo que hay que hacer, es decir, atender a todos y cada uno en la singularidad que representan. Para este autor *“la diversidad es una palabra que lleva connotaciones sociales referentes a la población que se sitúa en los extremos de la campana de Gauss”* (Riart, 2007:23). La singularidad, al contrario, es un concepto que tiene como referente a todos y cada uno de los individuos de un grupo, más acorde con la realidad, puesto que es a todos y cada uno a los que hay que atender (Sabaté, 2006).

Si definimos la tutoría atendiendo al concepto de singularidad podríamos decir que la acción tutorial consiste en *“individualizar al máximo los procesos de enseñanza-aprendizaje (cualquier proceso, no sólo los curriculares) con una*

atención personalizada (por parte del tutor y de otros agentes) para el desarrollo global personal y la inserción y crecimiento grupal y social” (Riart, 2007:23).

Por lo tanto, la diversidad es vista por este autor como la particular e individual manera de ser y de actuar, en un marco personal concreto. Cada alumno es un alumno singular que irá desarrollando sus capacidades por medio de estrategias, actividades, instrumentos y recursos idóneos y adecuados.

Esta definición se aparta de la antigua concepción de atención a la diversidad, que consideraba a las personas divididas en dos grupos: sin y con problemas o déficits diversos. Por lo tanto, ya no hablamos de dificultades o deficiencias, sino de necesidades, de centrarnos en las necesidades propias de la singularidad de cada persona.

¿ES POSIBLE ATENDER REALMENTE LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO?

Así concebida, la atención a la diversidad viene a complicar aún más el nuevo rol del profesor-tutor en la actualidad, ya que es preciso atender a la singularidad de todos y cada uno de los alumnos que conforman un grupo-clase. La cuestión que surge a continuación es cómo hacerlo.

Está claro que si el sistema educativo concede especial importancia a la atención a la diversidad como principio que debe regir todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades, basada en la calidad y la equidad, deberá dotar a los centros de los recursos humanos, materiales y económicos necesarios y suficientes para desarrollar este principio.

De la misma manera, hablar de diversidad es abogar por unos centros educativos para todos, configurados para un nuevo contexto de aprendizaje, es decir, no sólo dotados de recursos personales y materiales, sino capaces de responder a las exigencias sociales del momento, con organizaciones flexibles que faciliten el trabajo colaborativo entre los profesionales implicados en la acción educativa, a fin de proporcionar al conjunto del alumnado la ayuda pedagógica que necesitan para conseguir el máximo desarrollo de sus potencialidades. Por tanto, estos centros educativos a los que aludimos requieren de modelos organizativos flexibles en todos sus elementos funcionales, desde los agrupamientos de los alumnos, hasta los horarios, los espacios o la dedicación del profesorado.

Pero, al margen de contar con los recursos y organización adecuados, ¿es posible atender realmente la diversidad del alumnado? En este sentido, consideramos que sí, siempre y cuando el profesor-tutor se centre en el desarrollo de la autonomía del alumno. En efecto, sólo es posible atender a todos y cada uno si el grupo es autónomo en aprendizaje y solidario con los demás (Riart, 2007).

Según este autor, la posición que hay que adoptar para abordar con corrección el tema de la diversidad desde la singularidad de la persona es la de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno. No todos somos iguales y, por lo tanto, no todos debemos alcanzar las mismas metas. La idea clave es que cada persona debe buscar, con los soportes adecuados, su propio techo o tope y para ello es necesario el desarrollo de la mencionada autonomía personal, además de

adquirir una serie de hábitos positivos y estar entrenado en el proceso de toma de decisiones.

Por tanto, atender a la diversidad de los alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno y, sobre todo, hacer uso de los nuevos roles del profesor como tutor, como es el caso de su papel de mediador, que favorezcan situaciones de metacognición que faciliten al alumnado aprender a pensar y aprender a aprender (Monge, 2009).

CONCLUSIÓN

Tradicionalmente, la atención a las necesidades educativas del alumnado ha estado ligada a la deficiencia y a la discapacidad, a las diferencias, pero no como una manifestación de la diversidad y singularidad de la persona, sino como algo específico de una minoría o un grupo.

Pero, actualmente, la escuela de la segregación ha dado paso a la escuela de la integración, de la inclusión, y se reconoce el hecho de que cada alumno es diferente. Si la educación tiene como finalidad primordial el desarrollo integral de la persona, consideramos que sólo será posible a partir del respeto y adecuado tratamiento de todas las diferencias individuales (Lizasoáin y Peralta, 2010).

En este sentido, la discapacidad y las altas capacidades son extremos de un continuo en el que cabe cualquier persona. La diversidad es un concepto amplio en el que se incluyen una gran variedad de posibilidades: diversos estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, personas con dificultades de aprendizaje, que viven en ambientes desfavorecidos, que pertenecen a minorías étnicas y culturales y/o grupos de riesgo, etc.

Es por ello por lo que, para que el sistema educativo se asiente verdaderamente en los principios de calidad y equidad, deben atenderse las particularidades de cada uno de los estudiantes con el fin de posibilitar su desarrollo personal, académico y profesional, favoreciendo y potenciando su autonomía, que le posibilitará alcanzar nuevas cotas de aprendizaje y adaptación al entorno social cada vez más cambiante.

Sin embargo, todavía, y en muchas ocasiones, el término diversidad no es concebido como la singularidad o particularidad de cada cual, sino que es entendido desde un punto de vista reduccionista, lo que dificulta un tratamiento global, centrándose y favoreciendo el plano individual entendido desde una problemática.

Tal vez este hecho sea así debido a que la atención a la diversidad requiere nuevos planteamientos y nuevas maneras de hacer y no sólo por parte del profesor-tutor. Educar en y para la diversidad, tal y como afirma Monge (2009), debería ser un proceso totalmente asumido y en el que toda la comunidad educativa estuviese comprometida, ya que hablamos de ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todos tenemos derecho, de personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de potenciar la convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación deben estar presentes y caracterizar las relaciones de los alumnos dentro y fuera del aula (Arnáiz, 2000).

A este respecto, señalar que desde la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se aprobó el pasado año el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Su objeto es el de establecer y regular la respuesta educativa a la diversidad del alumnado bajo los principios de calidad y equidad educativas, desarrollando un marco normativo propio adecuado a las condiciones socioculturales de nuestra región y a la idiosincrasia del alumnado.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de acción y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Arnáiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto, F. J. y López, J. A. [Coords.], *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad* (pp. 35-49). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Castillo, S.; Torres, J. A. y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa: formación y práctica*. Madrid: UNED- Pearson Prentice Hall.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM de 3 de noviembre de 2009.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 4 de mayo de 2006.
- Lizasoain, O. y Peralta, F. (2010). Atención a la diversidad. En Bisquerra, R. [Coord.], *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (8ª ed.) (pp. 273-279). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Monge, C. (2009). *Tutoría y Orientación Educativa: Nuevas Competencias*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Riart, J. [Coord.] (2007). *Manual de Tutoría y Orientación en la Diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sabaté, J. (2006). El orientador y sus ámbitos específicos III: La atención a la diversidad. En Gallego, S. y Riart, J. [Comp.], *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas* (pp. 239-246) . Barcelona: Octaedro.
- Soler, J. L. (2004). *Orientación y tutoría*. Zaragoza: Mira Editores.
- Velaz de Medrano, C. (2002). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.

PROPUESTA DE TRABAJO PARA ABORDAR LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN 2º BACHILLERATO

Esther Crespín Cruz

Antonia Ramírez García

Begoña Esther Sampedro Requena

Universidad de Córdoba

RESUMEN

La orientación académica y profesional se ha convertido en las últimas décadas en un derecho de toda persona a lo largo de su ciclo vital, aunque este asesoramiento y ayuda se hace más imprescindible, en algunos periodos clave, como la transición entre etapas. En este sentido, al término de la etapa educativa de bachiller se produce un momento relevante para los jóvenes, que debe ser abordado por las instituciones y los distintos profesionales educativos.

Conocer las distintas ofertas y demandas que propone y exige el sistema educativo universitario, el acceso al mismo y las salidas profesionales a las que pueden optar los jóvenes, cómo se accede a esta información, cuáles son las ayudas de las que se pueden beneficiar, en una frase: ¿cuál puede ser el futuro del alumnado después de superar la etapa educativa de bachiller?, son algunos de los aspectos a los que atenderemos en la presente comunicación.

Palabras clave: Orientación Educativa y Profesional; bachillerato; competencias; plan de trabajo.

WORK PROPOSAL TO ADDRESS ACADEMIC AND VOCATIONAL GUIDANCE IN 2º BACHILLERATO

ABSTRACT

In recent decades, academic and vocational guidance has become in a right of every person, every student, throughout their life cycle although this guidance and help is more essential in some periods, such as the transition between stages. In this sense, the end of high school educational stage is an important moment

for the young, which must be tackled by different institutions and educational professionals.

Knowing different offers and demands proposed by the university education system, accesses, career opportunities that young people can choose, how to access this information, what benefits can they get, in a phrase: what could be the future of students after passing the High School stage? These are some aspects we serve in this communication.

Key words: Vocational and educational guidance; high school stage; skills; work planning.

I. INTRODUCCIÓN

Los recientes cambios acaecidos en el sistema educativo universitario como consecuencia de la implantación de las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hacen necesaria una transformación en la estructuración y el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en este nivel como en el acceso al mismo, además de, en los niveles inferiores como la etapa del bachiller.

El proceso iniciado en Europa con la Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) en búsqueda de una necesaria convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior de los países miembros de la Unión Europea, plantearon entre otros objetivos para el 2010:

- Adoptar un sistema de estudios basado en dos ciclos principales: Grado y Posgrado (compuesto por dos niveles: Máster y Doctorado).
- Establecer un sistema de créditos para medir todo el trabajo de los estudiantes, que permita el fácil reconocimiento de los estudios (ECTS-European Credit Transfer System), así como la expedición de un Suplemento Europeo al Título (que especifica no sólo los créditos cursados, sino también lo que el estudiante ha aprendido y las competencias, habilidades y destrezas adquiridas), con la finalidad de incentivar la movilidad entre universidades europeas.
- Promover la movilidad para que estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades puedan estudiar y trabajar en cualquier universidad europea.

Teniendo en cuenta estos parámetros, es lógico pensar que el acceso a los sistemas universitarios (la selectividad) ha cambiado, por lo tanto, es labor de los orientadores, tutores y equipos docentes asesorar y ayudar al alumnado, tanto en el proceso de toma de decisiones hacia los estudios universitarios como el proceso de preparación para la prueba de acceso a los mismos.

Los centros educativos de enseñanzas secundaria y postobligatoria, y, sus respectivos Departamentos de Orientación, deben considerar esta nueva perspectiva elaborando distintas actuaciones educativas relacionadas con el asesoramiento académico y profesional, sobre el acceso a la universidad (la selectividad) y los distintos grados que se ofertan, a fin de atender a la educación integral de la persona y de sentar las bases de un buen desarrollo personal y profesional para su futura elección y toma de decisiones.

II. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL

El conocido Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI “La Educación encierra un tesoro” (Delors, et al. 1996) señala que para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares



Figura1. Los cuatro pilares de la educación. (Fuente: elaboración propia)

Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primero, y en menor medida en el segundo. Los dos últimos han estado prácticamente ausentes hasta la actualidad; pero realmente todos tienen relevancia en la orientación educativa y profesional.

Rodríguez Moreno (2003) pone de manifiesto la necesidad de orientación e información que tienen los estudiantes en momentos de transición entre las etapas educativas, resaltando que desconocen muchos de los aspectos y alternativas que les ofrece el mundo académico y laboral. Igualmente resaltan como indispensable la labor de asesoramiento por parte de la orientadora, en el descubrimiento de las múltiples alternativas académicas y profesionales que se le ofertan al alumnado.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) establecen en su desarrollo la importancia de dotar al alumnado de herramientas, habilidades, estrategias y capacidades para afrontar de manera autónoma y óptima el proceso de decisiones para la futura incorporación al mercado laboral o la continuidad en el sistema educativo, este asesoramiento y ayuda es de mayor relevancia en los cursos de transición de etapas educativas, como es 2º Bachillerato. También, comentan la obligación de realizar una prueba homologada para los estudios universitarios.

Además, en la LOE se recoge que el profesorado tiene entre otras funciones "La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados". Para la LEA la orientación educativa y profesional, tiene carácter de derecho.

En la Orden 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículum correspondiente a Bachiller en Andalucía, establece como uno de los contenidos relevantes de las distintas materias la orientación profesional y académica.

III. PROPUESTA DE TRABAJO

A continuación, se presenta la propuesta de trabajo o intervención psicopedagógica para la aplicación con el alumnado de 2º de Bachillerato, considerando el contexto donde se efectúa, para la dimensión de Orientación Académica y Profesional. La propuesta de trabajo denominada "De viaje por Europa" tendrá una temporalización desde los meses de Octubre a Abril para que el alumnado tenga tiempo de reflexionar y analizar las opciones planteadas y no suponga una carga excesiva en su enseñanza.

3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de orientación académica y profesional en 2º Bachillerato pretende atender a las necesidades detectadas derivadas de la problemática social actual. Destacamos las más importantes, las cuales se han relacionado con el modelo de Pentacidad de Begoña Salas y Coll (2002):

- Desconocimiento de las salidas académicas y profesionales, de los itinerarios de las distintas opciones académicas, de los trabajos que pueden desempeñar el alumnado atendiendo a la opción escogida, de los perfiles profesionales más demandados socialmente, y, de las posibilidades académicas y laborales de su entorno más próximo y que excedan del mismo.
- Dificultad por parte del profesorado de información sistematizada, fácil, accesible e integradora.
- Necesidad de implicación de las familias, en la toma de decisiones respecto a las salidas académicas y profesionales de sus hijos e hijas.

Como podemos observar todas estas necesidades, se relacionan con los cinco ámbitos propuestos por Salas y Coll (emocional, corporal, social, de identidad personal y mental) buscando desarrollar una serie de capacidades, valores y actitudes en los miembros de la comunidad educativa.

3.2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA PROPUESTA

Los objetivos que trabajaremos con esta intervención, tendrán en cuenta tanto el Real Decreto 1467/2007, como el Decreto 416/2008, por el que se establece la estructura, ordenación y enseñanzas mínimas correspondientes al Bachillerato, tanto a nivel estatal como a nivel autonómico en Andalucía, y la Orden 5 de

agosto de 2008 por la que se desarrolla el currículum correspondiente al Bachiller en Andalucía. Consideraremos, también las competencias del informe SCANS (competencia lingüística, razonamiento y autonomía e iniciativa personal)

Además los objetivos irán dirigidos a los distintos agentes educativos para los que está planteada esta propuesta (tutores, profesores, familias y alumnado). Podemos destacar los siguientes objetivos:

OBJETIVOS

Mejorar la autoestima, el autoconcepto y auto – eficacia, favoreciendo una imagen realista de las propias posibilidades e intereses con las que cuenta cada alumno y alumna.

Conocer el acceso a la universidad, las distintas opciones de este nivel educativo, las salidas profesionales y el mundo laboral que más se ajusten a cada uno.

Perfeccionar habilidades de relajación y auto – orientación, así como, capacidades y actitudes que influyan en el proceso de toma de decisiones.

Proporcionar información actualizada, sistemática, fácil, accesible e integradora sobre las diversas alternativas académicas y profesionales.

Favorecer la elección libre en la toma de decisiones de sus hijos e hijas, desarrollando actitudes de colaboración y responsabilidad en este proceso.

CONTENIDOS

Autonomía personal y proceso de toma de decisiones: reflexión del proceso

Conocimiento de uno mismo, cualidades, capacidades y habilidades: preferencias e interés para el futuro.

Acceso al sistema universitario, conocimiento del mismo, ofertas. El mundo laboral.

La auto – orientación y la relajación.

Becas, premios y financiaciones nacionales, europeas y en el extranjero

Tabla 2. Objetivos y Contenidos de la propuesta (Fuente: elaboración propia)

3.3. ACTIVIDADES

El trabajo que se realizará en el aula, en relación a la intervención “De viaje por Europa” consta de cuatro bloques, que se desarrollarán en distintas sesiones. El esquema será el siguiente:

- Bloque 1. Autoconocimiento y autoestima
- Bloque 2. Conocimiento del sistema educativo
- Bloque 3. Conocimiento del mundo laboral
- Bloque 4. Toma de decisiones probables

Las actividades que desarrollaremos serán las siguientes:

En primer lugar el alumnado creará una red social junto al orientador, en la misma, también, podrá participar el equipo docente y las familias, sobre la temática de la orientación educativa y profesional.

Para ello, el orientador creará en una plataforma libre MAHARA (que permite diseñar una propia red social y cuenta con características como la creación de un portafolio y weblog, ya que, ha sido creada para el aprendizaje y enseñanza, promoviendo que las comunidades educativas estén en constante interacción), siendo él mismo el moderador de dicha red, el alumnado se adscribirá a la misma.

BLOQUE	ACTIVIDADES
1	<p>“Al revés o al derecho”: El alumnado se convertirá en detective por un día. En primer lugar completarán una ficha, señalando en cada casilla lo que más le gusta en relación a unos temas propuestos (televisión, internet, viajes, aficiones, etc.). Después se la entregará al tutor o tutora que volverá a repartirlos de forma aleatoria. Más tarde, descubrirán quién ha sido el autor de esa ficha y recomendarán a que se puede dedicar. Luego se le devolverá a cada uno su ficha.</p> <p>“Adivina”: Los alumnos y alumnas completarán una ficha personal en relación a su imagen física, sus cualidades como persona, sus capacidades, su relación con los compañeros y las compañeras en el trabajo y su futuro, posteriormente resumirán en un cuadro todos sus datos.</p> <p>El profesorado de cada materia en algunas de sus horas realizará actividades relacionadas con simulacros de selectividad, explicará los grados relacionados con la misma.</p> <p>En algunas horas el orientador realizará diferentes salidas a Facultades, teniendo en cuenta, las macro – áreas o ramas de conocimiento (Actividades Complementarias).</p>
2	<p>“Soy periodista”: Crearán un blog o blogger en el que incluirán una reflexión personal sobre la nueva selectividad, además, incluirán información sobre los diferentes exámenes.</p> <p>Crearán un portafolio con información sobre los distintos grados, los itinerarios y el acceso a los mismos. Además incluirán un directorio de becas o ayudas económicas a las que pueden optar.</p> <p>“Me presento”: El alumnado creará su currículum, su autocandidatura y su carta de presentación, para una oferta de trabajo que recortarán del periódico o que buscarán en una página web de ofertas de trabajo (infojobs). Para realizar el currículum, le facilitaremos a través de la red social, los materiales editados por la Junta de Andalucía, a través de la Conserjería de Empleo sobre esta temática. Más tarde, colgarán su autocandidatura en una página web para anunciarse.</p>
3	<p>“¡Quiero una entrevista!.: Por parejas, el alumnado, simulara realizar una entrevista de trabajo, para efectuarla, leerán previamente el material editado por la Junta de Andalucía, a través</p>

4	<p>de la Conserjería de Empleo sobre esta temática, el cual colgaremos en la red social.</p> <p>El alumnado creará un directorio de direcciones web de importancia, para la vida laboral, como puede ser la Oficina de Empleo Virtual, Andalucía Orienta, Infojobs, etc.</p> <p>“Reciclo mi futuro” en una ficha que se les facilitará on – line escribirán las dos opciones de estudios o trabajo que tienen contempladas de momento, recogiendo información sobre los itinerarios y optativas que tienen, opción de becas o ayudas financieras, perfiles profesionales que tienen, etc.</p>
---	--

Tabla 3. Actividades de la propuesta. (Fuente: elaboración propia)

Las actividades que se realizarán con las familias serán de tipo informativo, se enviará información a la familia sobre la impartición de la propuesta en el centro educativo y de los contenidos a tratar, mediante un folleto informativo que se entregará al alumnado. La información acerca de la intervención en orientación académica y profesional también estará recogida en la Plataforma PASEN. Además, si así se requiere, las familias podrán ser atendidas en el horario de la Orientadora fijado al efecto y previa cita para aclarar cualquier duda.

Las actividades con los tutores y tutoras y los equipos docentes serán de asesoramiento información y coordinación, a través de reuniones con el orientador, de temporalidad mensual, como establece la legislación vigente en España.

3.4. METODOLOGÍA Y RECURSOS

Ha de existir una metodología participativa, centrándose la labor de la orientadora en la coordinación de todo este proceso promoviendo y facilitando a la vez la colaboración de todos los agentes implicados en él.

En relación con los recursos materiales encontramos material escolar, Tics, bibliografía y legislación. En esta intervención utilizaremos salidas fuera del centro a otros centros educativos como son las facultades.

Respecto a los especialistas o profesionales educativos que colaborarán destacar la orientadora, los tutores/as, los equipos docentes y familias. Además, también se consideraran los profesionales que nos reciban en las distintas facultades.

3.5. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

Según Álvarez (2001) sólo conseguiremos la revalorización y mejora de la intervención educativa si consideramos la evaluación como parte integrante del mismo proceso de intervención. Por esta razón, la evaluación se hace uno de los aspectos más importantes dentro de la presente intervención. La evaluación la definiremos en base a los siguientes interrogantes ¿qué, cómo y cuándo evaluar?.

En relación a qué evaluar, la normativa vigente tanto a nivel teórico como legislativo, contesta a este interrogante con los “criterios de evaluación”, ya que el alumnado debe alcanzar una serie de capacidades y habilidades en relación a las materias y a las competencias básicas, aunque en esta ocasión por tratarse de

enseñanzas post- obligatorias no existen competencias básicas, aunque si debemos tener presentes unas competencias elementales recogidas en el Informe SCANS para cualquier acto educativo (competencia en comunicación lingüística, razonamiento y autonomía personal), y además, por otro lado, respecto al profesorado si existen una serie de competencias profesionales que se deben valorar.

A la hora de elaborar los indicadores de evaluación o los indicadores de logro descriptos y definidos por los criterios de evaluación, además, hemos tenido en cuenta, todos los agentes educativos implicados en la intervención, así como el proceso, por este motivo, valoraremos los siguientes aspectos:

INDICADORES DE EVALUACIÓN

El alumnado está capacitado para afrontar los nuevos retos y la toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional conociendo todas las posibles opciones, valorando sus posibilidades.

El profesorado muestra habilidad para desarrollar y utilizar métodos y estrategias adecuados, incluyendo el uso de la tecnología educativa, para una enseñanza efectiva.

Las familias se implican y colaboran en el desarrollo de las medidas.

Se adecuan los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación a las necesidades.

Se aprovechan los medios y recursos mediante su adecuada dinamización

Existe un proceso institucionalizado de evaluación, de forma que los resultados se plasmen en nuevos procesos flexibles y abiertos al cambio.

Tabla 4. Indicadores de evaluación de la propuesta. (Fuente: elaboración propia)

Respecto a cómo se establecerá una evaluación inicial del alumnado. Durante el proceso de aprendizaje valorarán las dificultades en las actividades programadas (con lo cual, la evaluación será continua y formativa). Por otra parte, utilizaremos la evaluación sumativa para conocer qué aprendizajes ha realizado o no el alumnado y así facilitarle la ayuda más adecuada, a modo de evaluación final.

Con respecto al profesorado, la evaluación se concreta en la valoración de la práctica docente, en relación con los procesos de enseñanza –aprendizaje que planifica, pues las situaciones de aprendizaje se realizan de acuerdo con un diseño previo.

Se realizará un seguimiento de las propuestas acordadas estableciendo de antemano el sistema de evaluación: Elaboración de cuestionarios, entrevistas, observación sistemática, diario y registro anecdótico principalmente.

En relación, al cómo evaluar, se utilizarán cuestionarios, entrevistas, observación sistemática, diario y registro anecdótico principalmente.

IV. CONCLUSIONES

Nuestro sistema educativo propone un modelo de orientación académico y profesional basado en la toma de decisiones. Precisamente, la toma de decisiones ante la variedad de opciones que se le presenta al alumnado es lo que justifica nuestra propuesta. Además, el nuevo planteamiento de la Acción Tutorial, parte integrante de la función docente, desde la LOGSE y las nuevas aportaciones tras el desarrollo normativo de la LOE y la LEA, como se verá luego en la justificación legislativa, hace que sea obligado tener un plan previsto para coordinar y llevar a cabo el amplio cometido de la orientación en la Etapa del Bachillerato.

Para que tome sus decisiones, el alumnado requiere de tres tipos de conocimientos: de sí mismo, de la meta hacia la que se dirige y de los recursos que necesita poner en juego para lograr los objetivos anteriores.

La función orientadora debe consistir en acompañar al estudiante en el camino que en cada ocasión toma, ofreciéndole información suficiente sobre toda clase de opciones o alternativas.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J. L. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Comisión Europea y Consejo Europeo (2004). *Educación y formación 2010*. [versión electrónica] Extraído 7 de enero 2010 www.upm.es/servicios/ceyde/actualidad/htdocs/c1042004001.pdf

Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Santana Vega, L.E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Decreto 416/2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.

Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al POAT en los IES.

Orden 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el currículum correspondiente al Bachiller en Andalucía.