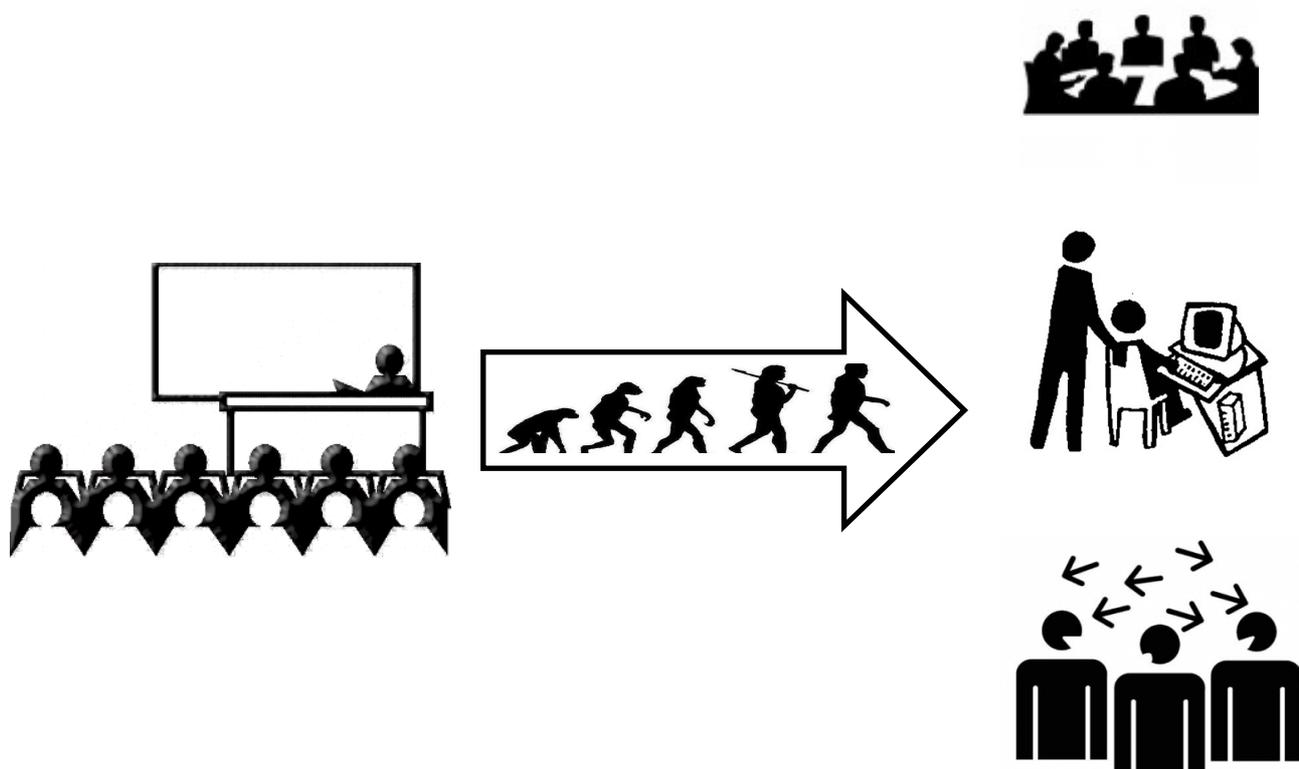


**ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS EN LA  
METODOLOGÍA DOCENTE UNIVERSITARIA  
DERIVADOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL PLAN  
BOLONIA.**



**Aitor Bermejo Valverde**

**Tutorado por D. Roberto Monjas Aguado**

**Trabajo Fin de Máster en Ciencias Sociales para la  
investigación en Educación. (2011-12)**

**Escuela de Magisterio de Segovia**

# AGRADECIMIENTOS

Me gustaría mostrar mi satisfacción por haber disfrutado de la colaboración de los docentes que han intervenido de una forma u otra en este trabajo.

En primer lugar, quiero agradecer D. Roberto Monjas Aguado por el apoyo humano y asesoramiento académico que me ha ofrecido en todo momento. Reconozco haber tenido dificultades anímicas en algunos momentos para seguir esforzándome con determinación para terminar este trabajo. Las decisiones políticas tomadas en los últimos meses me han generado una gran desilusión al ver como mis expectativas profesionales vinculadas a la docencia universitaria, se han visto afectadas de forma negativa. No obstante espero que todo el esfuerzo realizado pueda tener sus frutos en un futuro cercano.

En segundo lugar, quiero otorgar el merecido reconocimiento a los profesores del Máster en Investigación en Ciencias Sociales, ya que gran parte de las enseñanzas aportadas, han contribuido a poder desarrollar este proyecto.

En tercer lugar, me llena de orgullo haber podido participar con un grupo de compañeros que hemos colaborado juntos para superar las mayores dificultades de este Máster.

Finalmente, quiero agradecer a Miriam su apoyo incondicional.

De verdad, gracias a todos.

**RESUMEN:**

Este trabajo tiene como fin estudiar el grado de concordancia existente entre los planteamientos teóricos del Proceso de Bolonia que proponen cambios metodológicos en la enseñanza superior, y las situaciones reales que se dan en las clases presenciales.

En primer lugar hemos analizado la normativa vigente así como los documentos oficiales que regulan la adaptación de las enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior, y en un segundo momento hemos efectuado un estudio de campo en el que se ha observado y entrevistado a dos docentes de la Escuela de Magisterio de Segovia.

La intención es dar a conocer si todo el proceso legislativo, formal y documental de cambio que se pretende promover con la adaptación de las enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior, está teniendo efectos reales en el aprendizaje diario de los alumnos.

**PALABRAS CLAVE:**

Espacio Europeo de Educación Superior, didáctica universitaria en el proceso de Bolonia, metodologías activas universitarias, innovación docente en la universidad.

**ABSTRACT:**

This work aims to study the degree of agreement between the theoretical approaches of the Bologna process proposed methodological changes in higher education, and real situations that occur in the classroom.

First we analyzed the current legislation and official documents that govern the adaptation of teaching to the European Higher Education, and a second time we have conducted a field study in which observed and interviewed two teachers School of Education of Segovia.

The intention is to show if the whole process of change to be formally adapting the teachings to the European Higher Education Area is having a real impact on the daily learning of students.

**KEY WORDS:**

European Higher Education (Area), university didactics in the Bologna process, active methodologies university, teaching innovation in the university.

# ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	3
4. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y CUERPO TEÓRICO.....	4
4.1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA Y AL ORIGEN DE LA NECESIDAD DEL CAMBIO METODOLÓGICO. ....	4
4.1.1. La Carta Magna y el Informe Delors.....	5
4.1.2. Convención de Lisboa, Declaraciones EEES y I Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior.....	7
4.2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS VINCULADAS AL PLAN BOLONIA.....	12
4.2.1. Propuestas para la renovación de las metodologías educativas.....	12
4.2.2. Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES. Créditos ECTS, competencias y métodos de enseñanza.....	14
4.3. INVESTIGACIONES EXPERIMENTALES SOBRE METODOLOGÍAS ACTIVAS.....	24
4.3.1. Experiencias de innovación docente basadas en las directrices metodológicas del proceso de Convergencia Europea.....	24
4.3.2. Experiencias de innovación docente mediante entornos virtuales.....	31
4.4. CRÍTICAS Y DEMANDAS SOBRE EL CAMBIO METODOLÓGICO QUE IMPLICA EL EEES.....	37
4.4.1. Valoración discente sobre las experiencias con metodologías activas.....	37
4.4.2. Valoración docente sobre las experiencias con metodologías activas.....	39

5. METODOLOGÍA. EXPLICACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	42
5.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	44
5.2. ANÁLISIS DE CATEGORÍAS Y DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS.....	45
5.2.1. Diseño entrevistas estructuradas en profundidad.....	47
5.2.2. Diseño cuaderno de campo estructurado.....	52
5.3. ANÁLISIS DE LA CREDIBILIDAD DEL ESTUDIO.....	54
5.4. IMPLICACIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS.....	55
6. RESULTADO, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN.....	56
6.1. PERTINENCIA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS.....	56
6.2. EFICACIA DE LOS MÉTODOS DOCENTES ACTIVOS.....	63
7. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	72
7. 1. CONCLUSIONES SOBRE LA PERTINENCIA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS.....	72
7. 2. CONCLUSIONES SOBRE LA EFICACIA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS.....	74
7. 3. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES.....	77
8. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	79
9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....	79
10. APÉNDICES	

## ÍNDICE DE FIGURAS

1. Los principios de la educación.....	7
2. Ciclo de desarrollo dinámico de la calidad Tuning.....	18
3. Métodos de enseñanza.....	21
4. Relación de métodos de enseñanza y clases educativas.....	22
5. Grado de adquisición de competencias.....	24
6. Metodología de Triangulación en la Docencia.....	25
7. Modelo de rúbrica de evaluación.....	33
8. Ilustración del Blog Calidad.....	34
9. Gráfico de alumnos matriculados en el sistema QUEST.....	36
10. Gráfico del uso de metodologías activas por los docentes.....	39
11. Diseño de investigación.....	44
12. Diseño de entrevistas estructuradas en profundidad.....	47
13. Diseño de cuaderno de campo estructurado.....	52
14. Criterios de credibilidad cumplidos por esta investigación.....	55
15. Red resumen análisis metodologías Memorias de títulos de Grado.....	61

## ÍNDICE DE APÉNDICES

I. Cuaderno de campo de observaciones de profesor 1.....	1-13
II. Cuaderno de campo de observaciones de profesor 2.....	1-12
III. Transcripción de entrevista en profundidad realizada a profesor 1.....	1-17
IV. Transcripción de entrevista en profundidad realizada a profesor 2.....	1-18

# 1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de una perspectiva metodológica del proceso de Convergencia Europea, hay varias formas de interpretar los cambios que lleva consigo la implantación del Plan Bolonia. Estas posturas tienen que ver con la forma de entender la educación, la profesión de docente e incluso implican una cierta visión de la vida:

- Se puede optar por aplicar los cambios que suponen la Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sin pararse a reflexionar sobre los efectos que tienen en la formación de los alumnos, en nosotros mismos e incluso en las propias instituciones a las que pertenecemos. O dicho más coloquialmente, hacer lo que nos mandan y no mostrar objeción alguna.

- Otra posible postura, es hacer caso omiso de las posibilidades que se nos ofrecen no aprovechando la enseñanza dividida en clases teóricas, prácticas y seminarios, no utilizar las nuevas tecnologías disponibles, pensar que no somos responsables de la adquisición de las competencias por parte de los alumnos y seguir impartiendo clases magistrales esperando que los alumnos aprendan nuestras *verdades absolutas* y que sean capaces de reproducirlas el día del examen.

- Alternativamente, existe un punto de vista más crítico y reflexivo que se atreve a cuestionar los planteamientos del Plan Bolonia. Éste podría estar formado por los cinco pasos siguientes:

- En primer lugar podemos realizar una revisión documental histórica que nos ayude a entender el porqué de la gestación de este proceso de Convergencia Europea; no solo conociendo cuales son las medidas de cambio y actualización sino también reflexionando sobre su pertinencia y validez.

- En segundo término, si albergamos un fuerte compromiso con el proceso de cambio europeo es necesario analizar la documentación formal que nos permita identificar qué metodologías concretas podríamos actualizar y aplicar como docentes.

- Ya en tercer lugar habría que realizar un segundo análisis documental centrado en este caso en conocer ejemplos de aplicación práctica de estas

nuevas metodologías docentes; también desde una perspectiva crítica que sea capaz de discriminar las investigaciones más cercanas a la praxis.

- Un cuarto paso lo constituiría realizar pequeñas observaciones in situ de otros docentes que utilicen las nuevas metodologías demandadas en el EEES, y analizar críticamente si los resultados obtenidos coinciden con los promulgados desde la documentación oficial.

- Finalmente, el quinto paso sería tratar de poner en práctica todo lo aprendido anteriormente haciendo uso de la investigación-acción, tratando de mejorar nuestra labor, entendiendo el Plan Bolonia como una vía para el desarrollo profesional.

Pues bien, resumidas estas tres posturas extremas que nos sitúan los límites del mapa de posibles interpretaciones y posicionamientos que podemos elegir en relación a nuestra forma de practicar la docencia en el contexto de Convergencia Europea, este trabajo pretende ser un ejercicio de indagación y reflexión, partiendo de este último enfoque.

## **2. OBJETIVOS**

Este trabajo tiene cinco objetivos principales:

- Discriminar y explicitar el origen y gestación del Plan Bolonia por medio de un análisis documental histórico.
- Identificar y mostrar las disposiciones y orientaciones relativas a la metodología docente universitaria presentes en la normativa y documentación oficial en la que se sustenta el Proceso de Bolonia para adaptar las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior.
- Dar a conocer algunas de las investigaciones experimentales más representativas y cercanas a la práctica, que revelan el uso de metodologías demandadas en este proceso de convergencia.
- Llevar a cabo un estudio de caso, observando la docencia impartida por dos profesores universitarios bajo el prisma de esas indicaciones de cambio metodológico que se proponen en el nuevo marco europeo.
- Presentar las conclusiones y reflexiones derivadas de la eficacia y pertinencia de la puesta en práctica de las directrices metodológicas integradas en dicho plan.

### **3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

Hemos elegido este tema porque llevo 4 años ejerciendo como profesor asociado en esta escuela y he querido aprovechar esta ocasión que se me ha presentado con la realización de este trabajo, para tratar de actualizar y mejorar la metodología que empleo en las clases, con el fin de potenciar la motivación de los alumnos, su implicación y compromiso en la asignatura y con ello optimizar su aprendizaje.

Además, la difusión de este trabajo podría ser de ayuda a otros docentes que también tengan interés en ampliar sus metodologías para actualizarse y así facilitar el cumplimiento de las nuevas exigencias que implica la adaptación al Plan Bolonia. Especialmente tiene mayor relevancia para los docentes que he observado en las clases presenciales. Es para ellos una oportunidad de conocer la visión de otro compañero de trabajo en relación a su grado de adecuación a las orientaciones metodológicas promovidas en este nuevo marco europeo, y la posibilidad de someter a debate su pertinencia, eficacia y validez.

Un motivo que le aporta aun más sentido global a este trabajo en lo que se refiere a mi formación profesional, es la consideración de ser un primer acercamiento al campo de estudio que me gustaría utilizar para la realización de la tesis doctoral. De ser así, ampliaría la muestra estudiada, el tiempo de estudio, las técnicas e instrumentos de investigación utilizados, y mi grado de búsqueda e indagación sobre la temática.

## **4. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y CUERPO TEÓRICO**

Para presentar la base teórica en la que se sustenta el trabajo de campo realizado, hemos optado por utilizar la siguiente estructura:

1. Ofrecer una breve descripción histórica en la que se expliquen las causas que llevan a impulsar a la enseñanza superior a un proceso de cambio en la metodología.
2. Analizar qué demandas se solicitan en los documentos oficiales más concretos en los que se fundamenta la renovación pedagógica demandada en este proceso de Convergencia Europea.
3. Realizar una recopilación de algunas de las investigaciones experimentales de mayor calado en las que se han puesto en práctica metodologías coincidentes con lo demandado en dicho proceso de instauración del Plan Bolonia.
4. Finalmente nos hemos hecho eco de algunas de las críticas y peticiones más actuales y representativas que tratan de optimizar y acelerar el cambio metodológico.

### **4.1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA Y AL ORIGEN DE LA NECESIDAD DEL CAMBIO METODOLÓGICO**

Tradicionalmente se ha impuesto un concepto de educación en la que el profesor representaba un transmisor en calidad de experto en la materia, de forma que la información que aportaba a los estudiantes era de un gran valor. Los alumnos se convertían en meros receptores pasivos de la información aportada por el docente, y su único deber consistía en mostrar atención a las explicaciones recibidas, y ser capaz de reproducirlas cuando el profesor lo demandara; generalmente, al final de curso. No obstante la aparición y el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) están modificando esa forma de entender la educación. Tal y como recogen Ontoria Peña y De Luque Sánchez:

Actualmente, los medios de información, desde la bibliografía hasta las tecnologías, se convierten en centros de acceso al conocimiento. De ahí que la Convergencia Europea de la educación superior o universitaria plantea una nueva significación del *aprendizaje*.

(...) El nuevo enfoque del aprendizaje hace temblar los cimientos tradicionales de la docencia universitaria, pues convierte al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y asigna al profesorado un papel de orientador y facilitador. (2003, p. 58).

Este cambio en la concepción de la enseñanza debe traducirse en la permuta de las metodologías empleadas en las aulas. Pero para llegar a este punto, ha sido necesario en primer lugar el impulso y la colaboración de instancias superiores, tales como los poderes políticos y las instituciones.

Antes de pasar a explicar el origen de la necesidad del cambio en la forma de entender la educación, es necesario abordar el proceso de Convergencia Europea desde una perspectiva más amplia que abarque otras causas que también motivaron su puesta en marcha. Para ello, partiremos de que el principal motivo que llevó a crear la Unión Europea fue la necesidad de generar un mercado competitivo capaz de plantar cara al americano.

Primero se comenzó facilitando la libre circulación de una moneda unitaria (euro), para pasar a liberar el tránsito de productos, y en los últimos años se está incentivando la libre circulación de trabajadores. Por tanto, uno de los principales motivos que llevaron a la necesidad de constituir un marco europeo en la enseñanza superior, no es otro que el de favorecer la movilidad de estudiantes y futuros profesionales. (García Barbero, 2010, p. 12).

#### **4.1.1. La Carta Magna y el Informe Delors**

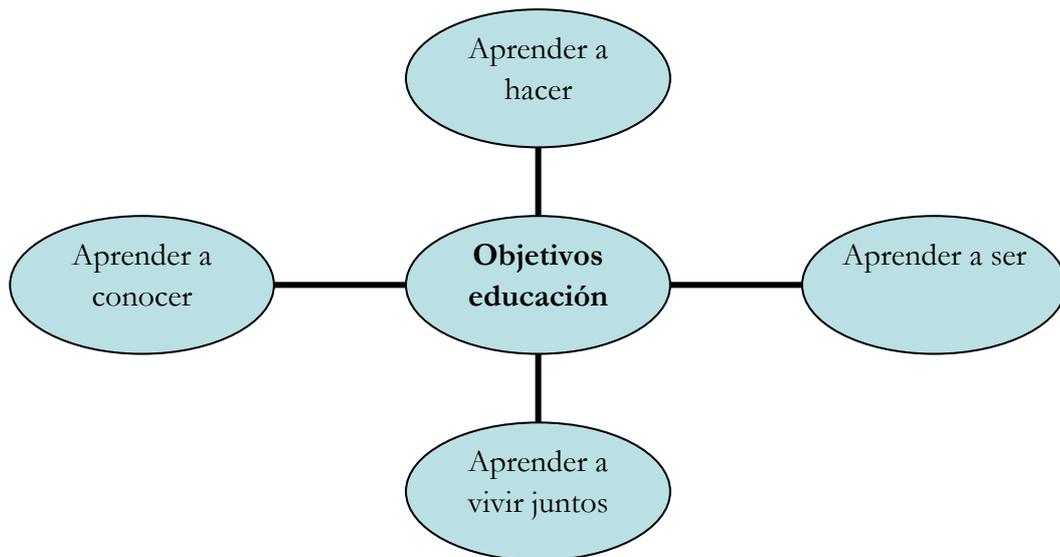
Relacionado con lo anterior, el primer referente que tomamos en consideración es la Carta Magna, publicada en 1988. En este documento podemos observar como los rectores de las diferentes universidades europeas acordaron facilitar la movilidad de profesores y estudiantes, promoviendo la equivalencia de títulos. Además, se erigió como uno de sus principios básicos, la transmisión de forma crítica de la cultura a través de la investigación y la enseñanza.

Los medios que se propusieron para conseguir los fines propuestos fueron los siguientes:

1. Para preservar la libertad de investigación y enseñanza, deben facilitarse los instrumentos propicios a la comunidad universitaria.
2. La selección del profesorado debe estar regida por el principio de indisociabilidad entre la investigación y la docencia.
3. Cada universidad debe atender a los objetivos de sus estudiantes en materia de cultura y de formación.
4. El intercambio recíproco de información y documentación como la multiplicación de iniciativas científicas comunes son instrumentos fundamentales para un progreso continuo de los conocimientos. Los rectores, en nombre de sus respectivas universidades, se comprometen a hacer todo lo posible para que los estados y los organismos supranacionales implicados se inspiren progresivamente en las disposiciones de esta Carta. (Feixas, 2004, p. 150).

Ya en el año 1996 se presentó un documento denominado “La educación encierra un tesoro” por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). Este escrito representa la continuidad del cambio de la concepción de la educación, iniciado tras la publicación de la Carta Magna. Y es posiblemente el referente más representativo y cercano en el que se fundamentó a nivel pedagógico el proceso de la Convergencia Europea, puesto que en él se puede observar que la educación se concibe como una herramienta para que las personas se desarrollen plenamente, entendiendo esto como un proceso constante durante toda la vida y que no se limite a los primeros años de existencia. Se constituye así que la enseñanza debe de ser el instrumento que permita desarrollarse en los distintos ámbitos del ser humano (*véase fig. 1*):

Figura 1. Los principios de la educación.



Elaboración propia basada en Delors, 1996, pp. 48-52.

Esta visión global de la educación también tiene influencia en la elección y puesta en práctica de unos u otros tipos de metodología, de forma que difícilmente se pueden conseguir esos objetivos, utilizando exclusivamente la *lección magistral* como método docente. Es necesario por tanto que los alumnos compartan sus puntos de vista, sean escuchados, tenga cabida su participación, el aprendizaje autónomo y cumplan en definitiva un papel más activo, crítico y reflexivo.

El propio documento refleja estas ideas al declararse en él:

Consciente de las realidades de la educación actual, la Comisión hizo particular hincapié en la necesidad de disponer de medios cualitativos y cuantitativos de enseñanza, tradicionales (como los libros) o nuevos (como las tecnologías de la información), que conviene utilizar con discernimiento y promoviendo la participación activa de los alumnos. (Ibíd., p. 15).

#### **4.1.2. Convención de Lisboa, Declaraciones EEES y I Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior**

Una vez presentada la filosofía educativa hacia la que se quería evolucionar, fueron necesarios varios acuerdos y reuniones europeas para conformar el marco europeo en el que se pretende integrar la enseñanza superior de los países.

Con anterioridad a todas las declaraciones de ministros que se fueron sucediendo a partir del año 1998, es muy importante ensalzar la relevancia que tuvo dos años antes la publicación del Convenio de Lisboa sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior. Este documento fue el que permitió “armonizar el marco jurídico europeo aplicable al reconocimiento de estudios, diplomas, títulos, etc., a los efectos de facilitar la movilidad académica en la región europea” (García Barbero, p. 12).

Tomando como referencia dicho convenio, en 1998 se publicó la Declaración de La Soborna, documento firmado por los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido. En él se manifiesta la necesidad de crear un marco común europeo compuesto por titulaciones de dos ciclos que permitan comparaciones y equivalencias a nivel internacional, cuya organización se base en el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). (Feixas, p. 151).

De aun mayor trascendencia fue el acuerdo publicado mediante la Declaración de Bolonia (1999). Con dicha declaración, se ratificaron y consolidaron las intenciones propuestas en la Declaración de La Soborna. De forma sintética, Montero Curiel lo resume en 6 acuerdos básicos:

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.
  2. Adopción de un sistema de titulaciones basado esencialmente en dos ciclos: grado y postgrado.
  3. Establecimiento de un sistema común de créditos.
  4. Promoción de la movilidad.
  5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad.
  6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.
- (2010, p. 22).

Dos años después, se reunieron más de 300 instituciones de enseñanza superior en Salamanca, para consensuar su aportación a la Conferencia de Ministros que tendría lugar ese mismo año en Praga. Los principios que se acordaron en esta I Convención de Instituciones de Educación Superior, fueron:

- Otorgar autonomía a las universidades en relación a sus estrategias, desarrollar sus currícula y determinar criterios propios para admisión de estudiantes y su posición en cuanto a la docencia y la investigación. Todo ello desde la responsabilidad.
- Consolidar la universidad como un servicio público.
- Reiterar que la enseñanza superior se basa en la investigación.
- Y priorizar la calidad como el pilar esencial, ya que “es la condición sine qua non para dotar al EEES de confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo” (Feixas, p. 154).

Todas estas ideas fueron corroboradas en la Conferencia de Ministros de Praga (2001), y se reafirmaron todos los compromisos establecidos hasta el momento, para poder alcanzar en 2010 la plena constitución del EEES.

La siguiente gran cumbre en relación a la configuración de este marco europeo, fue en el año 2003 en Berlín. De nuevo en esta reunión se revisó todo el proceso seguido hasta el momento y se determinaron las prioridades en los próximos años. De todas las acciones tomadas, destaca la adopción del *lifelong learning*:

El proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto, maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática.  
(Declaración de Berlín, 2003).

Ya en el año 2005, en la Conferencia de Bergen, se volvieron a ratificar los procesos seguidos hasta el momento, agradeciendo la participación y compromiso de instituciones, incluyendo al personal y a los estudiantes, pero al mismo tiempo, indicando que es necesario un mayor esfuerzo para “optimizar el impacto de los cambios estructurales en los currícula y, por tanto, para asegurar la introducción de innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje que Europa necesita” (Declaración de Bergen, 2005, p. 1).

Además, en el documento se vuelve a reincidir en aspectos ya analizados en las declaraciones anteriores, tales como la importancia de la investigación en la enseñanza superior, la necesidad de cooperación entre los distintos países, así como la necesidad de seguir facilitando la movilidad europea de los estudiantes. También es importante destacar el valor que toma la Asociación Europea de Agencias de Garantía de Calidad (ENQA), como la institución responsable de asegurar las buenas prácticas educativas.

De la reunión de Londres en el año 2007, destaca especialmente la importancia que cobra la figura del docente desde dos puntos de vista:

- Por un lado, el análisis del documento permite comprender que empieza a tomar más importancia un cambio real de las metodologías empleadas. Existe una conciencia creciente respecto a que un resultado significativo del proceso consistirá en una transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes, y no en una educación centrada en el profesor. (Declaración de Londres, 2007, p. 2).
- Por otro se percibe que es necesario incrementar la ayuda institucional a los profesores para que puedan emprender programas de doctorado.

Invitamos a nuestras instituciones de educación superior a que redoblen sus esfuerzos para integrar los programas de doctorado en las políticas y estrategias institucionales, y a que desarrollen itinerarios profesionales adecuados y ofrezcan oportunidades a sus doctorandos e investigadores noveles. (Ibíd., p. 4).

En la Conferencia de Lovaina en el año 2009, vuelve a resaltarse la necesidad de continuar promoviendo el cambio metodológico:

El aprendizaje centrado en el estudiante requiere el reforzamiento del estudiante en su individualidad, nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje, estructuras eficaces de apoyo y orientación, y un plan de estudios centrado más claramente en el alumno a lo largo de los tres ciclos. (Declaración de Lovaina, 2009, p. 4).

Además aparece en el texto un factor crucial que va a afectar a la consecución de este EEES que se quiere construir, y que es la crisis internacional. Ante esta situación, la recomendación que expresan es rotunda:

Nuestras sociedades se enfrentan actualmente a las consecuencias de una crisis financiera y económica global. Con el fin de lograr una recuperación y un desarrollo económico sostenibles, una educación superior europea dinámica y flexible debe aspirar a la innovación basada en la integración entre la educación y la investigación a todos los niveles. Reconocemos que la educación superior tiene un papel clave que desempeñar si hemos de abordar con éxito los retos a los que nos enfrentamos y si hemos de promover el desarrollo social y cultural de nuestras sociedades. Por tanto, *consideramos que la inversión pública en la educación superior es una prioridad crucial.* (Ibíd., p. 1).

Tal y como hemos mostrado hasta el momento, los documentos oficiales que recogen las posturas y acuerdos tomados para diseñar y conformar este marco de Convergencia Europea, reflejan intenciones ambiciosas. No solo se pretende promover la movilidad de los estudiantes para facilitar su empleabilidad, sino que se suscita un cambio en la enseñanza superior orientado hacia una mejora de la calidad de la educación. Y para conseguir tales premisas, se lanza el mensaje de que todo tiene que cambiar, comenzando por las instituciones, continuando por los planes de estudio, la forma de entender y acceder al aprendizaje por parte de los estudiantes, y por supuesto, también tiene que acometerse una renovación pedagógica de los docentes que les permita ampliar y actualizar sus metodologías.

Algunos de los cambios mencionados anteriormente, son estructurales y organizativos, cuya culminación solo depende de la ejecución de meros procedimientos correctamente ordenados. Pero en el caso de la forma de entender y acceder al aprendizaje por los alumnos, así como el cambio metodológico de los docentes, *¿es tan fácil de conseguir? ¿Cómo se consigue que un profesor que lleva 20 años enseñando de una determinada forma, ahora lo empiece a hacer de otra completamente distinta?* Y en el caso de un docente novel que haya

recibido una educación tradicional durante toda su vida formativa, *¿cómo puede conseguir aprender y aplicar otras formas diferentes?*

Estas dudas son las que nos han llevado a aumentar el proceso de introspección en la investigación documental, tratando de acercar al lector algunas de las referencias y conclusiones más relevantes de los manuscritos oficiales en el marco nacional, que abarcan los cambios metodológicos que las universidades españolas deben acometer para cumplir con las demandas que implica integrarse en el EEES.

Además, el recorrido histórico realizado refleja cómo el EEES está cimentado sobre una base repleta de normativa y burocracia que hace difícil sintetizar todos los documentos, procedimientos, convenciones, declaraciones, sistemas de calidad, instituciones, Reales Decretos, etc. que han ido dando forma al tipo de educación hacia el que se pretende avanzar. Salaburu lo pone de manifiesto:

La falta de confianza que los políticos han mostrado en general con la universidad, unida al hecho de que la mayoría han pensado que la calidad de las universidades se asegura mediante decretos y leyes, ha tenido consecuencias nefastas para la institución. (2011, p. 110).

Por todo ello, presentamos en el siguiente apartado medidas más concretas y concisas sobre el cambio metodológico llevado a la práctica diaria.

## **4.2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS VINCULADAS AL PLAN BOLONIA**

Consideramos que la forma más adecuada de comenzar este apartado es haciendo un breve compendio de las distintas orientaciones formales vinculadas a la metodología que se elaboraron oficialmente en el proceso de adaptación de las titulaciones españolas al EEES.

### **4.2.1. Propuestas para la renovación de las metodologías educativas**

En primer lugar tal y como se establece en el documento presentado por el MEC para impulsar la renovación pedagógica de los docentes universitarios, recogemos los objetivos más concretos que ayudan a precisar las estrategias de cambio metodológico que se proponen:

La renovación de las metodologías debe tender en primer lugar a la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

(...)[D]ebe tender a incrementar el nivel de satisfacción y motivación de profesores y estudiantes.

(...)[D]ebe conllevar avances claros hacia un nuevo estilo de trabajo del profesorado.

(...)[D]ebería combinar satisfactoriamente la formación básica de los estudiantes y una mayor aproximación al ejercicio profesional real para el que se les está preparando.

(...)[D]ebe aproximarnos (...) [a un] mayor protagonismo del estudiante en su aprendizaje, trabajo colaborativo y por competencias, adquisición de herramientas de aprendizaje, elaboración de materiales didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo, evaluación continua, etc. (2006, pp. 84-85).

En relación a estos objetivos, se determinó que las actuaciones con consenso pleno que se articularían serían:

- Adopción de medidas políticas que impliquen la utilización de la financiación de las universidades para promover la renovación de las metodologías de un plan estratégico. Todo ello integrado dentro del plan estratégico de cada universidad.
- Visualización, con la colaboración de los centros y los departamentos, de las buenas prácticas docentes.
- Fomentar el reconocimiento y acreditación de los programas de formación del profesorado, siendo responsables de esta medida, tanto los centros como la Administración.
- Concretar el modelo educativo de cada centro. En este caso sería una medida a cumplir por los centros y los departamentos. (Ibíd., p. 124).

Otras medidas relevantes que también contaron con un apoyo significativo fueron incentivar el entrenamiento en metodologías específicas, determinar estándares básicos referidos a la metodología, establecer un sistema de apoyo a la docencia, potenciar el uso de las TIC, facilitar la realización de experiencias metodológicas piloto, fomentar la investigación sobre metodologías, crear un observatorio permanente sobre la evolución de las metodologías docentes, promover las visitas de profesores extranjeros con amplia experiencia en metodologías específicas, crear jornadas anuales para visualizar experiencias innovadoras, etc. (Ibíd., pp. 125-126).

Para terminar con la revisión de este documento, simplemente señalar que se propuso crear la oficina PERME como la unidad operativa responsable de la aplicación de todas las medidas anteriormente explicadas.

#### **4.2.2. Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES. Créditos ECTS, competencias y métodos de enseñanza**

Una vez analizado el documento oficial a nivel nacional que determina el marco de referencia en el que las universidades deben de fijarse a la hora de promover los cambios en la metodología dentro del proceso de Convergencia Europea, debemos examinar qué documentos se redactaron en el ámbito de dichas universidades para fomentar tales modificaciones metodológicas.

En el caso de la Universidad de Valladolid (UVA), tal y como se puede observar en Guilarte, Marbán y Miranda (2008, pp. 11-12), hay indicaciones concretas sobre distintos cambios que se esperaban conseguir en este nuevo marco. Las más relevantes son las siguientes:

- Entender el nuevo tipo de enseñanza que supone utilizar la metodología ECTS.
- Planificar las asignaturas sin perder la referencia de su contribución a la adquisición de las competencias propias de la titulación, y cooperando entre los diferentes docentes y departamentos.
- Considerar detenidamente la actividad realizada por los alumnos con menor presencialidad contando con su involucración.
- Fomentar el uso de metodologías activas, diversas formas de evaluar y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

- Ser capaces de identificar insuficiencias a nivel metodológico y formativo y fomentar su superación.
- Potenciar la participación y asistencia de los alumnos.
- Crear guías ECTS que fomenten que los alumnos aprendan de forma autónoma.
- Practicar otras maneras de tutorar a los alumnos.

Nos encontramos pues, con varias medidas, muchas de las cuales inciden específicamente en cambios vinculados a la renovación pedagógica de los docentes. Tanto es así, que se destaca expresamente que “el papel del profesorado en la renovación pedagógica universitaria que está acompañando a este proceso de Convergencia al EEES resulta clave” (ibíd., p. 12).

Con todo ello lo que se pretende, es que los docentes configuren *guías docentes* muy completas y detalladas, en las que se haga constar por escrito la mayor información posible sobre cada asignatura:

Así, dicha descripción debe contemplar los siguientes aspectos: denominación, número de créditos ECTS, carácter, duración y ubicación temporal, las competencias y su concreción en resultados de aprendizaje que el estudiante desarrollará/adquirirá a través de dicho módulo-materia-asignatura, requisitos previos, actividades formativas y su distribución en créditos ECTS, metodología y su relación con las competencias a desarrollar, actuaciones dirigidas a la coordinación de actividades formativas y sistemas de evaluación, sistemas de evaluación, materias/asignaturas de que consta el módulo/materia, breve descripción de los contenidos y otras observaciones que se consideren relevantes. (Ibíd., p. 14).

Este nivel de profundidad en la descripción de la labor que va a realizar un docente en cada asignatura puede ser interpretado desde diferentes posiciones:

- Desde el punto de vista de los alumnos parece oportuno pensar que con estas guías docentes se les facilita, mejora y amplía la orientación e información sobre las asignaturas que van a cursar.
- Bajo el prisma de los docentes hay distintas posturas. Por un lado hay profesores que coinciden en la idoneidad de estos documentos para planificar la docencia que van a impartir a lo largo del curso. Sin embargo, por otro, hay quienes piensan que estos documentos restan poder y capacidad de decisión a los docentes.
- También se presentan dudas en relación al radio de acción de las guías docentes. *¿Debe haber una guía común por asignatura, departamento o centro?*

La posición en la que cada uno se sitúa resulta determinante a la hora de cumplir lo previsto en la guía didáctica o no. Por tanto, si no se tiene confianza realmente en esta forma de planificar la enseñanza, difícilmente existirán cambios reales en la forma de entender y aplicar las metodologías en el día a día.

Para este propósito de entender la esencia del cambio de afrontar la labor docente que se promueve desde el Plan Bolonia, se hace necesario en primer lugar profundizar en el sistema de créditos ECTS. Tal y como recoge el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre:

En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios. (P. 34255).

Esta forma de medir el esfuerzo que los alumnos dedican globalmente al aprendizaje de las asignaturas abarca todo tipo de actuaciones:

La asistencia a clases tradicionales, la participación en trabajos de laboratorio o ejercicios prácticos, búsqueda de informaciones y datos para escribir un ensayo, la preparación de una tesina o una tesis, el desempeño de un periodo de prácticas en una empresa, un museo o una clínica, el

aprendizaje de un idioma extranjero en horas nocturnas fuera de la universidad, el aprendizaje online mediante el recurso al material didáctico reservado para estudiantes matriculados o disponibles para todos en la Red (material didáctico «abierto»), etc. (Salaburu, p. 156).

Como medida orientativa, un crédito ECTS corresponde a entre 25 y 30 horas de trabajo dedicado por los alumnos. Esta visión del esfuerzo que los estudiantes le dedican al aprendizaje amplía las fronteras de la clase presencial, y le otorga sentido y continuidad al cambio metodológico que implica el proceso de Convergencia Europea que venimos describiendo a lo largo de este apartado.

Además de esta implementación de su valor formativo, debe resaltarse su cualidad de representar una medida transferible a otra universidad europea, de forma que facilita la movilidad de los estudiantes entre los distintos países, así como la equivalencia de créditos y otros procedimientos de compatibilidad formal. Tal condición se recoge en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril:

El Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, establecerá las normas necesarias para que la unidad de medida del haber académico, correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, sea el crédito europeo. (P. 16253).

En segundo lugar, toman un papel protagonista las *competencias*. Éstas deben constituir los elementos fundamentales en los que basarse a la hora de planificar la actividad docente por medio de la elaboración de estas guías. Esta nueva forma de orientar la enseñanza tiene una referencia específica en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por

parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. (P. 44037)

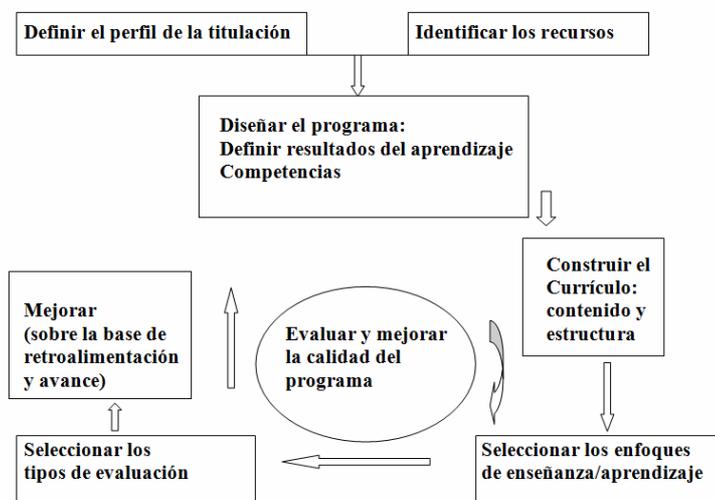
Hay que diferenciar dos niveles de concreción en el establecimiento de competencias:

- Las competencias genéricas pueden compartirse entre diferentes titulaciones y tienen relación con “la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc.” (Guilarte et al., p. 22). Dentro de éstas podrían integrarse habilidades tecnológicas, capacidades cognitivas, sociales e incluso de gestión.
- Las competencias específicas las otorgaría la titulación en la que está integrada la asignatura, y le darían un perfil profesional a la formación aportada a los alumnos.

Estas competencias fueron identificadas gracias al proyecto TUNING, que “ha permitido comparar a nivel europeo los *learning outcomes* [objetivos de aprendizaje fijados] y los contenidos de los programas de estudios de instituciones de educación superior de la mayoría de países de la UE en algunos campos de estudios” (Salaburu, p. 187).

Dicho modelo TUNING, articula “la metodología y las pautas esenciales para establecer la estructura y los contenidos de las nuevas titulaciones, ajustadas a los objetivos y principios de Bolonia” (Bajo Santos, 2010, p. 445). (Véase fig. 2):

Figura 2. Ciclo de desarrollo dinámico de la calidad Tuning.



Tomado de ibíd., p. 446.

Volviendo a las competencias, es importante indicar que por medio de dichos elementos se insta a los docentes a no centrar la enseñanza solo en conocimientos concretos, sino a orientar la educación hacia aprendizajes prácticos que ayuden a los alumnos a mejorar su competencia profesional y con ello, implementen su empleabilidad. En relación a esta forma de concebir los procesos de formación de los alumnos, algunas de las conclusiones de la encuesta que forma parte del proyecto europeo Reflex, evidencian que anteriormente al Plan Bolonia, las universidades y las empresas no estaban lo suficientemente coordinadas:

- Marcado desajuste entre las competencias que ven como prioritarias los universitarios y los empleadores: los primeros siguen enfatizando principalmente en el conocimiento disciplinar cuando los segundos buscan competencias transversales que están generalmente ausentes de los programas de estudios que ofertan las universidades.
- Clara conciencia de los egresados de las deficiencias de los estudios que han cursado con respecto a las competencias que efectivamente necesitan para desarrollar su carrera profesional. Los titulados de universidades españolas destacan, más que los de otros países europeos, la escasa capacidad de trabajar en un idioma extranjero y la falta de capacidades en una comunicación efectiva y la falta de liderazgo. (Salaburu, p. 188).

Otros elementos básicos que deben aparecer en la guía docente, son los *objetivos generales de la asignatura* y los *objetivos de aprendizaje* que se espera que los alumnos obtengan por cada bloque temático. Algunas consideraciones importantes de los objetivos son que deben estar referidos a conductas que se puedan evaluar, su formulación debe ser clara y sencilla, y pueden estar vinculados a los criterios de evaluación.

Asumiendo que la elección de unos u otros objetivos y competencias tienen una gran influencia en el uso de determinadas metodologías, consideramos que los elementos más relevantes que van a condicionar la forma de impartir docencia, son los *métodos docentes*

aplicados. Efectivamente, aplicados, porque por un lado está lo que nos encontremos escrito al leer una guía docente ya elaborada, y por otro, lo que se aplique en la práctica con los alumnos. Habrá situaciones en las que se cumpla con lo previsto, y habrá otras en las que no se ajuste en su totalidad. Esto queda postergado a la parte más práctica del trabajo.

En relación a los métodos docentes, se asume que “la incorporación de metodologías activas en el aula universitaria ha incrementado su presencia entre docentes y estudiantes de manera muy significativa gracias al impulso de distintas iniciativas encaminadas a reflexionar sobre el proceso de convergencia al nuevo EEES” (Guilarte et al., p. 30). No obstante, tal y como afirma Salaburu:

España está saliendo, lentamente, del uso casi exclusivo del modelo de clases magistrales como método de enseñanza, a pesar de que numerosas encuestas han demostrado a nivel internacional su mediocre eficacia como medio de aprendizaje. Para el futuro se sugiere usar mucho más el amplio abanico de métodos de aprendizaje que existe y que nunca ha sido tan diverso, como consecuencia de la difusión de las TIC. (p. 213).

En el caso del documento al que estamos haciendo referencia, y que debe ser el que ayude a los docentes en la configuración de las guías docentes de las asignaturas, podemos observar 6 métodos docentes. Dichas guías deberán contener, literalmente, los nombres de los métodos docentes utilizados en las clases. Para facilitar la comprensión y el seguimiento de este trabajo, además de mostrar los diferentes métodos, se presentan breves descripciones (*véase fig. 3*). Es necesario entender la esencia y las implicaciones didácticas de cada método, para posteriormente pasar a valorar la pertinencia de su uso en unas u otras situaciones.

Figura 3. Métodos de enseñanza.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA		
Método	Finalidad	Implicaciones
<b>Lección magistral</b>	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante	No fomenta la participación de los alumnos, ni su aprendizaje autónomo, implica muy poca retroalimentación, no se centra en el aprendizaje de los alumnos, exige poseer el dominio teórico de la temática por parte del profesor.
<b>Estudio de casos</b>	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados	Resulta difícil aplicarlo en grupos numerosos. Promueve el desarrollo de habilidades de comunicación, conecta los aprendizajes teóricos con la profesión a la que van dirigidos, favorece el análisis en profundidad sobre temas concretos, permite situaciones de evaluación auténtica.
<b>Resolución de problemas</b>	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos	Incrementa el volumen de trabajo a evaluar por el docente, se aumenta la motivación de los alumnos al trabajar sobre situaciones concretas que requieren soluciones, puede favorecer tanto el trabajo autónomo como el colaborativo, permite la atención a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.
<b>Aprendizaje basado en problemas (ABP).</b>	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas	Requiere la posesión por parte de los alumnos de ciertos conocimientos y habilidades básicas, favorece el trabajo grupal, fomenta la innovación, integración y aplicación de conocimientos y habilidades por los alumnos, requiere un incremento sustancial de la dedicación por el profesor, sitúa a los alumnos antes situaciones próximas al desarrollo de la profesión.
<b>Método de proyectos.</b>	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos	Puede resultar difícil aplicarlo en estudiantes poco motivados o que carezcan de ciertos conocimientos y habilidades básicas, fomenta el aprendizaje autónomo y colaborativo por los alumnos, promueve el aprendizaje investigador, incrementa su toma de decisiones independiente, permite la aplicación e integración de conocimientos, habilidades y actitudes.
<b>Aprendizaje cooperativo.</b>	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa	Presenta resistencias iniciales a su aplicación por parte de los alumnos, requiere una participación activa por parte de todos, genera implicación e iniciativa, pensamiento crítico, promueve la capacidad de argumentar, mejora la comprensión y fomenta la colaboración en busca de metas comunes.

Elaboración propia, basada en De Miguel Díaz et al., 2005, pp. 83-105.

Pero las orientaciones aportadas en relación a la utilización de los métodos docentes también incluyen recomendaciones sobre la idoneidad de elegir uno u otro tipo en función del modelo de clase en la que nos encontremos. De esta forma, se nos presenta un gráfico en el que los colores más claros indican un uso más pertinente del método docente, mientras que los colores más oscuros representan incompatibilidad (*véase fig. 4*):

Figura 4. Relación de métodos de enseñanza y clases educativas.

MÉTODOS MODALIDADES	LECCIÓN MAGISTRAL	ESTUDIO DEL CASO	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	ABP	MÉTODO DE PROYECTOS	APRENDIZAJE COOPERATIVO
CLASES TEÓRICAS/EXPOSITIVAS						
SEMINARIOS/TALLERES						
CLASES PRÁCTICAS						
PRÁCTICAS EXTERNAS						
TUTORÍAS						
ESTUDIO Y TRABAJO EN GRUPO						
ESTUDIO Y TRABAJO INDIVIDUAL/AUTÓNOMO						

Tomado de Guilarte et al., p. 35.

De este gráfico se pueden extraer varias reflexiones:

- En primer lugar se hace necesario comentar que aun en el nuevo marco europeo se continúa promoviendo la lección magistral como el método docente más recomendado a utilizar en las clases teóricas. En la parte práctica del trabajo veremos las consecuencias actuales de su uso.

- Una segunda interpretación de la tabla que merece ser destacada, es la incompatibilidad manifiesta de impartir seminarios y clases prácticas haciendo uso de la lección magistral. De la misma forma que en el caso anterior, más adelante veremos si estas orientaciones son tenidas en cuenta a la hora de practicar la docencia.
- En tercer lugar, hay que destacar el ABP por ser el método a fomentar con mayor frecuencia no solo en las clases presenciales, sino en la totalidad del trabajo que les debería suponer a los alumnos cursar y superar las asignaturas, incluyendo su dedicación fuera del horario lectivo.
- Finalmente, en relación a esta ilustración, se enfatizan el método de proyectos y el aprendizaje cooperativo, como los métodos más convenientes a promover en situaciones de estudio y trabajo en grupo e individual y autónomo.

Tal y como hemos podido mostrar al lector hasta el momento, los cambios que impulsa la Convergencia Europea, no solo permiten realizar modificaciones estructurales y organizativas, sino que implican un potente cambio metodológico, con el que se pretende renovar la manera de formar a los alumnos. Estas ideas aparecen recogidas de forma concisa en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre:

La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no solo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. (P. 44037).

Hay varios profesionales de la enseñanza superior que han recogido estas ideas y han publicado investigaciones experimentales vinculadas con la puesta en práctica de nuevas metodologías activas. En el siguiente apartado reflejamos algunas de las experiencias más relevantes y que mayor difusión han tenido.

### 4.3. INVESTIGACIONES EXPERIMENTALES SOBRE METODOLOGÍAS ACTIVAS

A lo largo de este apartado vamos a ir describiendo experiencias de innovación metodológicas coincidentes con los métodos docentes que tal y como hemos podido observar en el anterior epígrafe del trabajo, son los demandados en este proceso de Convergencia Europea. Además mostraremos algunas investigaciones que ofrecen metodologías aun más modernas y actualizadas, muchas de ellas están vinculadas a entornos virtuales y el uso de las TIC.

#### 4.3.1. Experiencias de innovación docente basadas en las directrices metodológicas del proceso de Convergencia Europea

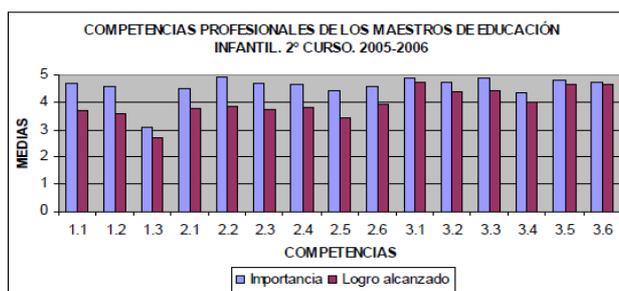
##### El crédito europeo (Universidad de Córdoba)

Para comenzar, hacemos mención a una experiencia piloto realizada en la titulación de Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba. Este estudio toma como referencia el *desarrollo de las competencias*. Hemos optado por elegirlo en primer lugar, porque creemos que la planificación de las asignaturas siempre debería estar enfocada de esta forma y por tanto puede ser aplicable a todas las titulaciones, para responder a las demandas del proceso de Convergencia Europea.

En dicha investigación se creó “un plan de actuación que integraba las siguientes dimensiones de trabajo: (1) ECTS; (2) Competencias Específicas; (3) Aprendizaje Autónomo; (4) Cambio metodológico y material didáctico y (5) Coordinación” (Mériada Serrano, Angulo Romero, Gil del Pino y Mañas Montero, 2008, p. 3).

Lo más interesante de él es la forma en la que valoran y presentan datos sobre los cambios realizados. Pasaron varios cuestionarios para conocer aspectos tan importantes como el grado de adquisición de las competencias por parte de los alumnos (*véase fig. 5*):

Figura 5. Grado de adquisición de competencias.



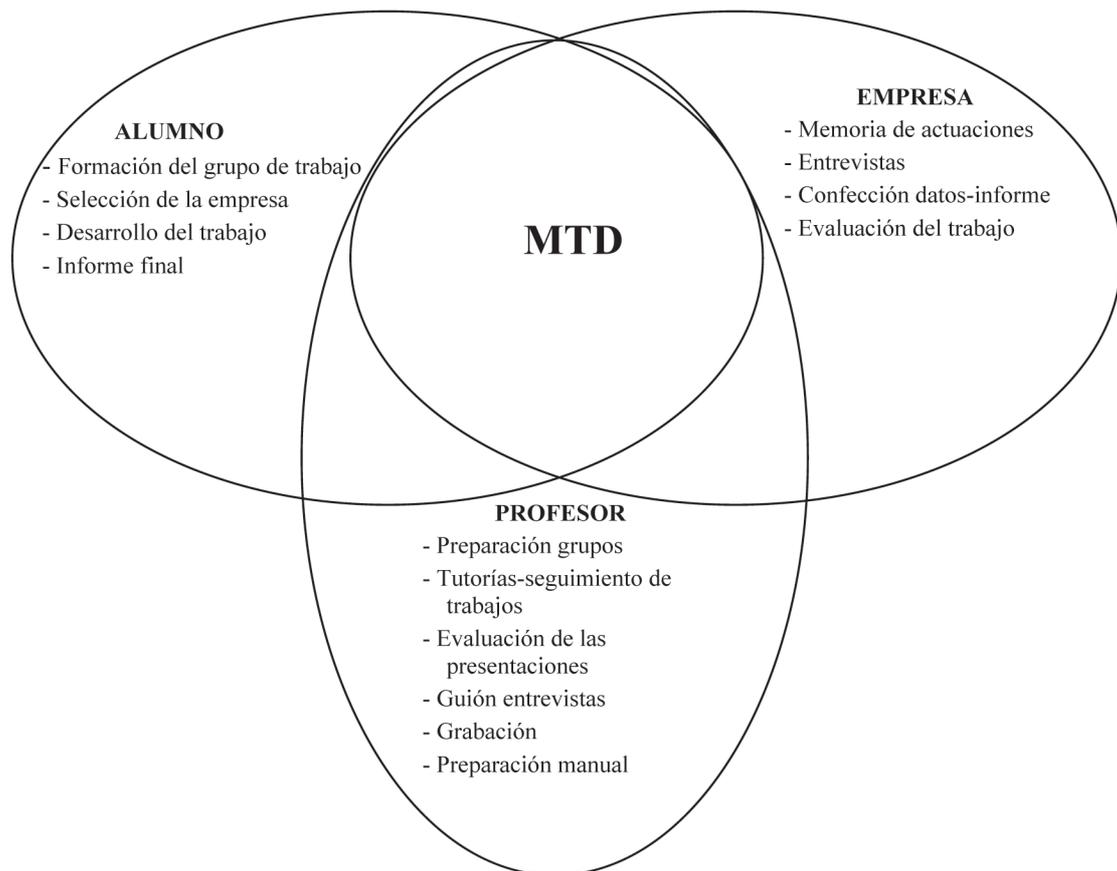
Tomado de Mérida Serrano et al., p. 6.

Los autores del artículo explican cómo las modificaciones efectuadas fomentaron el aprendizaje autónomo, la utilización de metodologías activas y una mayor coordinación entre los profesores (ibíd., pp. 7-10). Todos estos elementos tienen resultados positivos en el logro de las competencias.

### **Metodología de Triangulación en la Docencia (MTD)**

Esta experiencia pone el ápice en la *empleabilidad* que sugiere el EEES que tienen que conseguir nuestros alumnos al finalizar sus estudios. En este sentido consideramos que puede resultar interesante y estimulador para los estudiantes aproximar sus actuaciones académicas al mundo empresarial. Una de las opciones metodológicas que más promueve este acercamiento es la MTD (*véase fig. 6*):

Figura 6. Metodología de Triangulación en la Docencia.



Tomado de Berné Manero, Lozano Chavarría, y Marzo Navarro, 2011, p. 608.

Tal y como se puede observar, la utilización del MTD implica que el docente dedique una gran cantidad de tiempo y esfuerzo mediante la preparación de grupos, el seguimiento de los trabajos, su evaluación, y otros procedimientos.

Los alumnos por su parte deben de seleccionar la empresa que quieren estudiar y desarrollar un trabajo colaborativo de forma autónoma, y presentar un informe final que el docente deberá revisar.

Esta metodología está fundamentada en el *método del estudio de casos* cuyas características básicas explicamos previamente. La efectividad de este proyecto de innovación docente fue evaluada mediante un cuestionario pasado a alumnos, docente y empresa implicada. En todos los casos se obtuvieron puntuaciones positivas con valoraciones medias de 7 puntos, destacando aspectos tales como:

- Acerca un contenido académico a la realidad profesional a la que va dirigida la titulación.
- Implica a los alumnos en el desarrollo práctico de la asignatura.
- Fomenta el trabajo cooperativo.
- Mejora el rendimiento académico de los alumnos.
- Las empresas agradecen la difusión de su imagen corporativa gracias a la realización y difusión de estos trabajos. (Ibíd., pp. 615-616).

### **Aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) bajo un enfoque multidisciplinar**

Tal y como muestran Hernández Trasobares y Lacuesta Gilaberte (2007), el ABP puede utilizarse desde un enfoque interdisciplinar. En este caso, la propuesta afectaba a tres asignaturas de Ingeniería Informática de Gestión. El marco general a todas ellas era la creación de negocios portal web, tales como un periódico virtual o un portal de turismo rural.

Algunas de las fases más importantes para facilitar el desarrollo de esas web a los alumnos fue:

- Explicación inicial de la experiencia que iban a desarrollar los alumnos.
- Creación de grupos que en un corto espacio de tiempo debían elegir la web que compondrían teniendo que ser esta viable, de interés, segura, accesible y

práctica, aplicar la ley de protección de datos y emplear estrategias de posicionamiento web.

- Explicaciones teóricas durante las dos primeras semanas de la base de conocimientos que los estudiantes necesitan para iniciarse en sus proyectos.
- Establecimiento de tutorías semanales y sesiones de trabajo colaborativo entre los miembros de cada grupo.
- Presentaciones finales de las webs diseñadas.

Las ventajas metodológicas que ofrece esta forma de trabajar con los alumnos son:

- Favorecer el trabajo cooperativo.
- Ofrecer a los alumnos situaciones lo más próximas a la realidad de su futuro profesional, de forma que le encuentre un sentido práctico a sus aprendizajes.
- Promover el aprendizaje autónomo. Situar a los estudiantes como verdaderos protagonistas de su formación.
- Fomentar la constante resolución de problemas que se les presentan a los alumnos en el desarrollo de sus proyectos.

Para valorar la experiencia realizada se pasó un cuestionario (que obtuvo resultados muy positivos) a los estudiantes en el que se estimaron algunos aspectos como “el trabajo en equipo (97%), la comunicación con el grupo (95%), la capacidad crítica (90%), el autoaprendizaje (90%) y la comunicación oral o escrita (90%)” (ibíd., p. 40).

### **El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

El aprendizaje cooperativo representa una de las opciones metodológicas a la hora de plantear trabajos de grupo. Dicha propuesta aparece reflejada de forma muy completa en Ceinos Sanz y García Murias (2009), donde se muestra su aplicación en la asignatura de Formación y Orientación Ocupacional de la Diplomatura en Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela. En este caso los alumnos distribuidos en grupos heterogéneos tuvieron que realizar conjuntamente un informe, tomando como referencia los modelos de intervención en orientación profesional.

Lo más relevante de esta experiencia de innovación metodológica fue la aplicación de la estrategia del *Puzzle de Aronson*, la cual consiste en crear vínculos de interdependencia

entre los miembros del grupo al dividir el trabajo total en tareas individualizadas dependientes entre sí. Con esto se logra que la responsabilidad del trabajo recaiga sobre todos los miembros del grupo y se fomenta:

La creación de relaciones interpersonales entre los miembros del grupo, lo que implica demostrar interés por el máximo rendimiento de todos y cada uno de los sujetos; la asunción de un liderazgo compartido; adquisición de ciertas habilidades sociales y el compromiso y responsabilidad de ayudar a los diferentes miembros del grupo. (Ibíd., pp. 971-972).

Más allá de los beneficios pedagógicos del uso de este método docente, si ampliamos nuestra visión sobre las consecuencias positivas que puede tener la adecuada utilización del aprendizaje cooperativo sobre las personas, podremos valorar todas las ventajas que Ovejero (2004, p. 142) nos presenta para hacer frente a esta sociedad tan desigual, desequilibrada por un neoliberalismo salvaje que está propiciando una gestión de la globalización que enriquece a los más fuertes y debilita a los más débiles.

### **El método de proyectos en la formación profesional en periodismo**

Este método se utilizó para el desarrollo del curso Taller de Producción Impresa en la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Nacional del Altiplano en Puno.

Tal y como muestran Vera del Carpio y Palomino Asqui, el método de proyectos representa “una estrategia que reconoce que el aprendizaje significativo lleva a los estudiantes a un proceso inherente de aprendizaje, a una capacidad de hacer trabajo relevante y a una necesidad de ser tomados seriamente” (2011, p. 54).

En definitiva lo que se llevó a la práctica fue la realización de proyectos en grupos, de forma que cada grupo tenía que hacer un periódico. Las fases del proyecto fueron las siguientes:

- a) Selección del equipo responsable y tema central para publicación del medio y recolección de información.

- b) Tratamiento periodístico de la información hasta la aprobación de los artículos en mesa de redacción.
- c) Sala de diagramación, selección de secciones y cobertura, fotografía/gráficos y titulares.
- d) Marketing, publicidad y gestión para la impresión y distribución.
- e) Ingreso parcial al periodismo digital. (Ibíd., p. 55).

Durante el comienzo de estos proyectos se dieron algunas dificultades relacionadas con la recolección de información, la redacción y el adecuado tratamiento periodístico de la información. No obstante, las adversidades fueron superadas mediante el apoyo de los compañeros entre sí y la ayuda del profesor. Fueron editados 15 periódicos en dos semestres. Para terminar con esta experiencia recogemos las conclusiones principales expuestas por los autores:

El método de proyectos (...) [h]a dinamizado el conocimiento produciendo el periódico quincenario UNACOLUMNA; contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje; aprende progresivamente de sus experiencias; refuerza las habilidades individuales y de trabajo en equipo; promueve el logro tangible de metas; estimula el diálogo y la reflexión para solucionar impases y problemas en cada fase; permite simular situaciones de futuros espacios laborales ejerciendo el periodismo y la creación de empresas periodísticas. (Ibíd., p. 59).

### **Evaluación formativa y compartida**

La propuesta abordada por López Pastor (2006) promueve una auténtica evaluación formativa basada en optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de la retroalimentación continua alumno-docente y viceversa basada en la realización de trabajos por parte del alumno y su revisión por parte del profesor. En lo referente a la evaluación compartida:

Entendemos (...) un proceso de diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso externo, individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones, las evaluaciones compartidas y las calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental. (Ibíd., p. 103).

De esta experiencia de innovación metodológica nos gustaría destacar algunas de las consecuencias positivas que conlleva su adecuada puesta en práctica:

- Representa un tipo de evaluación coherente con nuevas formas de entender la docencia universitaria.
- Se le otorga importancia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación.
- Los resultados arrojados de los diferentes estudios evidencian que se mejora el grado de adquisición de las competencias, su aprendizaje, su motivación, se incrementa el seguimiento de la asignatura y gracias a todo ello se potencia el rendimiento académico.
- También hemos de añadir que su utilización inicial implica vencer ciertas resistencias iniciales de algunos alumnos que no quieren cambiar la forma de trabajar. También aumenta considerablemente el volumen de trabajo a realizar tanto para alumnos como profesores.

En el caso de esta metodología, queremos destacar que su divulgación está siendo superior al de otras, gracias a la creación de la *Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y EEES*, la cual está formada por varios docentes de distintas universidades que también desarrollan sus sistemas e instrumentos de evaluación formativa en docencia universitaria e incorporan metodologías que potencien el aprendizaje autónomo de los estudiantes. El funcionamiento de la red está basado en el análisis de los informes que envía cada profesor sobre su experiencia de evaluación formativa puesta en práctica. Creemos que la red genera un enriquecedor proceso formativo de desarrollo profesional y además está en continua actualización, con lo que se crean constantemente nuevas vías de trabajo. En definitiva:

La Red es una vía abierta para el diálogo, la investigación, el desarrollo y el intercambio de experiencias docentes. No busca ser un recetario, sino un sistema abierto, flexible y dinámico que ayude a generar iniciativas que mejoren la implicación y el aprendizaje del alumnado en su propio proceso formativo; así como ir encontrando soluciones a los problemas prácticos que se plantean. (López Pastor, Fernández Martínez y Julián Clemente, 2007, p. 15).

También nos ha parecido de gran interés conocer los resultados de las experiencias diseñadas y puestas en práctica en el entorno de esta red. De forma sintética el análisis de los informes enviados por los docentes integrados en la red, se podría resumir en:

Los resultados obtenidos de la aplicación de sistemas de evaluación formativa en esta experiencia, muestran diferentes ventajas asociadas a la mayor asimilación y relevancia de los aprendizajes, la mayor interacción profesor-alumno, el aumento de la utilidad y aplicabilidad práctica de las asignaturas y por tanto su vinculación directa con el desarrollo de las competencias profesionales, la aparición de procesos de coevaluación y autoevaluación asociados a la diversificación de los instrumentos de evaluación utilizados, y la mejora de la calificación. (Zaragoza Casterad, Luis-Pascual, y Manrique Arribas, 2009, p.31).

#### **4.3.2. Experiencias de innovación docente mediante entornos virtuales**

Dentro de este epígrafe vamos a presentar algunas experiencias de innovación metodológicas vinculadas a entornos virtuales y el uso de las TIC.

##### **Plataforma virtual Moodle**

Las ventajas de la *plataforma virtual Moodle* son mostradas por Correa Gorospe, (2005), coincidiendo con él en la polivalencia que aporta esta herramienta:

La gestión de foros, participación y gestión de documentos, descubre posibilidades de interacción que animan a explorar estos recursos como parte central de nuestra metodología. La organización por temas dentro de temas la posibilidad de agrupar los archivos en directorios, permite secuenciar temáticas de extensión y alcance muy variado. La posibilidad de subir y organizar archivos de vídeos nos facilita la reutilización de estos recursos. Añadiendo una mayor plasticidad y mejorando las prestaciones y los temas. (Ibíd., p. 42).

En este caso también queremos aportar que la realización de un curso de Moodle impartido por D. Andrés Palacios Picos nos ha permitido conocer y aprender a aplicar gran cantidad de opciones de esta misma plataforma:

- Plantear a los alumnos consultas.
- Abrir foros para debatir temáticas de la asignatura.
- Permitir que los alumnos evalúen y califiquen trabajos de sus compañeros.
- Utilizar y aportar cursos formativos ya elaborados dentro de la propia plataforma.
- Colgar archivos, directorios, secuencias de sonido, presentaciones temáticas, vídeos, incrustar webs.
- Trabajo mediante wikis, que aumenta la influencia de las intervenciones de los alumnos.

Para finalizar con esta herramienta interactiva, nos gustaría destacar las grandes posibilidades que puede aportar Moodle a la realización y evaluación del prácticum. Habitualmente el prácticum es realizado por los alumnos, asistiendo a los centros de enseñanza, y escribiendo un diario que van compartiendo con el tutor de forma sistemática. Si planteamos el diario en red mediante un foro en Moodle, permitimos que todos los alumnos puedan leer y compartir sus experiencias diariamente. Esta misma fórmula está siendo utilizada actualmente por D. Darío Pérez Brunicardi, en el prácticum de los alumnos del título de Grado de Primaria de la E. U. de Magisterio de Segovia con excelentes resultados.

## E-portafolios y rúbricas de evaluación en ruralnet

La propuesta aplicada en la asignatura “Educación en el ámbito rural” correspondiente a la titulación de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, permite *combinar entornos virtuales con un proceso de evaluación formativa* que le otorga una mayor coherencia y sentido a toda la docencia.

Las actividades se plantean desde la plataforma virtual, de forma que se pasan a denominar *e-actividades*. Éstas consistieron en aplicar el estudio de casos a una situación problemática del entorno rural, realizar búsquedas tutoradas de información utilizando internet, y diseñar varios mapas conceptuales y mentales para reflejar la organización de las escuelas rurales y los cambios que tendría que acometer el entorno rural para *digitalizarse*.

Para recoger estas actividades se utilizó la modalidad del *e-portafolio*, es decir, cada alumno tenía que organizar e integrar sus trabajos en un documento estructurado y colgarlo en la plataforma.

En cuanto a la evaluación, se utilizaron *rúbricas* que permitieron explicitar a los alumnos los criterios que son tenidos en cuenta a la hora de valor los trabajos. A continuación mostramos un ejemplo de rúbrica de esta publicación (*véase fig.7*):

Figura 7. Rúbrica de evaluación para constatar el nivel de competencia adquirido por los estudiantes tras la realización de la actividad individual del Estudio de Casos propuesto en ruralnet.

<b><i>E-Actividad Individual</i></b>	<b>Nivel de competencia Bajo</b>	<b>Nivel de competencia Medio</b>	<b>Nivel de competencia Alto</b>	<b>Nivel de competencia Muy Alto</b>
<b>Estudio de Casos</b>	Se limita a efectuar una mera descripción de los documentos, sin llevar a cabo una explicación de los hechos mostrados ni un análisis crítico.	Describe los documentos de lectura intentado desarrollar una explicación de los mismos, pero sin efectuar un análisis coherente.	Describe los documentos, explica las causas a los hechos mostrados, ofrece soluciones pero no las fundamenta teóricamente.	Describe los documentos los interrelaciona, explica sus causas y ofrece soluciones fundamentadas teóricamente.

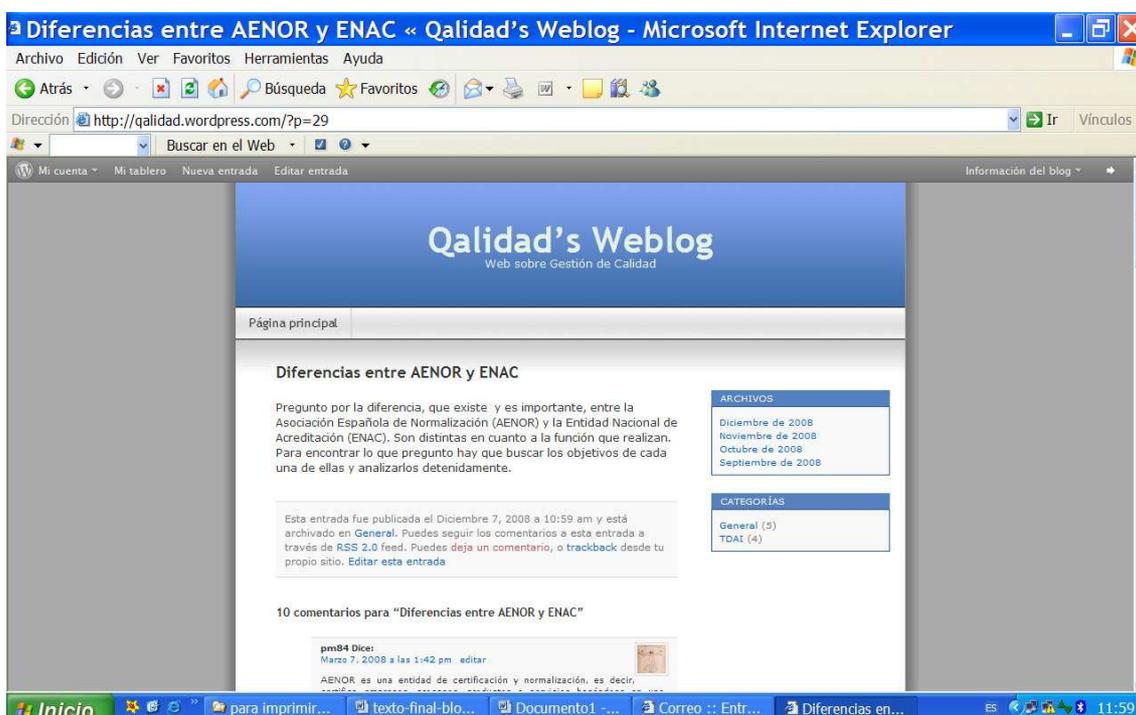
Tomado de Villalustre Martínez y Del Moral Pérez, 2010, p. 99.

Este mismo sistema es utilizado para el resto de e-actividades, así como para conocer el *grado de adquisición de las competencias*. La satisfacción de los alumnos con la metodología empleada es manifiesta, ya que porcentajes entre el 70 y el 80% declaran haber desarrollado las competencias y haber cumplido los objetivos propuestos a principio de curso. Por todo ello coincidimos en que “la metodología adoptada y el sistema de evaluación llevado a cabo mediante la utilización de e-portfolio y rúbricas de evaluación han contribuido positivamente en su proceso de aprendizaje” (ibíd., p. 104).

### El Blog Calidad

El uso de esta tecnología ha permitido fomentar una metodología más abierta y colaborativa. El modo de plantear la utilización de un blog en la asignatura “Técnicas de gestión de calidad en instituciones documentales” ha sido proponer cuestiones periódicamente, de forma que los alumnos entraban a debatir sobre lo expuesto (véase fig. 8):

Figura 8. Ilustración del Blog Calidad utilizado en esta experiencia de innovación metodológica.



Tomado de Chaín-Navarro, Martínez-Solís, y Sánchez-Baena, 2008, p. 8.

Esta forma de trabajar también permite evaluar el esfuerzo que el alumno dedica fuera del horario lectivo, fomenta el uso de las TIC, y además responsabiliza más al alumno de su propio aprendizaje. Una cualidad también importante de los blogs, es que hacen visibles y duraderas, las intervenciones de los compañeros de clase, de forma que se facilita y multiplica la coeducación. Por todo ello, el blog:

Se convierte así en una herramienta potente que permite de forma ágil la comunicación e interacción con los alumnos, que favorece la orientación a través de los contenidos básicos sobre los que se les cuestiona a los estudiantes, y obtiene rendimiento educativo utilizando uno de sus medios preferidos: Internet. (Chaín Navarro et al., p. 11).

De los resultados de la investigación medidos mediante un cuestionario pasado a los alumnos, destacamos que se han obtenido un 84% de respuestas satisfactorias como media global de todas las preguntas. Han destacado aspectos tales como que fomenta la participación, su vinculación con los contenidos de la asignatura y la temática variada y atractiva del blog.

### **Sistema de interacción educativa QUEST**

Este nuevo enfoque “consiste en un entorno de trabajo, individual o en equipos, en el que se proponen una serie de desafíos intelectuales que los alumnos tienen que solucionar en un tiempo límite” (Bueno García, 2006, p. 3).

De forma sintética se puede resumir este sistema en un software integrado en la plataforma Moodle, que permite al profesor ofrecer retos a los alumnos presentados a modo de concurso. Los estudiantes también pueden proponer desafíos y van obteniendo puntos por dichas propuestas y por sus resultados positivos de dichos retos:

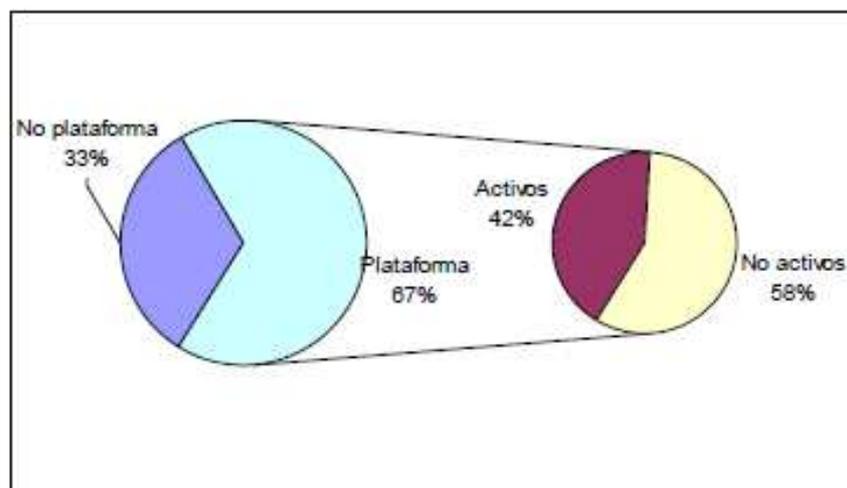
Los desafíos van desde preguntas tipo test para el repaso de la asignatura hasta trabajos de investigación diseñados para permitir un aprendizaje activo por descubrimiento, pasando por una gama de problemas teóricos o prácticos para la comprensión y profundización en la materia. (Ibíd., 2006, p. 8).

Este enfoque tiene varias conclusiones positivas:

- Se sitúa al alumno en la posición de generador de conocimiento, no solo de receptor.
- Se fomenta el trabajo autónomo, y además el uso de la plataforma virtual permite tener un seguimiento riguroso de la participación del alumno fuera del horario lectivo.
- Se fomenta una evaluación formativa, ya que una vez terminado el *concurso*, se puede acceder a las respuestas de los compañeros para poder corroborar sus aciertos y errores. Hay por tanto una gran retroalimentación.
- Se motiva a los alumnos con el formato concurso y el reconocimiento social de la posición que ocupe.

Para terminar con este estudio mostramos una ilustración que refleja el grado de participación de los alumnos a pesar de ser una actividad voluntaria (*véase fig. 9*):

Figura 9. Gráfico de los alumnos matriculados que se han dado de alta en la plataforma y, dentro de éstos últimos, los alumnos activos.



Tomado de *ibíd.*, p. 9.

#### **4.4. CRÍTICAS Y DEMANDAS SOBRE EL CAMBIO METODOLÓGICO QUE IMPLICA EL EEES**

En relación a la estructura del trabajo, hasta el momento hemos mostrado una visión histórica del origen del cambio metodológico, así como las orientaciones formales que aparecen en los documentos legales en los que se ampara, y anteriormente hemos reflejado los trabajos e investigaciones de autores especializados en este ámbito.

En este último epígrafe del marco teórico, queremos exponer algunos datos y opiniones sobre las apreciaciones que se están aportando desde diferentes colectivos en relación a la utilización de metodologías activas. En definitiva, queremos ofrecer algunas reflexiones relativas al grado de aceptación que están teniendo las metodologías activas hasta el momento entre alumnos y profesores.

##### **4.4.1. Valoración discente sobre las experiencias con metodologías activas**

En primer lugar queremos justificar la importancia que tiene la metodología utilizada por el docente basándonos en las opiniones de los propios alumnos. Tal y como muestran Fernández Muñiz, Suárez Álvarez y Álvarez Arregui en un estudio realizado con 700 alumnos de primer curso de la Universidad de Oviedo correspondiente al periodo de 2005-06:

La metodología utilizada por el docente influye sobre la formación real del alumno, puesto que la gran mayoría de los mismos (88,1%) consideran que el conocimiento y aplicación de las metodologías didácticas adecuadas por parte del profesorado es importante para su *aprendizaje efectivo*. (2006, p. 91).

En esta línea, también nos hemos hecho eco de estudios que analizan las opiniones de los alumnos de forma más cualitativa. Es el caso de una investigación realizada en la Facultad de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la UEM también realizada durante el curso 2005-06. Analizando la opinión de estudiantes, se puede entender de forma más ideológica, su percepción sobre aquellos docentes que continúan haciendo uso de metodologías tradicionales:

Mando directo, aquí: apuntes, apuntes, apuntes, y toma aquí el “tocho” y a estudiar... Y no sé, no se invita a participar en las clases. Pero tampoco es un mando directo, pero más o menos se apoyan en eso...en el llevar, dar el “tocho” de apuntes, así mal dicho, y ahí tenéis la información o yo dicto y vosotros copiáis las diapositivas y al fin y al cabo la gente se amolda a eso, a lo más fácil, que es...me ponen la diapositiva, pues la copio y lo que me diga el profesor como si nada, entonces puf...no sé. (Learreta Ramos, Montil Jiménez, González Álvarez, y Asensio Peral, 2009, p. 95).

En contraposición, también hemos encontrado opiniones de lo que ha supuesto para algunos estudiantes el cambio hacia metodologías más activas y que les implican más en las clases:

Siempre intentan que te involucres en el tema, te ponen ejemplos para que consigas verlo... Me acuerdo que al principio de curso nos decían... nosotros antes llegábamos aquí, dábamos nuestra clase magistral y... nos íbamos. O sea que lo importante era el profesor y no el alumno. Ahora se nos hace partícipes de la asignatura y nos hacen ver la aplicación práctica que va a tener en nuestro campo que es la Educación Física... (Ibíd., p. 94).

Y profundizando más en el tipo de métodos concretos que más valoran los alumnos del primer estudio, el de la Universidad de Oviedo, parecen tener claro que “prefieren que los docentes transmitan los conocimientos a través del desarrollo de casos prácticos y simulación de situaciones reales, ya que el 86,8% de los mismos consideran tales actividades como fundamentales en el proceso de aprendizaje” (Fernández Muñiz et al., p. 91).

Teniendo en cuenta estas opiniones, podemos afirmar que los alumnos están valorando positivamente la permuta metodológica, aunque todo cambio exige superar ciertas “resistencias iniciales en el alumnado y en parte del profesorado, fundamentalmente por la incertidumbre que genera, la carga de trabajo que conlleva, el requerimiento de una

mayor organización del proceso” (Zaragoza Casterad, et al., p. 1). Esta misma idea es reflejada por López Pastor al afirmar que “siempre que profesores y alumnos deben enfrentarse a un cambio respecto al modo de hacer las cosas a que están habituados surgen las dudas las inseguridades y, a menudo, también las resistencias” (p.110).

#### 4.4.2. Valoración docente sobre las experiencias con metodologías activas

En el caso de los docentes, las opiniones mostradas demuestran una mayor implicación en la temática y una valoración más profunda de los mecanismos integrados en los procesos puestos en marcha al aplicar metodologías activas. Tal es el caso de un estudio que toma como muestra inicial a diez profesores de la Universidad de León. Esta investigación se diseñó mediante un cuestionario-entrevista con 14 ítems sobre valoración docente de las metodologías activas.

La valoración de los docentes sobre la aplicación de las metodologías activas en general es positiva, sin embargo, hay dificultades y problemas que necesitan ser tratados:

- a) Excesiva carga docente, (...)
- b) limitaciones espaciales y de recursos para el desarrollo de la docencia, c) elevado número de alumnos en las aulas, (...)
- d) más tiempo de trabajo en el aula, lo que impide desarrollar todos los contenidos, e) necesidad de formación en nuevas tecnologías. (Begoña Martínez et al., 2006, p. 58).

A continuación se muestran los resultados que especifican la mayor o menor utilización de los métodos docentes que abarcan las metodologías activas (*véase fig. 10*):

Figura 10. Porcentaje de utilización de metodologías activas en las diferentes asignaturas.

<i>Metodología</i>	<i>Porcentaje de utilización (%)</i>	<i>Grado de satisfacción (1-10)</i>	<i>Asignaturas en las que se utilizaron (N)</i>
Aprendizaje basado en problemas	23,8	8,3	12
Estudio de casos	29,3	8,5	13
Lecturas	60,5	7,8	11
E-learning	46,9	6,75	8
Exposición de los alumnos	22,4	6,7	7
Lección magistral	58,75	7,2	12
Estudio dirigido	14,7	5	3

Tomado de *Ibíd.*, p. 53.

En la anterior figura podemos observar como el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos son los métodos con los que los profesores quedan más satisfechos tras su aplicación. Además, también destacan, en este caso negativamente, la exposición de los alumnos así como el estudio dirigido.

La investigación profundiza aun más en la metodología, haciendo hincapié en aquellas fuentes de información que permiten a los docentes evaluar el trabajo realizado por los alumnos. Algunas conclusiones relacionadas con la evaluación bajo el enfoque de las metodologías activas son:

- En el caso de trabajos grupales, hay dificultades en el momento de valorar las contribuciones que cada uno de los miembros de un grupo aporta al trabajo final.
- También se observan inseguridades para conocer el grado de adquisición de aprendizaje obtenido por los alumnos al convertirse este proceso en una actividad más autónoma.
- El portafolio desbanca al examen como el recurso en evaluación al que se le otorga un mayor porcentaje de valoración.

También nos parece de gran importancia mostrar la forma en la que esta investigación se vuelve a reiterar que bajo el punto de vista de estos docentes:

Los alumnos no han asimilado el cambio que supone trasladarles a ellos la responsabilidad del proceso de aprendizaje y ofrecen resistencias cuando el profesor no está presente. Las resistencias se centran en la continuidad del esfuerzo y en la necesidad de seguimiento personalizado que requiere el aprendizaje autónomo. (Ibíd., p. 58).

Pero la realidad es que no solo es *problema* de los alumnos, hay que tener en cuenta las dificultades que implica la utilización de metodologías activas previamente expuestas así como los conflictos que genera un cambio en la labor profesional de los docentes de tal envergadura:

Desde una perspectiva objetiva, son lógicas estas reticencias, pues los profesores universitarios hemos estado acostumbrados a unos sistemas

pedagógicos, con buenos resultados en la formación de conocimientos, que se quiebran, o al menos exigen una profunda revisión, con la nueva situación. (Calvo-Bernardino y Mingorance-Arnáiz, 2009, p. 33).

Además queremos destacar que los docentes también encuentran beneficios en la utilización de metodologías activas para favorecer “el acercamiento del alumno a la dimensión práctica de la asignatura y de la titulación, y por tanto, a la profesión” (Begoña Martínez et al., p. 57).

Para finalizar este apartado, nos gustaría reflejar que la renovación pedagógica de los docentes, así como la modificación de hábitos de trabajo por parte de los alumnos se hacen imprescindibles para que el proceso de Convergencia Europea se acometa en profundidad y no quede limitado a cambios formales y superficiales:

- Por encima de todo, el profesorado universitario tiene que asumir su nuevo papel, profundizando necesariamente en su formación docente e implicándose aún más en el aprendizaje de los alumnos, coordinándose en equipos docentes y revitalizando el papel de las tutorías.
- El alumnado, por su parte, también tendrá que modificar sus hábitos de estudio, implicándose más en su formación global y profesional y siguiendo un ritmo de trabajo más intenso y continuado. (Morales Gil, Pardo Rojas y Álvarez Carpio, 2010, p. 24).

Llegados a este punto del trabajo, creemos oportuno recordar que hasta el momento hemos hecho uso de la técnica e investigación del *análisis de contenido*, para acercarnos al objeto de estudio, la cual “se basa en la lectura como instrumento de recogida de información; lectura que debe realizarse de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida” (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 193).

A continuación vamos a describir la metodología utilizada en el trabajo de campo, así como la exposición de los argumentos que justifican su elección.

## 5. METODOLOGÍA. EXPLICACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Para continuar este proyecto de forma ordenada, consideramos que lo más coherente es, en primer lugar, posicionarnos en una determinada forma de entender la investigación práctica, para darle mayor sentido a este trabajo. Así, coincidimos en la creencia de que la “investigación cualitativa va orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación, un significado” (Ruiz Olabuénaga, p. 57).

En esta línea, optamos por situarnos en el marco de una *racionalidad práctica*, lo que supone “que la investigación educativa debe llevarse a cabo de forma colaborativa por profesores e investigadores, y que debe centrarse, plantearse y desarrollarse a partir de problemas educativos (a investigar), entendidos como problemas prácticos”. (López Pastor, 1999, p. 62). En este caso, parece claro que la investigación trata de responder a problemas educativos actuales, al estar vinculada a la pertinencia, eficacia y adecuación de las metodologías activas. Además se cuenta con la participación y el protagonismo de profesores, que hemos colaborado para poder desarrollar este proyecto.

Para perfilar aun más nuestro enfoque, nos parece importante destacar que este estudio corresponde al *paradigma naturalista*, puesto que su intención es describir situaciones educativas reales, para fomentar reflexiones que ayuden a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas. Nos gustaría que la lectura de este trabajo contribuyera a implementar y actualizar las metodologías utilizadas en docencia universitaria en la actualidad.

Esta forma de entender la investigación nos conduce a utilizar fundamentalmente *métodos cualitativos*, que tal y como muestra Ruiz Olabuénaga se caracterizan por:

- Su objetivo es la captación y reconstrucción de significado.
- (...) Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- (...) Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado.

- (...) Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- (...) La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora. (p. 23).

Para otorgar mayor credibilidad a esta investigación hemos tratado de ser rigurosos en el establecimiento de las *categorías* que abarcan nuestro objeto de investigación, así como tratar de utilizar varias técnicas de investigación por cada categoría. Tal y como muestra Guba (1989):

No se debería aceptar ningún ítem de información que no pueda ser verificado por dos fuentes al menos. (...) Se deberían aplicar a los datos diferentes teorías, para elaborar explicaciones alternativas que se puedan comprobar. Cuando fuese posible se deberían utilizar diferentes métodos, por ejemplo: los cuestionarios, entrevistas y análisis documentales. Se deberían usar técnicas de confrontación o examen cruzado. (pp. 158-159).

Al avanzar en el proceso de introspección del objeto de estudio y adentrarnos en la parte más práctica del trabajo, la que corresponde a la investigación de campo, nos hemos decantado por el *estudio de casos*, para centrar y agudizar la percepción y reflexión crítica en las clases impartidas por dos docentes de la E. U. de Magisterio de Segovia. Tal enfoque “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (García Jiménez, 1994, p. 67).

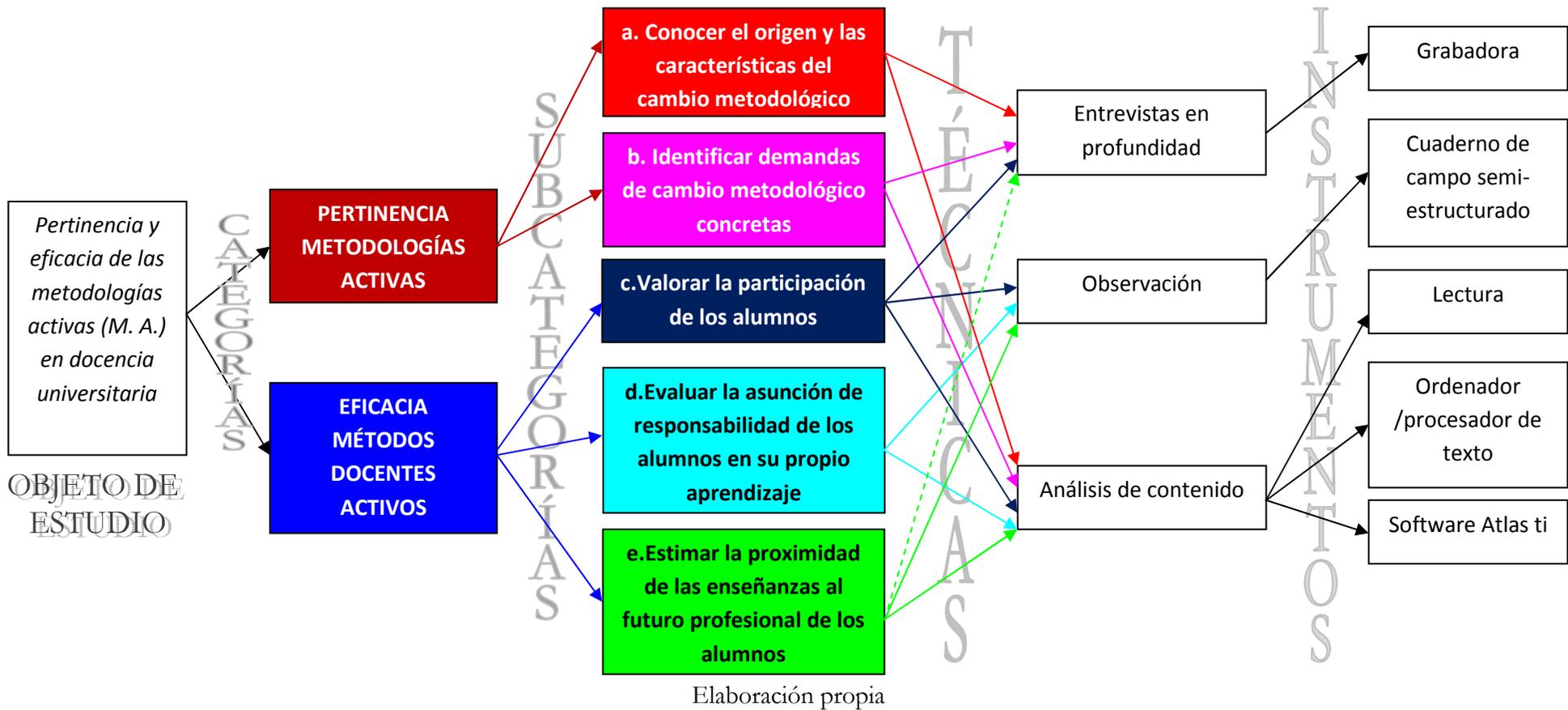
A continuación vamos a concretar la metodología utilizada abordándola de forma estructurada mediante 2 pasos:

- 1. Presentación del diseño de investigación que hemos ido configurando y que nos ha permitido no perder la orientación de nuestro objeto de estudio, establecer categorías y sub-categorías y relacionarlas con las técnicas e instrumentos utilizados.
- 2. Análisis de las categorías y sub-categorías, describiendo técnicas e instrumentos de investigación utilizados.

## 5. 1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para mostrar el recorrido seguido en la investigación, hemos elaborado un esquema que refleja de forma concisa los pasos seguidos en la investigación (véase fig. 11):

Figura 11. Diseño de investigación.



## 5.2. ANÁLISIS DE CATEGORÍAS Y DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS

A continuación vamos a ir desglosando el proceso de introspección desarrollado con cada categoría, describiendo las técnicas e instrumentos que hemos empleado respectivamente:

### D) PERTINENCIA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS:

#### a. Conocer el origen y las características del cambio metodológico:

Para indagar sobre el origen y particularidades del cambio metodológico que se refleja en el Plan Bolonia, hemos utilizado dos técnicas:

- o Tal y como se ha podido observar en el desarrollo del trabajo hasta el momento, hemos realizado un *análisis documental histórico* que corresponde a lo tratado en el punto 4.1 de este trabajo, pp. 4-12.

Dicho análisis documental “se basa en la lectura como instrumento de recogida de información; lectura que debe realizarse de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida” (Ruiz Olabuénaga, p. 193).

Esta técnica nos ha permitido conocer las causas que explican esta modificación en la forma de entender la enseñanza, mediante el estudio de manuscritos legales, acuerdos, declaraciones, informes, etc. Todos ellos están referenciados en la bibliografía. Además hemos continuado con el análisis documental hasta la actualidad, para poder mostrar la trayectoria que ha tenido este cambio, y el modo en que se ha ido configurando.

Como instrumento se ha utilizado la *lectura* y el *ordenador* para registrar las reflexiones e indagaciones sobre los documentos analizados. Además, la propia capacidad de inducción y deducción del investigador nos ha permitido discriminar, sintetizar y organizar los contenidos más relevantes.

- o La segunda técnica empleada ha sido la elección y utilización de algunos ítems de las *entrevistas en profundidad* pasadas a los dos docentes, para conocer de una forma más personal e ideológica este cambio metodológico en docencia universitaria. Con ello “el investigador busca

encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (ibíd., p. 166).

En este caso ha sido realizada a través de un cuestionario que ha sido revisado por docentes del departamento al que pertenezco. En ambos casos la duración de la misma fue de aproximadamente 60 min. Se realizó en dos despachos de la E. U. Magisterio de Segovia. Tal y como se puede observar, el modelo de entrevista está estructurado en bloques temáticos.

Como instrumento para registrar las respuestas de los encuestados se ha utilizado una *grabadora*.

Es importante detallar que el modelo de entrevista ha sido utilizado prácticamente en su totalidad a ambos docentes. Se han dado algunos casos de ciertas preguntas que el investigador ha optado por omitirlas debido a que la indagación ofrecida por el entrevistado en anteriores preguntas, ha respondido también a otras sucesivas.

También queremos reflejar que la numeración de las preguntas permite, a la hora de exponer los resultados y conclusiones, indicar la localización concreta de la fuente de la que provienen.

Las preguntas que en vez de números tienen letras, son aquéllas que no estaban planificadas inicialmente, pero que el investigador decide hacerlas en el transcurso de la entrevista para profundizar y concretar sobre ciertas informaciones.

A continuación mostramos el diseño de la entrevista realizada a los dos docentes universitarios. La transcripción de los datos recogidos de ambos profesores, aparecen en los anexos III y IV.

### 5.2.1. (Figura 12) Diseño entrevistas estructuradas en profundidad

#### **BLOQUE I: PLAN BOLONIA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS:**

- 1. ¿Cómo llegaste a ser profesor de universidad? ¿Qué te motivó a ello?
- 2. ¿Qué sensaciones tenías cuando comenzaste?
- 3. ¿Cuántos años llevas ejerciendo como docente en la universidad? ¿Han ido variando esas impresiones iniciales?
- 4. ¿Te gusta tu profesión? ¿Qué es lo que más valoras? ¿Y lo que menos te gusta?
- 5. Actualmente, ¿qué sensación tienes cuando entras en clase y tienes a los alumnos en frente? ¿Sientes ansiedad por la responsabilidad de ser el profesor? ¿Curiosidad por conocer qué pensarán de tí?
  - o 6. ¿Has notado cambios en la forma de comportarse de los alumnos comparando los primeros que tuviste con los que tienes ahora?
  - o 7. ¿Cómo eran antes y cómo son ahora? ¿Por qué?
  - o 8. ¿Y tú? ¿También has cambiado como docente? ¿Has sentido la necesidad de ir cambiando cosas en tu forma de dar las clases? ¿Has realizado muchos cursos de formación? ¿Te han parecido útiles, te han gustado?
  - o 9. ¿Qué cambios crees que has experimentado? ¿Por qué?
- 10. ¿Qué es para ti el plan Bolonia?
- 11. ¿Qué cambios crees que supone su implantación en el ámbito universitario?
- 12. ¿Crees que el plan Bolonia debería suponer cambios para un docente? ¿Y en la metodología que emplee en sus clases? ¿Por qué?
- 13. Desde fuera, ¿se nos ha impuesto otra forma de dar nuestras clases? ¿Cómo?
- 14. Y nosotros mismos, ¿crees que debemos de cambiar la forma de practicar la docencia? ¿Por qué?
- 15. ¿Has conocido alguna propuesta o has realizado algún curso de renovación pedagógica a raíz de la puesta en práctica de Bolonia?

#### **BLOQUE II: PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO:**

- 16. ¿Qué significa para ti que un alumno participe en clase? ¿Y para él?
- 17. ¿Qué estrategias de participación utilizas?
- 18. ¿Piensas que las intervenciones de los alumnos tienen todas el mismo valor? ¿Por qué?

- 19. ¿Es lo mismo que un alumno conteste a una respuesta que tú le propongas a que él enseñe un contenido a los demás compañeros de forma autónoma? ¿Por qué?
- 20. ¿Crees que un alumno le puede enseñar a otro? ¿Y a toda la clase? ¿Por qué?
- 21. Cuando un alumno enseña a otro, ¿está aprendiendo el que enseña también? ¿Por qué?
- 22. ¿Consideras que los alumnos deben compartir entre ellos sus aprendizajes y enseñanzas? ¿Por qué?
- 23. Cuando planificas y preparas tus clases, ¿tratas de fomentarlo (que participen los alumnos)? ¿De qué forma?
- 24. ¿Por qué? ¿Por qué crees que es importante que los alumnos participen?
- 25. ¿De cuántas formas conoces que puede participar un alumno en una clase presencial? ¿Y en la asignatura en global?
- 26. ¿Cuántas vías de participación utilizas en tu asignatura?
- 27. ¿Consideras que la participación de un alumno en clase está muy relacionada con su implicación y seguimiento de la asignatura? ¿Por qué?
- 28. ¿Crees que están relacionadas la metodología y la participación del alumnado?

**BLOQUE III: ESTRUCTURA DE LAS CLASES PRESENCIALES & METODOLOGÍA EMPLEADA:**

- 29. ¿Qué piensas sobre la nueva forma de estructurar las clases presenciales que se ha puesto en práctica con el Plan Bolonia?
- 30. ¿Piensas que la forma de impartir la clase tiene que ser diferente en función de si se trata de una clase teórica, práctica o seminario?
- 31. ¿Cuál es el tipo de clase que más te gusta? ¿Por qué?
- 32. ¿Y el que menos? ¿Por qué?
- 33. ¿Por qué crees que aparecen los seminarios (o clases con solo 1/4 del grupo) a raíz de la implantación del plan Bolonia?
- 34. ¿Crees que hay profesores que dan sus clases siempre de la misma forma, independientemente de que sean teóricas, prácticas o seminarios? ¿Por qué? ¿Te parece correcto?
- 35. En relación a la participación de los alumnos, ¿piensas que ésta debe de ser mayor o menor en función del tipo de clase?

- 36. ¿Qué tipo de actividades propones a los alumnos en los seminarios?
- 37. ¿Propones actividades grupales? ¿Por qué?
- 38. ¿Qué opinión tienes sobre la disposición espacial de las sillas y mesas de las aulas en las que impartes docencia? ¿Crees que condiciona la posible participación de los alumnos? ¿La has cambiado alguna vez? ¿Por qué?

**BLOQUE IV: IMPLICACIONES DEL USO DE LAS NUEVAS  
TECNOLOGÍAS Y SU REPERCUSIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE  
LOS ALUMNOS EN CLASE:**

- 39. ¿Qué TIC utilizas habitualmente en tus clases presenciales? ¿Y en la asignatura?
- 40. ¿Su uso fomenta que los alumnos participen más en clase? ¿Y en la asignatura?
- 41. ¿Crees que las nuevas tecnologías pueden ayudar a que los alumnos compartan sus aprendizajes?
- 42. ¿Piensas por el contrario que las nuevas tecnologías pueden fomentar que los alumnos participen más en la asignatura, pero compartan menos sus aprendizajes entre sí en las clases presenciales?
- 43. En una hipotética situación en la que en una clase presencial cada alumno utiliza un ordenador, ¿crees que estas condiciones favorecerían o dificultarían la participación y colaboración de los alumnos entre sí durante la hora de clase presencial? ¿Y en relación a la asignatura?
- 44. ¿Conoces alguna plataforma virtual integrada en la universidad? ¿La utilizas en tu asignatura?
- 45. ¿El uso de la plataforma virtual por los alumnos, puede fomentar una mayor participación en la asignatura? ¿Y en las clases presenciales?
- 46. ¿Crees que la plataforma virtual permite compartir conocimientos y aprendizajes a los alumnos entre sí? ¿De qué forma?
- 47. ¿Has abierto alguna vez un foro a través de la plataforma virtual? ¿Qué crees que les ha supuesto a los alumnos?
- 48. ¿Podrías concretar qué tipo de aprendizajes favorecen las TIC?

b. Identificar demandas de cambio metodológico concretas:

Para tratar de ceñirnos a aquellos cambios que más influencia han tenido sobre la metodología presente en el Plan Bolonia, hemos utilizado también las dos técnicas anteriormente expuestas:

- o De nuevo hemos hecho uso del *análisis de contenido* para analizar la documentación oficial más vinculada al cambio metodológico, para así ofrecer pautas más concretas y actuales sobre los métodos de enseñanza más demandados en el proceso de Convergencia Europea. Aquí se incluyen todos los documentos legales que más vinculación ofrecen a la recomendación de métodos docentes, orientaciones didácticas, diseño de guías docentes, esquemas de regulación de la calidad de la enseñanza, etc. Corresponde al desarrollo del punto 4.2 de este trabajo, pp. 12-23.

Los instrumentos utilizados para registrar la información, han sido de nuevo, la *lectura* y el *ordenador*.

En este caso se ha utilizado el programa *Atlas ti*, para realizar un análisis detallado y pormenorizado de todas las guías docentes de las asignaturas de los títulos de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria de la UVA. Dicho análisis se ha basado en identificar la presencia de los métodos docentes demandados por Guilarte et al. (p. 35), en dichas guías docentes (*véase anexo V*).

- o Como segunda técnica, se ha empleado de nuevo la *entrevista en profundidad*, al elaborar ítems que nos ofrecieran información concreta sobre las preferencias metodológicas que ellos creen que se deben utilizar en este marco de Convergencia Europea.

II) EFICACIA DE MÉTODOS DOCENTES ACTIVOS:

c. Valorar la participación de los alumnos:

Consideramos que uno de los elementos que determina la eficacia de los métodos docentes activos, es la participación de los estudiantes que impulsan dichos métodos. La justificación viene dada por el hecho de que una mayor participación de los discentes implica que también se incremente su involucración en la asignatura. Para evaluar la participación de los

alumnos, que los métodos docentes activos promueven, se han utilizado tres técnicas:

- En primer lugar, se ha empleado de nuevo el *análisis de contenido* para determinar qué experiencias educativas fomentan una mayor participación de los alumnos. Corresponde al desarrollo del punto 4.3 de este trabajo, pp. 24-36.

Los instrumentos utilizados para registrar la información, han sido de nuevo, la *lectura* y el *ordenador*.

- En segundo lugar, hemos escogido las *entrevistas*, porque resulta de gran relevancia conocer qué importancia le otorgan los profesores a la participación de los alumnos, además de informarnos sobre la participación que los docentes creen que están fomentando.

- En tercer lugar, se ha hecho uso de la *observación*, porque en los casos de los dos docentes investigados, hemos observado algunas prácticas educativas en sintonía con los métodos docentes demandados desde el EEES. La observación sistemática de las clases ha resultado una experiencia muy gratificante, no solo desde el punto de vista de su valor para la investigación, sino también como un proceso auto-formativo para actualizar y mejorar los métodos utilizados en la docencia.

Esta técnica nos ha permitido obtener información de primera mano al estar in situ sobre la participación de los alumnos, observando durante nueve clases (tres teóricas, tres prácticas y tres seminarios) a los profesores impartir sus clases. Esto nos permite contrastar al final del trabajo, las informaciones obtenidas de la entrevista, con lo observado en la realidad, no siendo coincidente en gran cantidad de situaciones.

El instrumento utilizado ha sido el *cuaderno de campo estructurado* que se diseñó en diferentes ítems para focalizar la atención del investigador en ciertos elementos de gran relevancia para la investigación. De esta forma, “se tenderá a seleccionar aquellos sujetos, escenarios o focos que: (...) Prometan más riqueza de contenido” (Ruiz Oleabuénaga, p. 155). La transcripción de los datos recogidos de ambos profesores, aparecen en los anexos I y II.

5.2.2. (Figura 13) Diseño de cuaderno de campo estructurado

Fecha:		Profesor: Tipo de clase: Aula: Hora:	
<b>A L U M N O S</b>	1.¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?		
	2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?		
	3.¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?		
	4.¿Se dan procesos de coeducación?		
	5.¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?		
	6.¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?		
	7.Otros aspectos		
<b>P R O F E S O R</b>	8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?		
	9.¿La metodología utilizada fomenta la participación?		
	10.¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?		
	11.¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?		
	12.¿Se dictan apuntes?		
	13.¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?		
	14.Otros aspectos		

Elaboración propia

d. Evaluar la asunción de responsabilidad de los alumnos en su propio aprendizaje:

Para continuar valorando la eficacia de los métodos docentes activos, hemos determinado que una mayor asunción de responsabilidad en su aprendizaje por parte de los alumnos tiene un efecto positivo en el aprendizaje efectivo aportado con dichos métodos. Para su estimación se han utilizado dos técnicas:

- o De nuevo, hemos hecho uso del *análisis de contenido* para identificar en qué experiencias docentes se le otorga una mayor responsabilidad del aprendizaje a los propios alumnos. Corresponde al desarrollo del punto 4.3 de este trabajo, pp. 24-36.

Los instrumentos utilizados para registrar la información, han sido de nuevo, la *lectura* y el *ordenador*.

- o También se ha empleado la *observación* sistemática de las clases para discriminar aquellas situaciones en las que se ha conseguido de forma más efectiva que el aprendizaje tenga un mayor protagonismo por parte de los alumnos, no siendo tan determinante y fundamental la transmisión de información por parte del docente.

Como instrumento se ha utilizado el *cuaderno de campo estructurado*.

e. Estimar la proximidad de las enseñanzas al futuro profesional de los alumnos:

Como tercer elemento para evaluar la eficacia de los métodos docentes activos, hemos tomado en consideración la cercanía de los métodos empleados a la realidad profesional a qué van dirigidos los estudios de los alumnos. La futura empleabilidad de los alumnos ha sido estimada utilizando dos técnicas:

- o El *análisis de contenido* nos ha otorgado la posibilidad de identificar las experiencias educativas más cercanas a las futuras prácticas profesionales de los estudios a que van dirigidos. Corresponde al desarrollo del punto 4.3 de este trabajo, pp. 24-36.

Los instrumentos utilizados para registrar la información, han sido de nuevo, la *lectura* y el *ordenador*.

- Por medio de la *observación* se han valorado las actividades de enseñanza practicadas en las clases, cuyos métodos de enseñanza más han promovido formas de trabajar semejantes a las que tendrán que poner en práctica en su futura realidad laboral.

Como instrumento se ha utilizado el *cuaderno de campo estructurado*.

Hemos optado por elegir y aplicar estas técnicas porque se ha optado por combinar la rigurosidad y amplitud de la información que nos aporta el *análisis documental*, con una visión más personal y cercana, que nos han ofrecido las respuestas a la *entrevista* de los docentes investigados. La utilización de la *observación* ha resultado fundamental para obtener una fuente de información lo más cercana posible a la realidad en la que se encuentra.

### **5.3. ANÁLISIS DE LA CREDIBILIDAD DEL ESTUDIO**

Tal y como hemos descrito al comienzo del epígrafe, esta investigación está enmarcada en el paradigma naturalista. En este sentido, coincidimos con Guba (1989), en que los criterios de credibilidad de las investigaciones cualitativas deben ser diferentes a los de las investigaciones cuantitativas. Creemos por tanto, que para una investigación de estas características no sería coherente tratar de cumplir criterios de excelencia positivista tales como la validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad.

En esta línea, nos identificamos plenamente con Ruiz Olabuénaga (2003) cuando afirma lo siguiente:

En este paradigma, que guía y condiciona la investigación naturalista (...), la elección substantiva del tema, el diseño de la investigación, el análisis de los datos junto con su interpretación, constituyen un corpus completo cuya validez exige criterios específicos irreducibles a los criterios utilizados en la investigación condicionada por el paradigma positivista tradicional. (P. 105).

Por todo ello, los criterios en los que nos hemos basado para garantizar la credibilidad del estudio, son los siguientes (*véase fig. 14*):

Figura 14: Criterios de credibilidad considerados en esta investigación

<i>Criterios de excelencia del paradigma naturalista</i>	<i>Descripción</i>	<i>Cumplimiento de los criterios por esta investigación</i>
Credibilidad	Valor de verdad de la investigación	Trabajo prolongado, evidenciado por el detallado análisis documental, duración de las observaciones y profundidad de las entrevistas.
Transferibilidad	Aplicabilidad de los resultados	Esta investigación es relevante para el contexto en el que se ha llevado a cabo porque trata una problemática actual que puede demandar interés en docentes universitarios.
Dependencia	Consistencia de los datos	Las anotaciones de las observaciones y los datos obtenidos de las grabaciones de las entrevistas, han sido transcritas literalmente; aparecen recogidos en los anexos
Confirmabilidad	Intersubjetividad de los datos	La saturación documental del marco teórico garantiza la credibilidad de la investigación. La triangulación de técnicas y personas representa un valor añadido en esta investigación. Para el análisis de cada categoría y sub-categoría se han utilizado al menos dos técnicas de investigación. Las observaciones y entrevistas de un docente han podido ser contrastadas con las del otro.

Elaboración propia

#### 5.4. IMPLICACIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Toda investigación debería considerar la ética como una característica inherente a ella misma, pero más aun debe tomarse en consideración si el ámbito en el que se enmarca es el campo educativo.

En el caso de este estudio, tres son los elementos a los que se ha prestado especial atención:

- *Confidencialidad*: Se han mantenido en el anonimato los nombres de los docentes observados y entrevistados, las asignaturas abordadas, los cursos concretos en que se encuadran, los alumnos, horarios, etc.
- *Negociación y control de la información*. Para poder realizar esta investigación se ha pactado mediante conversaciones informales con los docentes que han participado en ella, su colaboración, confidencialidad y acceso a los datos, revisión y decisión de las transcripciones de las entrevistas.
- *Utilidades y efectos del estudio*. Esta investigación pretende representar una introspección sobre la realidad existente en torno las metodologías activas en el marco de la Convergencia Europea, para evidenciar qué propuestas tienen mejores resultados. Esto puede servir de orientación para aquellos docentes interesados en implicar más activamente a sus alumnos fomentando una participación real, responsabilizarles más de su propio aprendizaje y acercar más las enseñanzas al futuro profesional. Con todo ello, además se puede favorecer la generación de aprendizajes auténticos, y por tanto optimizar el rendimiento académico de los estudiantes.

## **6. RESULTADO, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN**

Para mostrar los resultados de forma ordenada y coherente, vamos a continuar con el orden empleado anteriormente al exponer las categorías, sub-categorías, técnicas e instrumentos utilizados:

### **6.1. PERTINENCIA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS**

#### a. Conocer el origen y las características del cambio metodológico:

En relación a esta sub-categoría, el punto 4.1 de este trabajo, pp. 5-12, representa el *análisis documental* que se ha realizado para conocer los motivos que nos han llevado a este

cambio de metodología. Como conclusión se ha determinado que éste ha sido un proceso con una gran variedad casuística, puesto que hemos identificado diversas razones de diferentes ámbitos que lo han motivado:

- *Aproximación al acceso de la información por parte de las personas.* Ya no son tan importantes informaciones concretas, sino ser capaz de desarrollar competencias que nos permitan acceder a diferentes fuentes, aprender a contrastarlas, saber identificar fuentes académicas y científicas, etc.
- *Necesidad de creación de un mercado competitivo* dentro de la Unión Europea para hacer frente al americano. Esto ha impulsado facilitar la libre circulación de trabajadores por medio de la constitución del EEES. Esta situación ha supuesto la necesaria modernización de la educación en este ámbito de Convergencia Europea, por tanto indirectamente se ha favorecido el cambio en la forma de entender los procesos educativos hacia metodologías más activas.
- *Cambio de enfoque de la educación* descrito en el Informe Delors (1996) y fundamentado en la Carta Magna (1988). Se concibe la educación como una herramienta para que las personas se desarrollen plenamente durante toda la vida. La educación debe tener como objetivos aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. Esto deja en entredicho la lección magistral como único método docente, ya que no fomenta la relación entre los estudiantes.
- Tanto la convención de Lisboa, como las Declaraciones de los ministros en el marco del proceso de Convergencia Europea que se han ido sucediendo a lo largo de los años, representan la *implicación, regulación y apoyo institucional para construir el EEES*, y eso implica modernizar la enseñanza superior, para lo cual es fundamental poner en práctica metodologías activas.
- El proceso de Convergencia Europea está dirigido por políticos, los cuales han tratado de regularlo por medio de *innumerables leyes y normas*. Esto ha ralentizado todo el proceso de transformación, dentro del cual se encuentra el cambio metodológico.

A estas causas hay que añadir los motivos obtenidos gracias al análisis de los ítems de la *entrevista en profundidad* pasada a los dos docentes. Los ítems seleccionados son aquéllos que tienen vinculación directa con el origen y las características del cambio metodológico:

En el caso del profesor 1, hemos extraído del análisis de las respuestas de la entrevista las siguientes conclusiones (*ver anexo III*):

- Afirma que los *alumnos de los primeros años* en los que impartió docencia tenían *mejor actitud*, se percibía que tenían muy claro a dónde querían llegar y qué querían ser en la vida.
- Destaca a *la investigación* como la herramienta más importante que *le ha permitido cambiar y estar actualizado* como docente.
- Considera que el Plan Bolonia es un fruto del intento de *homogeneizar los estudios universitarios en Europa* y *aproximar los estudios a las actividades profesionales* a que van dirigidos.
- Argumenta que el cambio educativo es *bueno en la teoría pero no tanto en la práctica*. De esta forma, explica que *implica una pérdida de conocimiento* (al disminuir las clases teóricas a favor de prácticas y seminarios) y que supone en parte, asemejar la enseñanza superior a la escolaridad de etapas educativas anteriores, lo que promueve un desarrollo inadecuado de valores tales como la responsabilidad o la autonomía.
- Afirma que el proceso de Convergencia Europea implica la *adaptación de los alumnos*, pero también el *reciclaje de los docentes*.

En el caso del profesor del profesor 2, las conclusiones que hemos obtenido son las siguientes (*ver anexo IV*):

- Explica que los cambios en su caso, como docente, no vienen tan determinados por el tiempo, y sí por el *número y tipología de alumnos* que tenga, así como otras circunstancias del calendario académico y de asistencia de los estudiantes.
- Considera que hay un *deterioro en el nivel de implicación e interés de los alumnos*.
- Afirma con rotundidad que *el Plan Bolonia es una estrategia de los estados para la convalidación de estudios*, y que esto es lo que prima y no la innovación educativa.
- Coincide en indicar que *en la teoría, este proceso debería implicar un mayor protagonismo de los alumnos y más participación*.

b. Identificar demandas de cambio metodológico concretas:

Para tratar de obtener informaciones concisas sobre los cambios metodológicos que se promueven en el Plan Bolonia, el punto 4.2 de este trabajo, pp. 13-24, refleja el *análisis documental* sobre manuscritos formales, académicos y legales que mayor incidencia tienen en la difusión y promoción de metodologías activas. Las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

- La renovación de las metodologías deben centrarse en *mejorar el aprendizaje de los estudiantes*. Deben aumentar su protagonismo y aproximarse a las situaciones profesionales a que van dirigidas las titulaciones.
- Las nuevas metodologías deben de tomar como referencia el *desarrollo de las competencias*.
- Deben *integrar las TIC y potenciar la participación y asistencia de alumnos*.
- Se demanda la *utilización de varios tipos de métodos docentes*, pero se prioriza la elección de unos u otros en función del tipo de clase:
  - Se continúa aconsejando utilizar la lección magistral en las clases teóricas.
  - En los seminarios se promueve el uso del estudio de casos y la resolución de problemas.
  - En las clases prácticas se propone optar por el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la resolución de problemas.
  - Para prácticas externas se le otorga prioridad al ABP.
  - El método de proyectos y el ABP constituyen los métodos más adecuados para las tutorías.
  - Para trabajos en grupo se recomienda hacer uso del ABP y el aprendizaje cooperativo.
  - Finalmente, el método de proyectos se erige como el método a emplear en situaciones de estudio o trabajo individual.

Además hemos realizado un análisis más minucioso y detallado sobre Marbán Prieto (2008) con el programa *Atlas ti*, para poder mostrar de una forma gráfica y sintética como tanto en la memoria del plan de estudios del título de Grado de Infantil, como en la

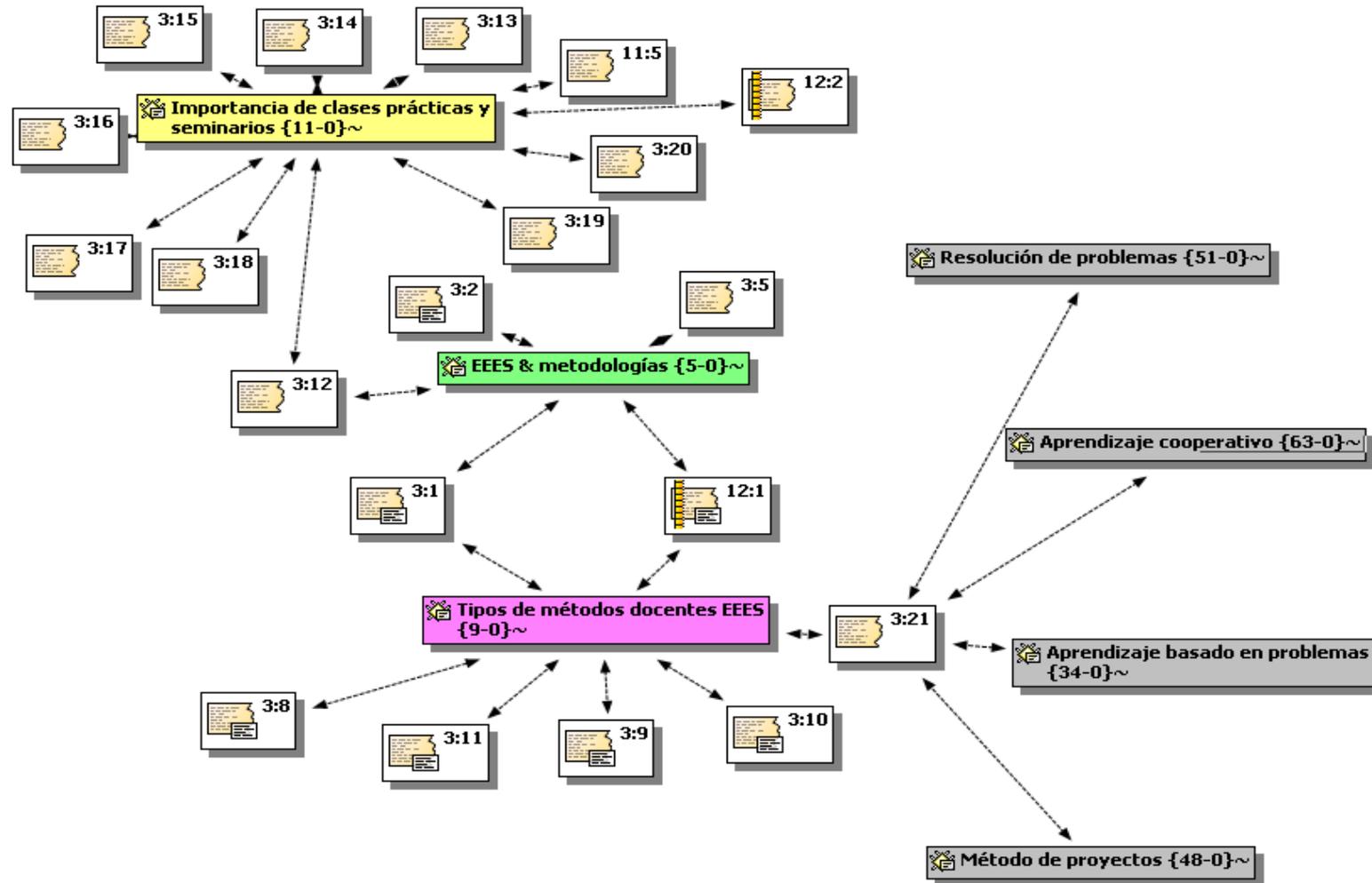
de Primaria, aparecen innumerables referencias que ponen de manifiesto la relevancia que en los dichos planes, toman las nuevas metodologías.

Tal y como se puede observar en la red, ambos documentos coinciden en vincular el EEES a la utilización de metodologías activas. Esto a su vez tiene como consecuencia dos evidencias (*véase fig. 15*):

- Otorgar una *gran importancia* a los tipos de clase más vinculados con la utilización de este tipo de metodologías: *prácticas y seminarios*.
- Necesidad de *registrar en las guías, y utilizar de modo frecuente en la docencia, distintos tipos de métodos docentes* coherentes con estas metodologías.
- Finalmente aparecen nombrados aquéllos que tienen una mayor presencia en las guías docentes, especificándose el número concreto de ocasiones en las que aparecen citados literalmente como métodos en ambos documentos.

La totalidad del análisis documental realizado sobre las guías docentes aparece detalladamente reflejado en el anexo V, donde se pueden observar todas las citas y códigos identificados, cuyas relaciones han permitido configurar esta red.

Figura 15: Resumen en forma de red, sobre análisis documental de las Memorias de Grado de Infantil y Primaria, realizado con Atlas ti



Elaboración propia

A estas causas hay que agregar las conclusiones desprendidas del análisis de los ítems de la *entrevista en profundidad* pasada a ambos docentes. Los ítems elegidos son aquéllos que tienen relación directa con sus preferencias a la hora de elegir unos u otros métodos docentes coincidentes con las demandas del EEES:

En el caso del profesor 1, hemos determinado las siguientes evidencias (*ver anexo III*):

- Explica que *los seminarios y las prácticas facilitan en sus clases la asimilación de contenidos teóricos de gran abstracción* aunque también suponen una pérdida de contenido teórico.
- En los seminarios su *función es la de un orientador o guía*.
- Afirma que conoce *casos de docentes que no han hecho el esfuerzo de adaptarse a los cambios demandados* a partir de la puesta en práctica del Plan Bolonia, y esto puede resultar desconcertante para los alumnos.
- Reconoce que le gusta proponer *actividades grupales para fomentar la coordinación entre los compañeros* y porque el trabajo en grupo es fundamental en cualquier ámbito profesional.

Ya en el caso del profesor 2, hemos rescatado algunas conclusiones (*ver anexo IV*):

- Asevera que en su asignatura *la participación es el principal método* para aprobar.
- Argumenta que *no cree coherente separar tanto la teoría de la práctica*, ya que hay muchas ocasiones en las que en una misma hora hay momentos de teoría y situaciones prácticas. Además esto le genera a veces problemas de organización al profesor, al tener que estar pendiente de si lo que ha dicho, lo han escuchado 10, 30 o 60 personas.
- En los seminarios utiliza un proyecto individual basado en la producción digital de contenido en forma de presentación, en el que *él no solo valora el resultado, sino también el proceso* a través de la revisión de un cuaderno de notas en el que los alumnos tienen que ir apuntando lo que van haciendo.
- Este profesor *no propone actividades grupales* porque está convencido que en la realidad *la participación de algunos miembros de cada grupo de alumnos se limita a firmar* y que ni siquiera han leído la otra parte del trabajo de sus compañeros.

- El docente elige como *clase ideal* las prácticas, ya que un número de alumnos cercano a 30 le permite desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje de forma más dinámica.

## 6.2. EFICACIA DE MÉTODOS DOCENTES ACTIVOS

### c. Valorar la participación de los alumnos:

Para ofrecer información veraz, en relación a la participación fomentada realmente con los métodos docentes aplicados, se ha vuelto a hacer uso del *análisis documental* reflejado en el punto 4.3 de este trabajo, pp. 24-37. Por medio del análisis de publicaciones de relevancia académica, se han mostrado varios ejemplos de investigaciones experimentales que han puesto en práctica métodos docentes activos. A continuación destacamos las conclusiones de mayor trascendencia en relación a la participación fomentada a través de estos métodos:

- La *MTD* aproxima a los estudiantes a su futuro ejercicio profesional y con ello mejora su interés por los contenidos impartidos. Esto tiene como consecuencia aumentar la involucración de los alumnos en las clases y con ello su participación en la dinámica académica.
- El *método de proyectos* le otorga un mayor sentido al trabajo desarrollado por los estudiantes favoreciendo una mayor implicación por su parte. Debido a estos motivos, con este método docente también se dinamiza la participación de los estudiantes en las clases.
- Una de las ventajas que se han podido observar al poner en práctica experiencias educativas reguladas mediante la *evaluación formativa y compartida* es incrementar el seguimiento de la asignatura. Esto facilita y promueve que los alumnos participen con más frecuencia, especialmente en clases prácticas y seminarios.
- En el ámbito de la participación en grupo, el *aprendizaje cooperativo* unido a la estrategia del Puzzle de Aronson, se ha presentado como una opción metodológica que asegura la asunción de un liderazgo compartido, lo que en la práctica supone un mayor compromiso y participación en los trabajos por parte de todos los integrantes del grupo.

- La utilización de la *plataforma Moodle* no tiene porqué fomentar directamente una mayor participación oral en las asignaturas en las que es utilizada, pero sí hemos podido exponer cómo se incentiva la participación escrita por medio de foros y wikis.
- Finalmente, tanto la *composición de blogs interactivos* como el *sistema de interacción educativa QUEST* son dos experiencias educativas basadas precisamente en el tipo de participación escrita indicado anteriormente. Además, ambos casos permiten situar a los alumnos como protagonistas en la generación de conocimiento.

En segundo lugar hemos creído conveniente recoger las ideas de los docentes por medio del análisis de ciertos ítems de las *entrevistas* realizadas, en relación a la participación que ellos creen que fomentan en sus clases, para posteriormente contrastarlo con las observaciones in situ:

En el caso del profesor 1, hemos llegado a las siguientes conclusiones (*ver anexo III*):

- La *participación es entendida en términos de satisfacción del docente* de que se está comunicando lo expuesto; y ésta se obtiene mediante preguntas directas a los alumnos, propuestas prácticas y aproximando la explicación a un contexto cercano a los alumnos.
- El docente reconoce que posiblemente *debería fomentar más que los alumnos compartan aprendizajes y enseñanzas*.
- Le otorga una gran relevancia a la *participación del alumno por medio de una escucha activa*, lectura reflexiva o presentación de temas con TIC.
- Reconoce las *dificultades que le plantea la disposición rígida de las sillas y mesas* de las aulas en lo referente a la participación de los alumnos. Ésta es favorecida cuando se consigue que el mobiliario esté orientado hacia un mismo punto.
- Considera que la *actitud postural y gestual de los alumnos es suficiente para corroborar si su escucha es activa o no*, y reconoce que al exponer se dirige más a aquellos estudiantes cuya expresión corporal le demuestra que están más implicados en clase.
- En relación a las *TIC*, el profesor estima que *su uso puede favorecer que los alumnos compartan más aprendizajes y enseñanzas en la asignatura, pero pueden dificultar la relación*

*física tradicional en las aulas.* También cree que son una buena ayuda complementaria para exponer contenidos en clase. Por otro lado reconoce que aun no utiliza el campus virtual en la docencia presencial, pero que ha tenido experiencias que le han demostrado que *la participación en foros depende del interés de los alumnos.*

En el caso del profesor 2, hemos discriminado varias ideas (*ver anexo IV*):

- Considera que *la participación es la base para que él exponga.* Sin embargo justifica que *la participación de los alumnos es muy escasa porque el sistema educativo del que proceden les ha enseñado a ser receptivos y reproductores, no productivos.*
- Para provocar la *participación de los alumnos afirma utilizar estrategias* como presentar los hechos como algo absurdo, adoptar posturas extremas sobre un tema, provocar en definitiva la reflexión de los alumnos.
- Destaca que *muchas de las participaciones de los alumnos son forzadas, simplemente por “cumplir el expediente”.*
- Se muestra crítico con aquéllos que permiten que *los alumnos expongan trabajos al final de curso y los compañeros no estén presentes.*
- También *plantea de forma crítica la participación de los alumnos en los trabajos de grupo.* Cree que en muchos casos hay miembros del grupo que no colaboran.
- Este docente también le *otorga importancia a la escucha activa* como una forma de participación activa de los estudiantes.
- *Defiende su método, en lo relativo a la participación,* porque el hecho de que los alumnos tengan que ir realizando sus propios apuntes, utilizando las ideas recogidas en clase y las reflexiones de las lecturas propuestas, es la mejor forma de tener registrada la participación global de los discentes.
- Coincide con el otro docente al afirmar que *la disposición de las sillas y mesas limita la puesta en práctica de sistemas participativos.*
- Aboga por *no atribuirle a las TIC la responsabilidad de la mayor o menor participación de los alumnos,* sino al uso que hagan los alumnos de ellas en función de la orientación que les aporte el docente.

- También coincide con el otro profesor en afirmar que las TIC favorecen que los alumnos compartan sus aprendizajes.
- Reconoce que *los ordenadores centran casi exclusivamente la atención de los alumnos*, y por tanto es difícil que fomenten una mayor participación, salvando algunos casos como la composición interactiva de blogs o la realización de un examen mediante una plataforma virtual.
- Finalmente opina que *los entornos virtuales no favorecen una mayor participación e implicación real de los alumnos*, ya que son situaciones forzadas.

Ya en tercer lugar, hemos analizado algunos de los fragmentos de las *observaciones* realizadas a los dos docentes estudiados. Las informaciones discriminadas son aquellas que tienen mayor relación con la participación que se ha fomentado en las clases (*ver anexos I y II*):

- El poco *espacio y la falta de flexibilidad del mobiliario* de las aulas limita la forma de orientar la enseñanza y el aprendizaje; esto dificulta la puesta en práctica de métodos docentes activos que promuevan la participación de los estudiantes.
- En las clases teóricas en el caso del profesor 1, se han combinado clases en las que los alumnos han expuesto contenidos a los compañeros, con otras en las que ha habido *muy poca participación oral* de los estudiantes en el desarrollo de las mismas. Solo se han podido recoger breves participaciones limitadas a respuestas de preguntas propuestas por el docente y alguna duda esporádica. De esta forma, el esfuerzo demostrado por el docente en utilizar un vocabulario científico y presentar información de gran calidad académica, no tiene una influencia significativa en la mejora de la actitud de los alumnos. Sin embargo, cuando ha optado por fomentar el reconocimiento y participación de los alumnos, la actitud de estos últimos ha mejorado ostensiblemente.
- En las clases teóricas en el caso del profesor 2, la participación oral de los alumnos ha sido aun más baja. Sin embargo consideramos muy relevante destacar que la manera de plantear los contenidos, de forma crítica y reflexiva, ha fomentado un seguimiento mental por parte de los estudiantes, provocando en ellos la indagación

y reflexión. De hecho, hemos querido resaltar algunas características positivas de este tipo de *clase magistral*:

- Utilizar ejemplos próximos a los estudiantes.
  - Apoyarse en las TIC con vídeos, presentaciones, etc.
  - Exponer los temas de forma crítica incitando a la reflexión de los educandos.
  - No superar los 30' aproximadamente. Después la mayoría de los alumnos pierden la atención.
  - Es un método muy válido para introducir otros métodos docentes.
- Teniendo en cuenta ambos casos desde una perspectiva general, la *clase magistral* y la *asignación de tareas* siguen siendo los métodos más utilizados en dichas clases teóricas, y no son precisamente ejemplos de protagonismo y participación por parte de los alumnos.
- En las clases prácticas, cuando se ha optado por fórmulas más centradas en los alumnos, como en el caso del debate, se ha incrementado sustancialmente la involucración de los estudiantes en clase al provocar su participación.
- En los seminarios ha habido diferencias sustanciales en ambos docentes:
- En el caso del docente 1, la participación de los alumnos ha sido muy elevada pero siempre en el ámbito de grupo. Especialmente, dicha participación e involucración ha sido mayor cuando:
    - La actividad ha sido dividida en pequeñas partes que puedan ser limitadas a tareas de pocos minutos.
    - El número de miembros no es superior a 3 estudiantes.
    - Lo tienen que exponer posteriormente a sus compañeros.
    - Tienen un único ordenador por grupo.
    - Se asignan roles a todos los miembros.
  - En el caso del profesor 2, la *participación oral ha sido prácticamente inexistente*. Dicha participación ha quedado restringida a la interacción alumno-ordenador y alumno-profesor.

- Teniendo en cuenta las clases teóricas, prácticas y seminarios de ambos docentes, se utilizan muy *pocos métodos docentes activos* de todo el abanico de posibilidades que se proponen en Guilarte et al. (p. 35). Precisamente tales métodos apenas utilizados como el aprendizaje cooperativo, el método de proyectos o el ABP, son los que promueven un mayor protagonismo y participación de los discentes, tal y como hemos mostrado en las experiencias educativas analizadas.
- Los alumnos muestran *mayor empatía cuando los que intervienen en clase son sus propios compañeros*, y eso automáticamente mejora su involucración en el desarrollo de la clase.
- La plataforma virtual permite *participar de forma escrita* a los alumnos fuera del horario lectivo. Esto a su vez ofrece la posibilidad a los docentes de ampliar el seguimiento de los estudiantes más allá de la docencia presencial.
- Cuando cada alumno tiene un ordenador, la atención de los estudiantes se centra prácticamente de forma exclusiva en dicho ordenador, muy por encima de la interacción con los compañeros y el profesor.

d. Evaluar la asunción de responsabilidad de los alumnos en su propio aprendizaje:

Para evidenciar con qué métodos docentes los alumnos asumen mayor protagonismo y responsabilidad en su propio aprendizaje hemos vuelto a extraer del *análisis de contenido*, las experiencias educativas más en consonancia con este factor. Corresponde al desarrollo del punto 4.3 de este trabajo, pp. 24-37:

- En primer lugar consideramos que todos aquellos métodos que promuevan la participación de los alumnos, ya están fomentando en parte una asunción de responsabilidad mayor que aquéllos métodos que no “obligan” a los alumnos a implicarse en las clases. Las conclusiones de los métodos docentes que incrementan la participación están expuestos en el análisis de la sub-categoría anterior, pp. 60-61. Pero además queremos profundizar y resaltar aquellos métodos que se centran de una forma más específica en que el alumno se responsabilice de su aprendizaje.
- En esta línea, además de mencionar la MTD, el ABP y el aprendizaje cooperativo, se hace necesario destacar a la evaluación formativa y compartida, por “obligar” al

alumno a regular su propio aprendizaje por medio de autoevaluaciones de las distintas actividades de aprendizaje que realice.

- También creemos que los entornos interactivos como Moodle, las e-actividades y el e-portafolio, los blogs interactivos y el sistema QUEST, promueven en los alumnos una mayor evolución y madurez, ya que les conducen a realizar tareas de forma autónoma sin estar el docente ni los compañeros presentes.

En segundo lugar, hemos hecho uso de las *observaciones*, para comprobar in situ, cuales son las situaciones que favorecen que el alumno realmente se responsabilice de su aprendizaje y actúe en consecuencia (*ver anexos I y II*):

- En el caso del profesor 1, destacamos el trabajo del mapa topográfico realizado en los seminarios, puesto que su elaboración en grupo, ha fomentado que los alumnos tuvieran que resolver las dudas entre ellos. Aunque es cierto que en ocasiones el docente ha resuelto algunas dudas y problemas los alumnos tenían debido a que sus conocimientos previos eran inferiores a lo previsto.
- En cuanto a las clases prácticas y seminarios del mismo profesor, solo se ha conseguido responsabilizar y dar protagonismo a los alumnos cuando se les ha otorgado la posibilidad de elaborar y exponer tareas y presentaciones en clase.
- En relación al profesor 2, de las clases teóricas nos han parecido interesantes algunas explicaciones realizadas en la clases del 22 y 26 de marzo, en las que ha conseguido transmitir de forma tácita, que el aprendizaje depende en gran medida del trabajo autónomo de los alumnos mediante la lectura de documentos presentes en la plataforma y la toma de apuntes en clase. Sin embargo, creemos que entre los numerosos aspectos positivos de la clase magistral reflexiva que practica este docente, no se encuentra la asunción de responsabilidad por parte de los estudiantes.
- En cuanto a los seminarios, es precisamente lo que más se promueve con la metodología empleada, responsabilizar a los alumnos del aprendizaje de un software por medio de una asistencia a clase flexible, utilización del programa basada en la experimentación libre y autonomía en el diseño y elaboración de las presentaciones.

e. Estimar la proximidad de las enseñanzas al futuro profesional de los alumnos:

Para determinar si los aprendizajes obtenidos por los alumnos se asemejan a las competencias profesionales que tendrán que desarrollar en el futuro, hemos discriminado del *análisis documental* aquellas experiencias educativas que más han coincidido con dicha premisa. Corresponde al desarrollo del punto 4.3 de este trabajo, pp. 24-37:

- En primer lugar volvemos a destacar la MTD, por estar basada en el estudio de casos y caracterizarse precisamente por acercar a los estudiantes a su futuro ejercicio profesional. Tanto es así, que los estudiantes pueden elegir la empresa a la que presentar el proyecto, el cual, deberá ofrecer resultados no solo académicamente, sino también desde el punto de vista empresarial.
- En la misma línea, hemos de ensalzar al ABP, puesto que el caso mostrado con negocios portal web, con ejemplos tales como el periódico virtual o la página de turismo, reflejan las posibilidades de aproximación a futuras posibilidades laborales para los estudiantes.
- En tercer lugar, el método de proyectos, siempre y cuando esté orientado hacia competencias profesionales como en el caso detallado, también favorece acercar a los estudiantes a su futuro profesional. En el caso descrito, los alumnos fueron capaces de editar 15 periódicos en dos semestres.
- También queremos destacar que el futuro laboral de los alumnos requerirá un alto nivel en el manejo de las TIC y a esto favorece indirectamente el tener que utilizar entornos virtuales, crear blogs, sistemas de interacción educativa, etc.

Además, hemos hecho uso de la *observación*, para tratar de identificar en las prácticas educativas, métodos docentes en los que se pusiera de manifiesto una cercanía de lo enseñado en relación a lo que se requerirá en un futuro para poder ejercer, en este caso, la profesión de maestro (*ver anexos I y II*):

- En el caso del profesor 1, nos han parecido especialmente interesante las clases del 13 y 20 de marzo, por fomentar que los alumnos expongan contenidos hacia el resto de compañeros, ya que esto es una competencia profesional específica de los maestros.

- Sin salirnos de este caso, también queremos destacar del profesor 1, el trabajo desarrollado en los seminarios sobre la obtención de información del mapa topográfico. Con esta tarea se está fomentando que el alumno, conozca más detalladamente todas las informaciones que le aporta un mapa, aprenda a contrastarlo con la realidad cuando tenga lugar la excursión, y en definitiva mejore sus competencias específicas para poder impartir Conocimiento del Medio en un futuro.
- En el caso del profesor 2, han destacado los seminarios, por ser las clases más dirigidas a la obtención de competencias profesionales por parte de los alumnos. Tal y como aparece reflejado, en dichas clases los estudiantes han aprendido a utilizar un software que les permitirá diseñar, elaborar y presentar documentos en formato digital a sus futuros alumnos. Esto es muy importante, porque el uso de las TIC está cada día más presente en la labor de un maestro.

Prácticamente de forma anecdótica, aportamos un par de ideas de las *entrevistas* realizadas, en relación a la proximidad de lo enseñado al futuro profesional de los alumnos:

- El profesor 1 afirma que fomenta el trabajo en grupo de los alumnos porque lo considera fundamental en cualquier ámbito profesional.
- También reconoce, que el uso de las TIC permite desarrollar a los estudiantes destrezas técnicas interesantes para su posterior actividad profesional.

## **7. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

A continuación pasamos a resumir las ideas principales que queremos destacar a partir del estudio realizado. Vamos a dividir las mismas en bloques que son el reflejo de las categorías estructuradas en la investigación.

### **7.1. CONCLUSIONES SOBRE LA PERTINENCIA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS**

En primer lugar, tanto el análisis documental como las entrevistas de ambos docentes coinciden en atribuir el Plan Bolonia a una estrategia de los estados para que los estudios de los diferentes países europeos sean convalidables entre sí. Por tanto podemos afirmar que el origen del proceso de Convergencia Europea esté impulsado principalmente por los deseos de, fundamentalmente los políticos, de tener ese mercado común que permita la libre circulación de trabajadores. Esta premisa ya nos puede dar una idea del lugar que ocupa el cambio metodológico entre las prioridades de este proceso.

El análisis documental también ha mostrado la forma en que dicha renovación metodológica tiene un origen en la facilidad de acceso a la información que se les ha proporcionado a las personas, así como documentos de relevancia, tales como el Informe Delors y la Carta Magna que aportan una visión diferente de la educación. Sin embargo, la promoción e impulso de un cambio de tal envergadura necesita el apoyo político. En este sentido las sucesivas Declaraciones que se han ido publicando a raíz de las reuniones de los ministros de los distintos países europeos representan formalmente y simbólicamente tal contribución.

El problema es que gran parte de los políticos, tal y como se está demostrando en la actualidad, carecen de la suficiente sensibilidad, capacidad de análisis y evolución personal para poder entender la verdadera dimensión de un cambio de tal amplitud en el entorno educativo. No es de extrañar por tanto, que nos encontremos con afirmaciones de los docentes investigados tales como “en la teoría, este proceso debería implicar un mayor protagonismo de los alumnos y más participación”, o “es bueno en la teoría pero no tanto en la práctica”.

Profundizando más en las demandas de cambio metodológicas que se solicitan desde la documentación oficial, encontramos aun más evidencias de que la prioridad del Plan Bolonia es que los estudiantes sean empleables nada más terminar sus estudios para poder disponer de ellos como futuros trabajadores. Así, la planificación de las enseñanzas está concebida desde las competencias generales y específicas. De hecho, gran parte de los métodos docentes que más se promueve hacer uso de ellos, son aquéllos que también ofrecen mayor proximidad a la futura realidad laboral. El análisis de las memorias de las guías docentes viene a corroborar esa presencia mayoritaria de métodos docentes ligados a las competencias profesionales, tales como la resolución de problemas, el ABP y el método de proyectos.

Entrando a valorar las indagaciones ofrecidas por los docentes en relación a la coherencia de los cambios que supone la aplicación del Plan Bolonia, hemos podido evidenciar algunas discordancias que ellos han destacado:

- La visión de ambos refleja una falta de confianza en algunas de las modificaciones introducidas, tales como separar taxativamente la teoría de la práctica o provocar la disminución de contenidos teóricos al eliminar parte de ese tipo de clases.
- También nos encontramos con disparidad de criterios en torno a ciertas cuestiones como la de los trabajos en grupo; mientras el profesor 1 considera que es una óptima fórmula para promover la interacción y coordinación entre sus integrantes, el profesor 2 opina que los trabajos de grupo solo los realizan una parte de los miembros del equipo y que por tanto el no los propone; es más, se muestra muy crítico con las exposiciones de los trabajos en las cuales se ausentan el resto de compañeros.

En definitiva, las directrices metodológicas a las que se alude en el plan Bolonia no conllevan una aplicación uniforme de las mismas y dependerá de los docentes su utilización. En este sentido, parece coherente pensar que es conveniente promover la formación y trabajo conjunto de los docentes universitarios para favorecer que su labor formativa sea coordinada y eficaz.

## 7.2. CONCLUSIONES SOBRE LA EFICACIA DE LOS MÉTODOS DOCENTES

Pasando a valorar las evidencias a través de las cuales hemos estimado la eficacia de los métodos docentes, el análisis documental y el estudio de casos realizado ofrecen resultados diferentes con relación a la eficacia de los métodos docentes:

1. Por un lado, en la documentación presentada, todo parece funcionar de forma óptima. Hemos analizado y reflejado gran cantidad de artículos cuyas experiencias educativas ofrecen resultados muy positivos en relación a la participación de los alumnos, su asunción de responsabilidad y la proximidad que los métodos docentes garantizan respecto al futuro profesional de los alumnos, e incluso de una mejora en su rendimiento académico. En esta línea destacan experiencias como la evaluación formativa y compartida, la MTD, el aprendizaje cooperativo, el ABP o el método de proyectos. E incluso propuestas virtuales tales como experiencias con Moodle, el sistema de interacción educativa QUEST o la composición de blogs, destacan por incentivar e impulsar la participación de los alumnos fuera del horario lectivo.
2. Sin embargo, los resultados del estudio de campo recogidos con las entrevistas, reflejan un nivel de optimismo menor:
  - o En primer lugar ambos docentes coinciden en destacar la gran dificultad que les plantea la disposición tan poco flexible de las mesas y las sillas de las aulas para poner en prácticas metodologías más activas y participativas.
  - o También ambos están de acuerdo en dar valor a la participación que los alumnos protagonizan por medio de una escucha activa y la lectura crítica de documentos, garantizando dicha participación por medio de la observación de la actitud postural y gestual que el profesor realiza de los estudiantes.
  - o Reconocen que el asignar un ordenador por cada alumno, supone dificultar la participación y relación interpersonal de los estudiantes, y que, no obstante, las TIC en general pueden favorecer que los alumnos compartan aprendizajes y enseñanzas en la asignatura en global, aunque reconocen no hacer uso de ello en ese sentido.

- Los dos profesores también utilizan estrategias similares para provocar la participación de los alumnos, tales como presentar los temas de forma oral asumiendo en ocasiones posturas extremas, mostrar los hechos como algo absurdo o aproximarse a contextos cercanos a los estudiantes.
  - El profesor 1 reconoce que él entiende la participación en términos de satisfacción del docente y que debería fomentar más que los alumnos compartan aprendizajes y enseñanzas.
  - El profesor 2 afirma que la participación de sus alumnos es escasa porque el sistema educativo del que proceden les ha enseñado a ser receptivos y reproductores, no productivos, y que en muchas de las ocasiones dichas participaciones son forzadas, simplemente por *cumplir el expediente*.
3. Tomando como referencia las observaciones realizadas, los datos obtenidos demuestran que la eficacia de los métodos docentes activos practicados ha resultado muy positiva pero la frecuencia de su utilización ha sido inferior a lo esperado. Las razones que así lo evidencian son las siguientes:
- En primer lugar hacemos un ejercicio de reflexión que tiene que ver con el hecho de provocar la participación de los alumnos por medio de la escucha activa y la lectura crítica de documentos. Cuando un alumno participa oralmente o expone un trabajo a los compañeros o entra a debatir un tema en un foro, todos los compañeros pueden beneficiarse de esa participación; de la otra forma, el único beneficiado es el alumno que participa.
  - En el caso del profesor 1 se han combinado clases en las que los alumnos han preparado y expuesto contenidos a los compañeros, con otras en las que su participación ha sido mínima. Además, curiosamente, en aquellas situaciones en las que ha promovido esa participación de los alumnos, la actitud de los mismos ha mejorado ostensiblemente y se han involucrado más activamente en el desarrollo de la clase.
  - En el caso del profesor 2, la participación oral ha sido aun menor que en el otro caso, aunque los alumnos se han visto beneficiados individualmente de la forma crítica de exponer los contenidos por parte del docente, que fomenta esa escucha activa y reflexiva de los estudiantes. El problema que

aquí se desprende es si realmente el profesor puede comprobar mediante la observación de la actitud postural y gestual de sus alumnos, que esa escucha activa se está desarrollando. Esta posición de entender la participación en términos individuales también se ha visto reflejada en los seminarios, ya que los alumnos estaban constantemente trabajando, pero prácticamente nunca en coordinación con los compañeros.

4. Otras consideraciones con relación a la eficacia en la utilización de los métodos activos derivadas del estudio son:
  - Utilizar los ordenadores de forma individual en los seminarios, favorece que los alumnos se familiaricen con programas que les permitirán exponer contenidos a sus alumnos como futuros maestros además de responsabilizarles de su propio aprendizaje, pero por otro lado no provocan la involucración e integración de sus compañeros en clase porque prácticamente no interaccionan.
  - Cuando los alumnos han intervenido en clase, han captado más la atención de sus compañeros que cuando lo hacen los profesores.
  - Analizando de manera global todas las clases observadas, es evidente que el método docente más utilizado continúa siendo la clase magistral, y en segundo lugar la asignación de tareas. Estos son solo una parte de todos los métodos que se aconsejan utilizar desde el documento que orienta a los profesores en la elaboración de las guías docentes.
  - Solo en aquellos casos en los que se he impulsado realmente la participación de los alumnos con debates y exposición de contenidos, se ha responsabilizado a los alumnos del aprendizaje generado en clase.
  - En ambos casos, en nuestro estudio, los métodos docentes que se aproximan al futuro profesional de los alumnos, son los utilizados en los seminarios. Fundamentalmente se ha hecho uso del método de proyectos. Creemos que las prácticas también deberían constituir situaciones óptimas para promover esta aproximación al futuro profesional.

- Hay algunos detalles muy concretos y prácticos que hemos aprendido y que probablemente sean obviedades para profesores de mayor experiencia y formación, pero a lo mejor hay docentes noveles que les puede resultar de utilidad:
  - Cuanto más eleva el tono un profesor en clase, más facilidad se les presenta a los alumnos para que hablen en niveles de tono bajo.
  - Los trabajos, tanto individuales como de grupo, que tienen un inicio, final, exposición y evaluación en la misma clase, multiplican la actitud, involucración y asunción de responsabilidad del aprendizaje por parte de los alumnos.
  - El uso de la plataforma virtual permite fomentar que los alumnos compartan entre sí enseñanzas y aprendizajes, de forma que se multiplica la visión de los diferentes puntos de vista desde los que puede ser abordado un tema. Esto potencia la capacidad de abstracción de los estudiantes.

### **7.3. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES**

Para terminar, vamos a ofrecer de forma sintética una serie de consideraciones y recomendaciones basadas en todo lo aprendido en este trabajo:

- No debería ser pertinente un cambio en el sistema educativo universitario basado primordialmente en la convalidación de los títulos universitarios entre los distintos países europeos. Debería de haber razones prioritarias más profundas y humanitarias, diferentes a la creación de un mercado común europeo competitivo, tales como generar aprendizajes auténticos, promover la evolución personal de los alumnos o impulsar la cooperación entre las personas.
- Los poderes políticos se asegurarán de lo que más les interesa, es decir, garantizar las equivalencias de créditos a nivel europeo; pero no creemos que esto vaya a ir acompañado de sistemas que garanticen la renovación pedagógica de los docentes universitarios. Esto solo lo pueden conseguir, única y exclusivamente, los mismos profesores asistiendo a cursos de formación pedagógica, investigando y reflexionando sobre su propia práctica, integrándose en grupos de innovación

educativa y en definitiva, mostrando interés, deseo de cambiar y actualizar sus competencias profesionales.

- Aun asumiendo que el Plan Bolonia tenga un origen diferente al cambio metodológico que le acompaña, constituye una auténtica oportunidad para modernizar la enseñanza superior, utilizando métodos docentes que nos acerquen a los alumnos, que les otorguen protagonismo, que les involucren en el aprendizaje generado en clase y que en definitiva les impulsen a una mejora de su rendimiento académico.
- Las metodologías activas son ya una realidad, cuyas experiencias educativas publicadas, están demostrando su eficacia y validez. Utilizarlas está al alcance de todo aquél que se lo proponga. Nos gustaría que este trabajo promueva su uso y que los resultados, tanto para alumnos como profesores, sean tan positivos como los de los casos que hemos conocido con la elaboración de este documento.
- También creemos conveniente que los profesores recordemos que muchas veces hay una cierta distancia entre la docencia que nos gustaría practicar y la que hacemos en la realidad. Para conocernos a nosotros mismos como docentes, resulta realmente formativo, observar y ser observado. Por tanto, es una recomendación que nos gustaría promover también con este trabajo, observar a compañeros docentes y ser observado por ellos de igual forma.
- Para terminar, nos gustaría establecer una conexión con la realidad que estamos viviendo en el mundo educativo. Resulta contradictorio que las reformas educativas se vean condicionadas por los intereses financieros, de tal modo que un proyecto como el que se pretendía llevar a cabo con el Plan Bolonia se va a ver afectado en gran medida por la coyuntura económica actual, dejando en segundo término lo verdaderamente importante, la calidad formativa del proceso.
- Si aumentamos el número de alumnos por clase, la matrícula de las titulaciones y la capacidad docente de los profesores, es obvio que se tiende a empeorar la calidad educativa, se dificultará la participación de los alumnos y estaremos promoviendo la vuelta a la *clase magistral*. Es más, nos atrevemos a afirmar que ni tan siquiera se vaya a dar apenas tiempo a comprobar los resultados de los alumnos formados con metodologías activas. Si mantienen esta forma de actuar, involucionaremos,

docentes, alumnos y personas en general, y la enseñanza será aun más receptiva y transmisora que antes.

## **8. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**

Esta aventura iniciada este curso con la realización de este trabajo fin de máster y que ha supuesto darle sentido y coherencia a una gran cantidad de información obtenida de documentos, observaciones, entrevistas y gran cantidad de manuscritos obtenidos con Atlas ti, no termina aquí. El autor del presente proyecto lo considera un primer paso para conocer el estado de la cuestión y ampliar la dimensión del objeto de estudio embarcándose en una tesis doctoral. Las posibilidades pueden ser muy diferentes y dependerán en parte de las indicaciones del director de tesis elegido. Entre ellas destacamos las siguientes:

- ✓ Investigar las metodologías docentes practicadas por el conjunto de docentes de una titulación determinada, como pueda ser Grado en Primaria.
- ✓ Realizar un estudio de casos centrándose en las reacciones y comportamientos que provocan los usos de unas u otras metodologías en los estudiantes.
- ✓ Otra línea a seguir sería la investigación-acción para dar a conocer las dificultades, beneficios, efectos adversos y en definitiva, distintas posibilidades que se presentan al tratar de aplicar diferentes metodologías activas en la docencia universitaria.

## **9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

I Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior. (2001). *Perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de:  
<http://www.crue.org/mensajeconvESP.htm>.

Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.

Bajo Santos, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario jurídico y económico escurialense*. 43, pp. 431-456. Recuperado de:  
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=3170551&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3170551&orden=0)

- Berné Manero, C., Lozano Chavarría, P. y Marzo Navarro, M. (2011). Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación*, 355, pp. 605-619. Recuperado de:  
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_26.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_26.pdf)
- Bueno García, A. (dir) (2006). Proyecto Piloto de Aplicación de Metodologías Activas para la Integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. *El Sistema Quest. La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Pp. 1-15 Universidad de Valladolid. Recuperado de:  
[www.itnt.uva.es/index.php/.../11-JornadaUVA2006-QUEST.html](http://www.itnt.uva.es/index.php/.../11-JornadaUVA2006-QUEST.html)
- Calvo-Bernardino, A. y Mingorance-Arnáiz, C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*. 20 (2), pp. 319-342. Recuperado de:  
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220319A/1529>
- Ceinos Sanz, C. y García Murias, R. (2009). El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: descripción de una experiencia. *Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Braga: Universidade do Minho. Pp. 969-979. Recuperado de:  
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c67.pdf>
- Chaín-Navarro, C., Martínez-Solís, L. y Sánchez-Baena, J.J. (2008). Motivar desde la innovación en la enseñanza universitaria: El blog Qalidad. *Revista de Educación a Distancia*, 21, pp. 1-17. Recuperado de:  
<http://www.um.es/ead/red/21/chain.pdf>
- Convenio de Lisboa. (1997). Reconocimiento de cualificaciones relativas a la Educación Superior en la región Europea. Recuperado de:  
<http://www.eees.es/es/ees-bolonia-hacia-la-convergenciareconocimiento-de-cualificaciones>.
- Correa Gorospe, J. M. (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 4 (1), pp. 37-48. Recuperado de:  
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=1303667&orden=89140](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1303667&orden=89140)

De Miguel Díaz, M. (Dir.); Alfaro Rocher, I.J.; Apocada Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES. Proyecto EA2005-0118. Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de:

<http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0118.pdf>

Declaración de Bolonia. (1999). El espacio Europeo de Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Recuperado de:

[http://www.eees.es/pdf/Sorbona\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf)

Declaración de La Soborna. (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior. Recuperado de:

[http://www.eees.es/pdf/Sorbona\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf)

Declaración de Praga. (2001). Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado de:

[http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)

Declaración de Berlín. (2003). Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado de:

[http://www.eees.es/pdf/Berlin\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf)

Declaración de Bergen. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado de:

[http://www.eees.es/pdf/Bergen\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf)

Declaración de Londres (2007). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado de:

[http://www.eees.es/pdf/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf)

- Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve. (2009). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado de:  
[http://www.eees.es/pdf/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf)
- Delors, J. (coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Fernández Muñiz, B., Suárez Álvarez, L. y Álvarez Arregui, E. (2006). El camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: deficiencias metodológicas y propuestas de mejora desde la perspectiva del alumno. *Aula abierta*, 88, pp. 85-105. Recuperado de:  
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2684220&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2684220&orden=0)
- Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), pp. 149-162.
- García Barbero, M. (2010). El proceso de Bolonia, los Espacios Europeo (EEES) e Iberoamericano de Educación Superior. *Transatlántica de educación*, 8, pp. 12-19. Recuperado de:  
<http://www.educacion.gob.es/externo/mx/es/transatlantica/Transatlantica08.pdf>
- García Jiménez, E. (1991). Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico. Sevilla: MIDO.
- Guilarte Martín-Calero, C., Marbán Prieto, J.M., Miranda Castañeda, S. (2008). Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES. Universidad de Valladolid/Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León: Valladolid. Recuperado de:  
[http://www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/gobiernoUVA/Vicerectorados/VicerectoradoCalidadInnovacion/Innovacion\\_educativa/materiales/mat\\_prof/Guia\\_docente\\_asignatura/1215505533222\\_ppos\\_basicos\\_guias\\_docentes\\_eees\\_uva.pdf](http://www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/gobiernoUVA/Vicerectorados/VicerectoradoCalidadInnovacion/Innovacion_educativa/materiales/mat_prof/Guia_docente_asignatura/1215505533222_ppos_basicos_guias_docentes_eees_uva.pdf)
- Guba, E. (1989): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 148-164.

- Hernández Trasobares, A. y Lacuesta Gilaberte, R. (2007). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar. Una experiencia práctica. Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro, pp. 30-43. Recuperado de:  
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2232506&orden=74999](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2232506&orden=74999)
- Learreta Ramos, B., Montil Jiménez, M., González Álvarez, A. y Asensio Peral, A. (2009). Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 95, pp. 92-98.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Pp. 16241-16260. Recuperado de:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- López Pastor, VM. (1999): *Prácticas de Evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V.M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, pp. 93-120.
- López Pastor, V.M., Fernández Martínez, L. y Julián Clemente, J.A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y EEES. Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, pp. 1-19.
- Marbán Prieto, J. M. (2008). Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Infantil. ANEXO: Descripción detallada de materias o asignaturas incluidas en el plan de estudios. Universidad de Valladolid.
- Marbán Prieto, J. M. (2008). Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria. ANEXO: Descripción detallada de materias o asignaturas incluidas en el plan de estudios. Universidad de Valladolid.

- Martínez-Cocó, B., García Sánchez, J. N., Robledo Ramón, P., Díez González, C., Álvarez Fernández, M. L., Marbán Pérez, J. M., de Caso Fuertes, A. M., Fidalgo Redondo, R., Arias-Gundín, O., Pacheco Sanz, D. y Rodríguez Pérez, C. (2007). Valoración docente de las metodologías acticas: un aspecto clave en el proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta*, 35 (1), pp. 49- 62. Recuperado de: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2780898&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2780898&orden=0)
- MEC (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas*. Recuperado de: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=910>
- Mérida Serrano, R., Angulo Romero, J., Gil del Pino M.C. y Mañas Montero, J. (2008). El crédito europeo: experimentación en el título de maestro de educación infantil. Pp. 1-10. Universidad de Córdoba. Recuperado de: [www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/036.pdf](http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/036.pdf)
- Montero Curiel, M. (2010). *El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias*. Tejuelo, 9, pp. 19-37.
- Morales Gil, F. J., Pardo Rojas, A. y Álvarez Carpio, B. (2010). El proceso de convergencia europea en la universidad española, un proyecto en la encrucijada. *Revista de Educación*, 12, pp. 15-27. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/1263/1757>
- Ontoria Peña, A, y De Luque Sánchez, A. (2003). *Hacia un cambio en la metodología docente: Una reflexión desde la práctica*. *Res Novae Cordubenses: estudios de calidad e innovación de la Universidad de Córdoba*, 1, pp. 53-79.
- Ovejero Bernal, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela: Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica*. Universidad de Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de agosto por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Pp. 34355-34356. Recuperado de: [http://www.eees.es/pdf/RD\\_Creditos\\_Sistema\\_calificaciones.pdf](http://www.eees.es/pdf/RD_Creditos_Sistema_calificaciones.pdf)

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Pp. 44037-44048. Recuperado de:  
[http://www.eees.es/pdf/RD\\_201393-2007.pdf](http://www.eees.es/pdf/RD_201393-2007.pdf)
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salaburu, P. (dir). (2011). España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. Recuperado de:  
<http://www.academia-europea.org/pdf/Espana%20y%20el%20proceso%20de%20Bolonia.pdf>
- Vera del Carpio, R. y Palomino Asqui, D. (2011). El método de proyectos en la formación profesional en periodismo: Estudio de caso “unacolumna”. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 7 (1), pp. 52-61.
- Villalustre Martínez, L. y Del Moral Pérez, M.E. (2010). E-Portafolios y rúbricas de evaluación en ruralnet. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 37, pp. 93-105.  
<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n37/8.pdf>
- Zamorano, S. y Parejo, J. L. (2007). La renovación de las metodologías educativas como garantía de calidad institucional. La cuestión universitaria, 2. Recuperado de:  
[http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id\\_articulo=12](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=12)
- Zaragoza Casterad, J., Luis-Pascual, J.C. y Manrique Arribas, J.C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. Revista de Docencia Universitaria, 4, pp. 1-33.

## 10. APÉNDICES

### APÉNDICE I: CUADERNO DE CAMPO DE OBSERVACIONES DE PROFESOR 1

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 13-3- 2012	Profesor: 1                      Tipo de clase: Teórica
<b>1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	Sentados todos en mesas, orientados hacia la pizarra y el profesor
<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	Hay 34 alumnos. Se les aporta un texto por cada pareja, para que lo trabajen entre ambos. En los primeros 30` no hay ninguna participación en la que un alumno hable para todos los compañeros.
<b>3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	Después los alumnos exponen para todos los compañeros las tareas que han realizado sobre el texto, pero lo hacen de una forma “mecánica”, no explican lo que han hecho. El profesor sí que trata de dar sentido a lo que exponen. Esto demuestra que la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje, son del profesor.  De hecho, cuando los alumnos leen sus tareas, hay algunos que aprovechan para utilizar móviles, netbooks, etc. porque no les interesa.
<b>4¿Se dan procesos de coeducación?</b>	Sí, las actividades en parejas implican colaboración entre los compañeros
<b>5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	Sí, aunque al leer simplemente y no verse realmente implicados en enseñar explicando lo que han trabajado a sus compañeros, se desvirtúa el proceso. Los alumnos están preocupados en leer, no de transmitir.
<b>6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b>	Al principio de clase, una parte significativa de clase, especialmente los de las últimas filas están pendientes de las redes sociales, vídeos de Youtube, de sus correos electrónicos, Tuenti, Facebook, Twitter, etc. Hay un alumno que justo al comenzar la clase se sale fuera porque le han llamado al móvil.
<b>7.Otros aspectos</b>	

**P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

<p>8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?</p>	<p>Sí, pero solo para exponer las tareas que les manda realizar previamente.</p>
<p>9¿La metodología utilizada fomenta la participación?</p>	<p>Eleva mucho el tono, utiliza un código muy elaborado, demuestra que le importa lo que transmite y que sus alumnos le atiendan.</p>
<p>10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?</p>	<p>Fundamentalmente el mando directo y la asignación de tareas. Aunque propone una tarea en parejas, cuando los alumnos leen sus trabajos, el docente explica lo que han hecho para darle más sentido e implementa sus tareas.</p>
<p>11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?</p>	<p>Sí, los alumnos tienen que trabajar sobre un texto en parejas. Los alumnos trabajan bien porque el profesor les recuerda “el uso efectivo del tiempo”, y al dejarles pocos minutos para realizar la tarea, aprovechan bien la actividad. En el momento que empiezan a realizar esta tarea, ya no están pendientes del móvil, netbook, etc.</p>
<p>12¿Se dictan apuntes?</p>	<p>En esta clase no. Destaca positivamente que cuando el profesor expone ejemplos cercanos a los alumnos, capta su atención.</p>
<p>13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?</p>	
<p>14.Otros aspectos</p>	<p>Resulta muy “curioso” que cuanto más alto habla el profesor, más aprovechan los alumnos para hablar entre sí. Parece que ellos saben, que si el docente habla muy alto, a ellos se les oye menos. Hay una fuerte carga “emocional” en la voz del profesor. Se percibe que quiere ser competente.</p>

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 14-3-2012	Profesor: 1                      Tipo de clase: Práctica
1.¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?	En gran grupo, y durante las explicaciones del docente en media circunferencia.
2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?	Hay 30 alumnos en clase y no participa ninguno para toda la clase en la hora lectiva.
3.¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?	
4.¿Se dan procesos de coeducación?	No
5.¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?	No
6.¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?	A relacionarse entre ellos, hablar de sus cosas y atender lo justo al docente.
7.Otros aspectos	

**P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	En esta clase no, pero lo que está explicando servirá para que en clases sucesivas los alumnos puedan desarrollar un trabajo en grupo
9.¿La metodología utilizada fomenta la participación?	En esta clase no, y se nota porque los alumnos no se involucran lo suficiente en su aprendizaje.
10.¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Fundamentalmente el mando directo. Es una clase magistral en la que el profesor demuestra un gran dominio de la materia, en lo que se refiere a los conocimientos teóricos.
11.¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	En teoría toda la clase es una actividad en gran grupo, pero los alumnos no colaboran ni participan en nada, se limitan a escuchar.
12.¿Se dictan apuntes?	No.
13.¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	
14.Otros aspectos	El hecho de que el docente esté tan concentrado en la información que les transmite a los alumnos, hace que centre todas sus energías “solo” en eso.

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S  
  
P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

Fecha: 16-3-2012	Profesor: 1      Tipo de clase: Seminario
<b>1.¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	En tres grupos, uno de dos personas y dos de cuatro. Los componentes de cada grupo están sentados en círculo, y tienen un ordenador.
<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	Dos alumnos han preguntado sendas dudas para toda la clase. Otros han preguntado dudas de grupo.
<b>3.¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	En relación al grupo-clase, inexistentes. En relación a los subgrupos, frecuentes.
<b>4.¿Se dan procesos de coeducación?</b>	Unos ayudan a los otros a completar las fichas informativas en relación a los mapas topográficos. Pero los alumnos no enseñan nada al resto de la clase.
<b>5.¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	Solo en el ámbito de su grupo
<b>6.¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b>	La mitad del tiempo están trabajando en grupo y aproximadamente la otra mitad están escuchando explicaciones del profesor.
<b>7.Otros aspectos</b>	En cada grupo, el alumno que tiene el ordenador, es el que asume una responsabilidad mucho mayor que el resto en la realización del trabajo. El comienzo de la clase es expositivo por el docente. Sin embargo los alumnos ya están orientados en círculo en sus grupos y algunos le están dando la espalda al profesor. A veces los miembros de algún grupo comienzan a hablar entre ellos, antes de que el docente termine con sus explicaciones.
8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	Sí, les limita el tiempo a 10´para que entre todos hagan un resumen del mapa. No obstante, el profesor interviene varias veces en ese tiempo porque los alumnos tienen varias dudas. Luego explica la segunda tarea, y en este caso sí que deja más tiempo para que los alumnos trabajen. Realmente los alumnos trabajan mejor cuando se les limita más el tiempo. Se fomenta la participación intra-grupo.
9.¿La metodología utilizada fomenta la participación?	
10.¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Asignación de tareas y enseñanza por grupos. También aprendizaje cooperativo porque las tareas obligan a que los alumnos realicen diferentes funciones para resolverlas.

11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	Sí, en este primer seminario se observa trabajo y colaboración para resolver las tareas. Sin embargo, el protagonista de las clases sigue siendo el profesor porque es con diferencia el que más participa y al que se le preguntan todas las dudas.
12¿Se dictan apuntes?	No.
13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	El trabajo es bastante “cerrado” porque los alumnos se limitan a realizar las tareas que les va mandando el docente. Básicamente es obtener distintas informaciones de un mapa topográfico.
14.Otros aspectos	Este trabajo está planteado y planificado desde el Departamento. Se sigue denotando, que el profesor utiliza un tono muy elevado, y en este caso no parece necesario porque solo hay 10 alumnos. Quizá es para mostrar cierto grado de autoridad. Hay ocasiones en las que el profesor hace alguna pregunta para que los alumnos contesten, pero al final él mismo se auto-responde de forma más correcta y completa. Puede que la docencia no esté centrada en el aprendizaje de los alumnos, sino en su exposición de la información.

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 20-03-2012	Profesor: 1	Tipo de clase: Teórica
1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?	Situados en mesas de 4 unidades en línea, todos orientados hacia el profesor y la pizarra.	
2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?	Hay 37 alumnos. Hay 2 intervenciones de dudas surgidas en clase. También un alumno responde a una pregunta del profesor, pero el docente explica más la respuesta de dicho alumno y la desarrolla con un lenguaje más académico.	
3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?	Además al final de la hora cada grupo de alumnos expone lo que ha trabajado para toda la clase.	
4¿Se dan procesos de coeducación?	Sí, al exponer para el resto de compañeros.	
5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?	Sí, es lo más destacable de esta hora de clase. De hecho, los alumnos muestran un grado de atención mucho mayor cuando exponen sus compañeros que cuando lo hace el profesor. Posiblemente el nivel de empatía sea mayor.	

<p><b>6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b></p>	<p>Al principio, mientras expone el profesor lo que van a hacer en clase, los que tienen ordenador y se encuentran al final de clase están en otras cosas como Youtube, Facebook, Tuenti, etc. Después, mientras preparan la exposición, como saben que lo van a tener que hacer para toda la clase, trabajan con intensidad. Tienen “miedo” a quedar mal delante de sus compañeros y eso les hace estar presionados.</p>
<p><b>7Otros aspectos</b></p>	<p>Funciona especialmente la clase de hoy porque aunque la clase dura dos horas y a mitad de tiempo se deja un descanso, hay varios grupos que continúan trabajando. El hecho de ser los responsables de enseñar ha multiplicado su actividad y actitud en clase.</p>
<p>8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?</p>	<p>Realmente el resultado es exitoso porque no solo los procesos han sido buenos, sino que las exposiciones han tenido un gran nivel.</p>
<p>9¿La metodología utilizada fomenta la participación?</p>	<p>Quizás los grupos deberían ser menos numerosos. Hay incluso uno de 8 en el que hay un par de alumnos que no hacen nada.</p>
<p>10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?</p>	<p>Asignación de tareas por grupos.</p>
<p>11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?</p>	<p>La clase hoy la “imparten” los alumnos por medio de lo que se han preparado en grupos, y que tienen como orientación, un documento escrito que les ha entregado el profesor</p>
<p>12¿Se dictan apuntes?</p>	<p>No.</p>
<p>13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?</p>	<p>La actividad es un poco cerrada en lo que se refiere al contenido, pero cada grupo decide los recursos que utiliza para exponer. Unos utilizan la pizarra, otros el proyector, otros simplemente lo hacen oralmente, etc.</p>
<p>14.Otros aspectos</p>	<p>Hoy se ve especialmente tenso al profesor. Puede que no esté acostumbrado a trabajar mediante estas dinámicas y tenga más inseguridad. De hecho aunque la clase funciona muy bien, mejor que nunca diría yo, hay algunos detalles que faltan en la planificación de la misma: los alumnos no saben de cuánto tiempo van a disponer para exponer, a mitad de tiempo de trabajo el profesor les advierte que tienen que exponer todos los del grupo.</p>

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 21-3-2012	Profesor: 1      Tipo de clase: Seminario
<b>1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	En grupos dirigidos hacia el profesor.
<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	Solo hay 3 preguntas dirigidas a toda la clase por dos alumnos. Participan intra-grupo y alguna vez con el profesor. Son intervenciones para plantear dudas sobre la tarea propuesta. Ningún alumno hace una proposición sobre los contenidos o la planificación de la clase, o para decir su opinión, visión de un contenido.
<b>3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	
<b>4¿Se dan procesos de coeducación?</b>	Sí, porque hay aspectos técnicos del mapa que alguno no comprende en relación a la altitud, latitud y cuadrantes. Pero siempre intra-grupo. Los alumnos de los diferentes grupos en ningún caso se relacionan entre sí.
<b>5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	No, sólo intra-grupo.
<b>6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b>	Si los alumnos son capaces de realizar la tarea propuesta, están trabajando, pero si tienen dudas y el profesor está con otro grupo, se distraen. Esto da a entender que el responsable de resolver las dudas es el docente.
<b>7.Otros aspectos</b>	En este tipo de clase, los alumnos sí que utilizan el netbook como una herramienta de trabajo. En las clases teóricas solo les sirve para distraerse en otras cosas ajenas a la asignatura. En comparación con el anterior seminario, el tiempo efectivo de trabajo es bastante menor. En aquél seminario el profesor incidió en el “uso efectivo del tiempo” limitando cada tarea a 10’, en este no lo ha hecho y se ha notado.
8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	Los 10’ primeros solo habla él. Intra-grupo sí que participan, para toda la clase no.
9¿La metodología utilizada fomenta la participación?	Muchas veces la participación no tiene que ver con los contenidos de la asignatura. Esto no fue así en el anterior seminario.
10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Asignación de tareas, enseñanza por grupos y también durante un tiempo significativo, al principio y al final de clase, la clase magistral.

**P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	La actividad en sí, es para trabajar en clase en los sucesivos seminarios y luego llevar a la práctica en una excursión con los alumnos. Esto es muy interesante porque le da una finalidad más conectada con la realidad al trabajo. Funciona aunque hay varios momentos “muertos” en cada grupo, especialmente en los más numerosos.
12¿Se dictan apuntes?	El trabajo es cerrado, es una tarea de cartografía que no da pie a la creatividad o decisión de los alumnos. Pueden elegir qué puntos utilizan del mapa, pero la estructura de la tarea es impuesta.
13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	
14.Otros aspectos	Durante el tiempo que el profesor explica, los alumnos están más atentos, porque saben que van a necesitar comprender lo que les están exponiendo, inmediatamente después. El docente siente cierta presión al dar clase, se le nota nervioso por algunos detalles: <ul style="list-style-type: none"> <li>- No deja de moverse de un lado para el otro.</li> <li>- Cuando sujeta el mapa se nota que tiembla un poco.</li> <li>- Pero está claro que le importa su trabajo y que se exige mucho para hacer lo mejor posible aquello que para él es más importante. Transmitir contenidos.</li> </ul>

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 22-03-2012	Profesor: 1      Tipo de clase: Seminario
1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?	En grupos en distintos puntos de clase, quizás demasiado alejados unos de otros.
2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?	Hoy son ocho alumnos.  Se vuelve a repetir el hecho de que la participación sea intra-grupo y nunca para toda la clase, solo alguna duda esporádica.
3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?	
4¿Se dan procesos de coeducación?	Sí, pero es importante destacar que se da más enseñanza y aprendizaje en el grupo de dos personas, que en otro de seis.
5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?	Debería ser así, pero en el grupo de seis, al estar el profesor constantemente explicándoles cosas, es más bien él quien les enseña a ellos.

<p><b>6:¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b></p>	<p>El grupo de dos ha estado trabajando y resolviendo ellos solos las dudas, sin embargo en el de seis, han tenido casi más bien otra clase magistral.</p>
<p><b>7.Otros aspectos</b></p>	<p>Hay una alumna del grupo de seis que se siente un poco agobiada al estar el profesor tan encima de ellos durante toda la clase. Lo ha exclamado literalmente.</p>
<p>8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?</p>	<p>Como en casos anteriores, solo intra-grupo. Además se organiza mucho mejor el grupo de dos. En el de seis son quizás demasiados.</p>
<p>9:¿La metodología utilizada fomenta la participación?</p>	<p>Intra-grupo, pero más en el grupo de menos unidades. Las dudas del grupo de seis son porque sus conocimientos previos sobre la topología son bastante inferiores a lo que esperaba el profesor.</p>
<p>10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?</p>	<p>Asignación de tareas y enseñanza por grupos.</p>
<p>11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?</p>	<p>Al principio de la clase solo está el grupo de seis, y como el profesor está muy encima, la gran mayoría de las cosas las resuelve él. Cuando limita el tiempo, los alumnos comienzan a trabajar mejor, pero rápidamente se corta el ritmo porque tienen demasiadas dudas.</p>
<p>12¿Se dictan apuntes?</p>	<p>El trabajo es cerrado como se ha explicado en la observación del seminario anterior.</p>
<p>13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?</p>	
<p>14.Otros aspectos</p>	<p>Como anécdota tengo que decir que a veces se percibe cierto autoritarismo por parte de docente: En un momento dado, los alumnos le indican al profesor que no van a poder terminar el trabajo en casa porque no disponen de los mapas. Son grandes y no se pueden escanear en una papelería cualquiera, así que el docente decide escanearlos él mismo y entregárselos el próximo día. Sin embargo una alumna comienza a hablar para proponer otra posibilidad, y él la corta y no la deja terminar, indicándola que el tema ya está resuelto. Esto me confirma mi pensamiento de que la metodología es más dirigida de lo que el profesor pueda pensar posiblemente.</p>

# ALUMNOS

Fecha: 27-3-2012	Profesor: 1                      Tipo de clase: Teórica
<b>1.¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	Todos dirigidos hacia el profesor y la pizarra pero la distribución cambia al convertirse de nuevo en seminario. Es muy complicado con la distribución de cuatro mesas en línea juntas, trabajar en grupo de forma cooperativa.
<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	Son 36 alumnos, pero solo uno realiza una pregunta que concierne a toda la clase.
<b>3.¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	Hay algunas dudas en la línea de otros seminarios. Preguntas intra-grupo de cuestiones de topografía.
<b>4.¿Se dan procesos de coeducación?</b>	Constantemente, aunque como son tantos, y el nivel de ruido se incrementa progresivamente, algunos aprovechan para distraerse con móviles, netbooks, etc. Incluso una alumna habla por el móvil dentro de clase, y pasa inadvertida para el profesor y la mayoría de la clase.
<b>5.¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	Como siempre, intra-grupo sí, para toda la clase no.
<b>6.¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b>	Al principio, los que están situados al final de clase, están distraídos con internet, pero en cuanto cambia la estructura a trabajo en grupo, dejan de utilizar las TIC para eso. No obstante hay que puntualizar que cuando los grupos son superiores a 4 unidades, siempre hay alguno que no aporta nada.
<b>7.Otros aspectos</b>	Utilizan esta clase que en principio era teórica como seminario porque van retrasados con el trabajo del mapa topográfico. Deben de cumplir unas determinadas fechas porque en caso contrario, no pueden hacer la excursión que les permitirá explorar en la realidad lo que antes han observado sobre el mapa. De nuevo, la limitación del tiempo por el profesor, ayuda a que el trabajo sea más efectivo.
8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	Solo intra-grupo.
9.¿La metodología utilizada fomenta la participación?	Solo intra-grupo.
10.¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Mando directo, asignación de tareas y enseñanza por grupos. El profesor corta a los alumnos varias

**P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

	veces, para explicar dudas para todos, y cada vez les cuesta más prestar atención, ante lo que el docente responde elevando el tono de voz.
11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	Es posible que si las orientaciones y posibles dudas del trabajo estuviesen expuestas en una hoja escrita o proyectadas con el cañón, los alumnos no tendrían que interrumpir tanto sus trabajos.
12¿Se dictan apuntes?	El trabajo es cerrado.
13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	En esta clase no.
14.Otros aspectos	Después de ver varias clases, creo que sería conveniente asignara roles a los miembros de los grupos, especialmente de los amplios, para que todos estén trabajando. En grupos de más d 3-4 personas siempre hay alguno que no está aportando nada, sobre todo si hay más de un ordenador en el grupo.

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 28-03-2012	Profesor: 1	Tipo de clase: Práctica
1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?	Por grupos orientados hacia el profesor.	
2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?	Hoy son 17 y solo dos alumnos proponen dudas a toda la clase.	
3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?	Prácticamente inexistentes.	
4¿Se dan procesos de coeducación?	No, es una clase magistral en la que los alumnos tienen que estar callados y atender.	
5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?	Solo los dos que participan hacen referencia a dos contenidos de la asignatura, pero estas intervenciones surgen a raíz de dudas.	
6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?	A atender, estar callados. Al estar más cerca del profesor, se distraen menos con las TIC.	
7Otros aspectos		
8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	No. El 60% del tiempo de clase habla el profesor, y el otro 40% proyecta una serie de extractos de vídeos de una película para que los alumnos hagan	

**P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

9¿La metodología utilizada fomenta la participación?	comentarios. No.
10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	En principio es una clase magistral, pero después utiliza la asignación de tareas para proponerles el comentario de los vídeos.
11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	No
12¿Se dictan apuntes?	No
13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	La tarea propuesta es cerrada.
14.Otros aspectos	Justo antes de poner los vídeos, los alumnos aprovechan para hablar entre ellos. En realidad creo que necesitan hablar para sentirse reconocidos, porque no tienen ningún protagonismo. La anécdota de hoy es sin duda que una alumna le ha recriminado con malas formas al profesor que le dejase ver más un extracto de un vídeo porque le estaba gustando. En el fondo, creo que esta situación ocurre por lo mismo que he explicado anteriormente. Los alumnos no tienen ni voz ni voto en este tipo de clase.

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 30-2-2012	Profesor: 1      Tipo de clase: Seminario
<b>1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	Hay dos grupos de 4 y uno de ocho. Están distribuidos en círculos en los extremos de la clase
<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	De los 10 alumnos, ninguno participa para toda la clase.
<b>3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	Intervienen en el ámbito de su grupo y preguntando dudas al profesor. Los alumnos de distintos grupos no se relacionan entre sí en los seminarios.
<b>4¿Se dan procesos de coeducación?</b>	Constantemente entre los miembros de un mismo grupo.
<b>5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	Solo dentro de cada grupo.

<p><b>6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b></p>	<p>El grupo de menos unidades es el que mejor aprovecha el tiempo obteniendo información del mapa, consultando sus dudas en internet, etc.</p>
<p><b>7.Otros aspectos</b></p>	<p>Hay alumnos de los grupos amplios, especialmente aquéllos que están situados más lejos del ordenador, que no intervienen casi nada en el trabajo de grupo. Si en vez de estar situados todos en una fila de mesas, se pusieran en dos o cuatro mesas unos en frente de los otros, estarían más integrados.</p>
<p>8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?</p>	<p>Solo dentro de sus grupos. Quizás podrían compartir lo que ha avanzado en la tarea entre los diferentes grupos, utilizando un portavoz por cada uno al final de clase.</p>
<p>9¿La metodología utilizada fomenta la participación?</p>	<p>Parcialmente, hay alumnos que no hablan nunca entre sí. La multiplica dentro de cada grupo, pero la restringe en el grupo-clase.</p>
<p>10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?</p>	<p>Asignación de tareas, enseñanza por grupos y clase magistral al principio y final de clase.</p>
<p>11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?</p>	<p>Los alumnos continúan con el mismo trabajo relativo a la obtención de información del mapa topográfico. La actividad tiene más éxito cuando el docente la divide en pequeñas tareas y limita el tiempo para realizarlas a no más de 10´.</p>
<p>12¿Se dictan apuntes?</p>	<p>No</p>
<p>13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?</p>	<p>La estructura del trabajo es bastante cerrada.</p>
<p>14.Otros aspectos</p>	<p>A veces parece que al docente le cuesta estar sin participar en clase o con algún grupo. Yo creo que siente que tiene la responsabilidad de que el grupo funcione y quiere estar aportando su colaboración constantemente. Quizás en algunas ocasiones debería observar simplemente.</p>

## APÉNDICE II: CUADERNO DE CAMPO DE OBSERVACIONES DE PROFESOR 2

<b>A L U M N O S</b>	Fecha: 12-3-2012	Profesor: 2	Tipo de clase: Teórica
	<b>1:¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	Los alumnos están dirigidos hacia el profesor y la pantalla. Solo ha habido una ocasión en la que dos alumnos han cambiado su orientación hacia un lado en una especie de pequeño debate que se ha producido al final de clase.	
	<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	Hay 35 alumnos.  Algunas ocasiones responden a preguntas generales del seguimiento de clase.	
	<b>3:¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	Solo han intervenido 4 personas, 2 puntualmente y 2 durante 3-4' en un pequeño debate que se ha producido.	
	<b>4:¿Se dan procesos de coeducación?</b>	En esta primera clase no, solo mínimamente en el debate.	
	<b>5:¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	Solo un alumno expone una idea propia, y al final de clase se produce un pequeño debate que el profesor permite, pero que también corta pasados 3-4 min, les indica que estos debates son más propios en las clases prácticas.	
	<b>6:¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b>	Muestran bastante atención, aunque hay ocasiones en las que hablan entre sí de otras cosas diferentes a la asignatura.	
	<b>7.Otros aspectos</b>	Aun siendo una clase magistral, los alumnos parecen mostrar bastante atención. Además copian ideas de clase, porque eso luego lo tendrán que recoger y entregar al profesor al final de cuatrimestre.	
<b>P R O F E S O R</b>	8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	Quizás mentalmente, quiere que los alumnos realicen un seguimiento de la asignatura, aunque esto es difícil de comprobar.	
	9:¿La metodología utilizada fomenta la participación?		
	10:¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Clase magistral "reflexiva". Su forma de exponer los contenidos hace reflexionar constantemente sobre ellos a los alumnos. De hecho lo consigue conmigo en algunas ocasiones. Utiliza ejemplos cercanos a los alumnos, en otras ocasiones busca exageraciones para provocar su reacción.	

11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	En esta clase no.
12¿Se dictan apuntes?	No, pero los alumnos apuntan ideas durante la clase. Es otra forma de participar, además del seguimiento mental.
13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	
14.Otros aspectos	Los apuntes que imparte el profesor están todos en formato digital, pero solo son presentaciones de los temas. Los desarrollos son las ideas que expresa oralmente en clase. Por eso los alumnos tienen que hacer el esfuerzo de atender y tomar algunas notas que les sirvan para completar su cuaderno de campo.

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 13- 02-2012	Profesor: 2                      Tipo de clase: Seminario
<b>1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	Cada alumno está dirigido hacia un ordenador, y entre ellos están todos de espaldas. El profesor está al lado izquierdo respecto a algunos alumnos y al lado derecho respecto a otros.
<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	Son 13 alumnos y ninguno participa para toda la clase, solo hacen preguntas sobre un software que están utilizando. Hay ocasiones en las que el profesor decide explicar esas dudas para toda la clase.
<b>3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	
<b>4¿Se dan procesos de coeducación?</b>	Únicamente entre alumnos que están sentados unos al lado de los otros, pero no en todas las ocasiones, los ordenadores parecen captar masivamente la atención de los alumnos.
<b>5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	Solo entre los que están cerca los unos de los otros, pero esporádicamente. Los ordenadores tienen precisamente el efecto contrario, aíslan a cada alumno.
<b>6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b>	A trabajar con el ordenador para aprender y practicar con un software de forma individual. Con ese programa los alumnos tienen que hacer una presentación que entregarán al docente al final del cuatrimestre.
<b>7.Otros aspectos</b>	Causa mucha impresión observar que los ordenadores captan más la atención que cualquier compañero o que el mismo profesor. Eso es muy peligroso.

**P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	No, no se pretende eso. El docente en ocasiones pasa cerca de cada alumno para ver sus progresos y resolver dudas individualmente. Hay ocasiones en las que los alumnos que están situados cerca también atienden esas explicaciones, pero lo que están situados de espaldas al otro lados de la clase no se percatan de nada.
9¿La metodología utilizada fomenta la participación?	
10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Asignación de tareas individual.
11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	No, cada alumno trabaja exclusivamente con su ordenador y alguna vez se relaciona con el profesor.
12¿Se dictan apuntes?	En estas clases no hay explicaciones magistrales.
13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	El trabajo es bastante abierto porque unas presentaciones pueden ser muy diferentes de otras.
14.Otros aspectos	Hay ocasiones en las que las TIC también captan en exceso la atención del profesor. En esta clase, ha habido un problema con el software con el que están trabajando los alumnos y el docente ha tenido que estar varios minutos con su ordenador tratando de resolverlo.

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 15-03-2012	Profesor: 2      Tipo de clase: Práctica
<b>1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	Cerca del docente, en frente de él, dirigidos hacia la pantalla. A mitad de clase cambian su orientación, mirándose (en la medida de las posibilidades que ofrece el aula) todos unos a los otros para realizar un debate.
<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	Los alumnos al principio tienen que rellenar un cuestionario, y en función de los puntos que obtengan se posicionarán en una determinada visión de entender las TIC o en otra. Con esto se conformarán tres grupos y se dará comienzo al debate.
<b>3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	
<b>4¿Se dan procesos de coeducación?</b>	Sí, porque los alumnos aportan opiniones sobre los contenidos que contribuyen a mostrar diferentes puntos de vista a los demás.
<b>5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	En el debate se reflejan las distintas visiones que cada alumno tiene sobre las TIC y como lo expresa con sus palabras.

<p><b>6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b></p>	<p>Al principio, mientras se prepara y se entrega el cuestionario, los alumnos aprovechan para hablar más entre ellos. Cuando están realizando el cuestionario y haciendo el debate están más involucrados en clase.</p>
<p><b>7.Otros aspectos</b></p>	<p>En el momento que los alumnos participan, la clase y los debates se aproximan a sus realidades, y todos, no solo los que participan, prestan más atención.</p>
<p>8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?</p>	<p>En la segunda mitad de la clase sí, aunque hay algunos que no participan nunca.</p>
<p>9¿La metodología utilizada fomenta la participación?</p>	<p>Sí, es interesante utilizar primero una encuesta para posicionar a los alumnos ideológicamente sobre un tema, y después utilizarlo para poner en práctica un debate. Los ítems del cuestionario obligaban a posicionarte para buscar la disparidad de opiniones.</p>
<p>10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?</p>	<p>Asignación de tareas y tertulias dialógicas para confrontar la lógica de cada uno con la de otro, compartiendo puntos de vista.</p>
<p>11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?</p>	<p>El debate fomenta la indagación sobre un tema mediante la cooperación entre todos, al exponer los alumnos de un modo organizado sus ideas.</p>
<p>12¿Se dictan apuntes?</p>	<p>No, la propuesta de hoy es bastante abierta porque cada alumno elige en qué posicionamiento se sitúa y los argumentos que utiliza para defenderla.</p>
<p>13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?</p>	
<p>14.Otros aspectos</p>	<p>Al comienzo de clase el docente ha realizado algunas preguntas a los alumnos mientras hacían los cuestionarios sobre la estructura y planificación general de las clases. Eso es interesante, porque así ellos se sienten más integrados en el desarrollo de las clases.</p>

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 20-3-2012	Profesor: 2      Tipo de clase: Seminario
1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?	Cada alumno con su ordenador de espaldas a los que están en el lado opuesto y con compañeros a cada lado.
2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?	En esta clase solo hay 6 alumnos, y ocurre como en el anterior seminario, solo hay preguntas de dudas individuales.
3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?	Las intervenciones de los alumnos se limitan a interactuar con su ordenador y esporádicamente con el profesor.
4¿Se dan procesos de coeducación?	En alguna ocasión los compañeros que están situados cerca unos de los otros se enseñan cosas mutuamente.
5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?	A todos no.
6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?	A practicar con un software para crear una presentación que tendrán que entregar al profesor al final del cuatrimestre.
7.Otros aspectos	La asistencia a clase en los seminarios es bastante flexible porque en las dos horas que tiene toda la asignatura concedida el aula, pueden venir cuando lo crean conveniente los alumnos. Esto tiene ventajas e inconvenientes. Los que quieran aprender más, podrán permanecer más tiempo, pero los que crean que ya saben utilizar el software apenas pasarán por clase.
8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	Tiene intención de que interactúen con el ordenador y con él mismo.
9¿La metodología utilizada fomenta la participación?	No.
10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Asignación de tareas y hay una enseñanza individualizada aprovechando el número tan reducido de alumnos que hay en los seminarios.
11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	No.
12¿Se dictan apuntes?	No.

**P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	<p>El trabajo es bastante abierto, permite moldearlo a su gusto por los alumnos. Es muy interesante que los alumnos tienen que ir mandando a través de una plataforma virtual, sucesivamente los apuntes que ellos toman y los aprendizajes que obtienen de una serie de documentos que están colgados en dicha plataforma para ampliar los conocimientos de los alumnos.</p> <p>Es un modo de practicar evaluación formativa, puesto que la calificación solo la van a obtener al final. Esto sirve para que el profesor les retroalimente para que los alumnos tengan una idea clara de su grado de seguimiento real de la asignatura.</p>
14.Otros aspectos	<p>Tal y como ocurrió en otra clase, se produce una dificultad con el software, que el profesor trata de resolver con su ordenador personal. Esto le lleva un tiempo, durante el cual no puede realizar un seguimiento de los alumnos.</p> <p>También se tratan en esta clase aspectos relativos a la planificación general de clase mediante la plataforma virtual; el profesor les pregunta a los alumnos si todo funciona como él espera.</p>

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 22-03-2012	Profesor: 2      Tipo de clase: Práctica
1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?	Todos los alumnos dirigidos hacia el docente.
2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?	Hay 30 estudiantes y solo participan para sí mismos.
3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?	Recordatorio individual.
4¿Se dan procesos de coeducación?	No.
5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?	No.
6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?	<p>Los primeros 30' de clase, los alumnos hacen una especie de examen en el que demuestran todo lo que han aprendido hasta el momento en la asignatura.</p> <p>Después se dedican a atender, porque el profesor les proyecta un vídeo sobre un contenido críticos del temario.</p>

**P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

<b>7.Otros aspectos</b>	Para contestar al “examen” los alumnos pueden utilizar las notas que han tomado en las anteriores clases teóricas.
8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	Tiene intención de que reflexionen individualmente:  - En el examen recordatorio. - Con su exposición temática.
9¿La metodología utilizada fomenta la participación?	
10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Asignación de tareas y clase magistral. La clase magistral expone las ideas de una forma crítica que fomenta la reflexión de los alumnos.
11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	No.
12¿Se dictan apuntes?	Los alumnos toman notas libres de la exposición.
13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	
14.Otros aspectos	Durante el examen recordatorio el profesor da ciertas consignas oralmente. Quizás debería haberlas indicado anteriormente, porque interrumpe a los alumnos y eso les dificulta la tarea que están realizando.

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**

Fecha: 26-03-2012	Profesor: 2      Tipo de clase: Teórica
<b>1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	Todos orientados hacia la pantalla y el profesor.
<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	Son 24 y durante los primeros 40’ apenas intervienen 2 alumnos respondiendo a preguntas concretas del profesor.
<b>3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	Al final hablan 3 alumnos sobre un vídeo que han visionado.
<b>4¿Se dan procesos de coeducación?</b>	Anecdóticamente 3 alumnos comparten su punto de vista sobre el vídeo.
<b>5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	Solo al final.
<b>6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b>	Al principio los estudiantes están atentos, pero cuando pasan 30’aproximadamente de clase magistral, comienzan a distraerse. En el momento en el que se termina de explicar el tema y se pasa a visionar el vídeo es cuando menos atentos están los alumnos.

7.Otros aspectos	
8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	Fomenta la indagación individual sobre sus explicaciones. En algunas ocasiones realiza preguntas, que tras unos segundos, se contesta él mismo. La forma de explicar los contenidos es muy reflexiva, pero... ¿los alumnos le siguen?
9¿La metodología utilizada fomenta la participación?	
10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Clase magistral centrada en un tema y en aportarles a los alumnos los aspectos a mejorar sobre los trabajos que le han enviado a través de la plataforma virtual.
11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	No.
12¿Se dictan apuntes?	No, solo cogen algunas ideas.
13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	
14.Otros aspectos	<p>El profesor fomenta con sus explicaciones sobre los trabajos, que los alumnos se ciñan a lo establecido en la guía didáctica, especialmente refiriéndose a la revisión de las lecturas obligatorias.</p> <p>También promueve con su explicación, que de forma tácita los alumnos lleguen a la conclusión de que tiene más valor las ideas que él explica en clase que lo que se encuentra en la bibliografía.</p> <p>Indica que la presencialidad no es obligatoria, pero el que quiera aprobar la asignatura debería venir a clase.</p> <p>Finalmente vuelve a dedicar un tiempo a hablar de la utilidad real de la plataforma virtual. Que las veces que los alumnos se conectan a ellos, a él le aparece reflejado, y que luego eso lo usa para saber el seguimiento que los alumnos han hecho de la asignatura fuera del horario lectivo.</p>

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S**  
  
**P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

Fecha: 27-03-2012	Profesor: 2      Tipo de clase: Seminario
<b>1:¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	El profesor está sentado frente al ordenador. Los alumnos están frente a los ordenadores individualmente, de espaldas a sus compañeros y de lado respecto al docente. Hay ocasiones en las que se giran hacia donde está el profesor para mirar en el proyector como se realiza un cierto procedimiento con el software.
<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	Hay 7 alumnos y la participación sigue siendo baja, porque solo se centra en la interacción alumno-ordenador y alumno-profesor.
<b>3:¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	Dudas sobre el software.
<b>4:¿Se dan procesos de coeducación?</b>	Muy esporádicamente con compañeros cercanos.
<b>5:¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	No, a todos no.
<b>6:¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b>	A trabajar con el software.
<b>7.Otros aspectos</b>	En un momento dado, la distribución cambia y el profesor se sitúa rodeado por tres alumnas para que observen como utilizar correctamente una determinada función del programa. Se puede percibir, como al estar más próximos, las alumnas sienten más cercanía e intervienen más. Pero en realidad el que maneja el programa es el profesor. Es una enseñanza magistral que dura 20-25'.
8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	No, solo que comprendan algunos procedimientos del software y que sean capaces de aplicarlos a sus trabajos.
9:¿La metodología utilizada fomenta la participación?	No.
10:¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Mando directo y asignación de tareas. Enseñanza muy individualizada.
11:¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	No.
12:¿Se dictan apuntes?	No.

13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	
14.Otros aspectos	Por tercera vez en las clases que llevo observadas, se producen problemas con el software que obligan al docente a concentrarse en resolverlos, y le hacen centrar mucho la atención en su ordenador personal.

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S  
  
P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

Fecha: 02-04-2012	Profesor: 2	Tipo de clase: Teórica
<b>1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	Todos dirigidos hacia el profesor y la pantalla del proyector.	
<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	Hay 19 alumnos.  Solo hay 3 intervenciones muy cortas sobre un ejemplo que ha puesto el docente.	
<b>3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	Fundamentalmente son respuestas débiles a preguntas en abierto que no pretenden que los alumnos interaccionen entre sí.	
<b>4¿Se dan procesos de coeducación?</b>	No.	
<b>5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	No.	
<b>6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b>	A atender, reflexionar en silencio y coger algunas ideas. A medida que avanza la clase los alumnos pierden más la atención porque se cansan de atender y estar callados.	
<b>7.Otros aspectos</b>		
8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	No verbalmente.	
9¿La metodología utilizada fomenta la participación?	Es una clase magistral apoyada por el proyector con presentaciones y vídeos.  Lo más relevante es que el docente “lanza” preguntas al aire para provocar la reflexión interna de los alumnos en relación al uso de las TIC.	
10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Clase magistral.	

11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	No.
12¿Se dictan apuntes?	Los alumnos cogen ideas y construyen sus propios temas, que posteriormente tendrán que entregar al profesor cuando termine el cuatrimestre.
13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	
14.Otros aspectos	Aunque el profesor a veces hace preguntas, nadie contesta, y a él parece no importarle; esto demuestra que lo que realmente pretende es fomentar su indagación individual.

**A  
L  
U  
M  
N  
O  
S  
  
P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R**

Fecha: 03-04-2012	Profesor: 2      Tipo de clase: Seminario
<b>1¿Qué distribución espacial tienen los alumnos en la clase?</b>	Un alumno a la izquierda de la clase y los otros 3 a la derecha de espaldas a él. Cada uno centrado en su ordenador. El profesor está cerca de ellos a un la o detrás.
<b>2.Del número total de alumnos, ¿cuántos participan aproximadamente en clase?</b>	Hoy solo son 4, y solo hay interacciones individuales con el profesor.
<b>3¿Cómo son las intervenciones de los alumnos?</b>	
<b>4¿Se dan procesos de coeducación?</b>	Solo alguna esporádica entre los tres alumnos que están unos al lado de los otros.
<b>5¿Los alumnos enseñan contenidos o procedimientos al resto de los compañeros?</b>	No.
<b>6¿A qué se dedican los alumnos la mayor parte del tiempo en clase?</b>	A utilizar el software. También utilizan bastante tiempo en ver vídeos individualmente, algunos de los cuales luego integrarán en sus trabajos.
<b>7.Otros aspectos</b>	
8.El docente tiene la intención de que los alumnos participen en clase. ¿Funciona lo que propone?	No en relación a los demás compañeros, solo individualmente.
9¿La metodología utilizada fomenta la participación?	
10¿Qué estilos de enseñanza utiliza el docente?	Asignación de tareas individual. El profesor realiza una atención individualizada a cada alumno al ir pasando por sus puestos. En el caso de encontrar una dificultad que pueda servir al resto, lo explica para todos.

11¿Se proponen actividades para trabajar en grupo? ¿Funcionan?	No.
12¿Se dictan apuntes?	No.
13¿Se aportan apuntes “cerrados” a los alumnos?	El trabajo es bastante abierto porque cada alumno diseña su presentación y puede utilizar los elementos que crea convenientes.
14.Otros aspectos	

## APÉNDICE III: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD REALIZADA A PROFESOR 1

### BLOQUE I: PLAN BOLONIA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS:

- 1. *¿Cómo llegaste a ser profesor de universidad? ¿Qué te motivó a ello?*

Desde pequeño tuve claro que me gustaba la docencia. Luego, con el tiempo, ha venido en qué nivel educativo me apetecía ejercer esta profesión, sobre todo a raíz de haber iniciado la carrera universitaria y comprobar que me iba bien en los estudios, que me gustaba el mundo universitario y que existía la posibilidad de cursar estudios de Tercer Ciclo, Doctorado y tratar de incorporarme al cuerpo de profesores.

Yo siempre he tenido vocación docente, desde muy pequeño, siempre lo he tenido claro. El hecho de que haya sido en la universidad ha venido por el gusto que me supuso la titulación de Geografía e Historia, en la especialidad de Geografía, que yo cursé. Fue ahí donde tuve claro que me gustaba la universidad y que trataría de seguir la carrera docente e investigadora.

- 2. *¿Qué sensaciones tenías cuando comenzaste?*

La primera experiencia docente en la universidad la tuve como becario de investigación del MEC en el curso 2003-2004. En la figura de becario de investigación pre-doctoral del tipo FPU estaba contemplado que, según las necesidades docentes del Departamento, se pudiera impartir clase.

Las primeras horas que impartí fueron de sustitución de un profesor que tenía un desplazamiento por motivos de investigación. Me pidió que me ocupara de una serie de horas en asignaturas de cartografía temática.

Las sensaciones fueron, por un lado, de ilusión, porque siempre me había gustado la docencia, porque por fin me enfrentaba al aula en el ámbito universitario. Y también de responsabilidad, porque tenía una edad que siempre genera una sensación de exceso de responsabilidad y nervios por hacerlo bien. Resultó positiva la experiencia; fueron unas 6 u 8 horas en aquella primera ocasión.

- 3. *¿Cuántos años llevas ejerciendo como docente en la universidad? ¿Han ido variando esas impresiones iniciales?*

En investigación llevo de forma continuada desde enero de 2000, pero en docencia no he disfrutado la misma continuidad. Pude dar clase durante 2003-04 y 2004-05, en asignaturas diversas de las titulaciones de Geografía e Historia del Arte. Más tarde, en el curso 2007-2008 tuve la oportunidad de impartir algunas horas en un módulo de un máster de investigación en la Universidad de Pau (Francia), a la vez que cumplía un contrato de investigación post-doctoral del Ministerio de Ciencia e Innovación y de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

Posteriormente, retomé la actividad docente el curso 2010-2011 ya en la Universidad de Valladolid, en su Departamento de Geografía, impartiendo dos asignaturas correspondientes a los estudios de maestro de la antigua Diplomatura, especialidades de Educación Infantil y Lenguas Extranjeras. Y este año me he incorporado a los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales, entre febrero y abril, y de Sociología y Trabajo Social, a partir de abril.

Las impresiones iniciales lógicamente han cambiado; siento igualmente responsabilidad por mi trabajo, pero sin nervios. Eso sí, mantengo la ilusión prácticamente como tuve en la primera experiencia docente.

- 4. *¿Te gusta tu profesión? ¿Qué es lo que más valoras? ¿Y lo que menos te gusta?*

Me gusta mucho mi profesión. Y esto es así porque, en primer lugar, valoro mucho el conocimiento en sí mismo, aprender. Y me gusta volcarlo a los demás, me gusta transmitir el conocimiento que yo adquiero previamente.

No sabría decir qué es lo que menos me gusta, pero sabría decir lo que me cuesta más: hacerme a la idea, en ocasiones, de que no transmito lo mismo a un grupo de alumnos que a otro. Los alumnos que están delante pueden tener intereses diversos. Su presencia en el aula puede obedecer a voluntades muy dispares. Así que llegar a captar a todos del mismo modo no es fácil, y a veces bastante difícil. Cuando se trata de grupos medianos o grandes como el de esta asignatura, con gente que está aquí con estímulos muy dispares para ser maestros, no siempre se llega de la misma manera a todos los alumnos. Y eso me ha incomodado alguna vez.

- 5. *Actualmente, ¿qué sensación tienes cuando entras en clase y tienes a los alumnos en frente? ¿Sientes ansiedad por la responsabilidad de ser el profesor? ¿Curiosidad por conocer qué pensarán de ti?*

No, ahora ya no siento ansiedad. Antes me referí a las primeras experiencias, y es cierto que la sensación de responsabilidad en esas primeras clases sí me causó un poquito de ansiedad. No mucha porque, lógicamente, a partir de un grado de ansiedad no puedes enfrentarte a un público.

Ahora ya no siento ansiedad, pero responsabilidad sí. Creo que si el profesor no percibe responsabilidad, a lo mejor falla algo. Así que responsabilidad sí, por ejemplo, en el sentido de poder cumplir con los objetivos que se establecen para cada sesión.

- o 6. *¿Has notado cambios en la forma de comportarse de los alumnos comparando los primeros que tuviste con los que tienes ahora?*

Sí lo he notado, lo que pasa es que no sé si esto se debe a que los primeros alumnos que tuve correspondían a promociones anteriores y éstas eran diferentes; o simplemente que, según los grupos, te encuentras con unos tipos u otros de gente. Puede haber grupos más predispuestos, más espabilados, más inquietos, etc. De modo que no sé si debo achacarlo a la época o a otro factor.

He notado diferencias en cuanto a la expresión gestual, que yo relaciono con el interés, con la inquietud por conocer. He notado diferencias en participación a través de la consulta de dudas, de la expresión de opiniones a partir de la exposición de la materia. He notado diferencias en la asistencia a la tutoría. También es cierto que depende mucho de la asignatura impartida.

Notaba mejores actitudes en los primeros grupos a los que di clase, hace unos 8 años, pero es cierto que se trataba de grupos más pequeños y eso puede condicionar. Me parece que había entonces una inquietud mayor por el aprendizaje, por el conocimiento, un mayor requerimiento del profesor en la tutoría. También es cierto que era diferente el contexto, eran titulaciones diferentes.

En definitiva, creo que la dinámica de una clase no es la misma según el número de asistentes. Y en la asignatura de la que has hecho el seguimiento tenía los martes, por ejemplo, a bastantes alumnos en el aula. Además percibo que en las titulaciones de maestro no está generalizada la actitud óptima del alumno hacia su proceso de formación. No es mayoritario el alumnado curioso, implicado, responsable, autónomo. Creo que hay bastante gente que cursa titulaciones de maestro por razones que no tienen tanto que ver con la voluntad de ser docentes, sino por otras.

- 8. *¿Y tú? ¿También has cambiado como docente? ¿Has sentido la necesidad de ir cambiando cosas en tu forma de dar las clases? ¿Has realizado muchos cursos de formación? ¿Te han parecido útiles, te han gustado?*

Sí, el primer cambio es en la seguridad y el dominio del aula a la hora de afrontar la clase, del tipo que sea, ya sea de explicación teórica, de actividad práctica, o de seguimiento de seminario. Me noto lógicamente mucho más seguro a medida que pasa el tiempo y aumenta la experiencia. También he cambiado en el sentido de que ahora conozco muchas más cosas a través de la investigación, que practico paralelamente a la docencia. De modo que el aumento de la experiencia investigadora me permite acceder a más conocimientos y recursos que tienen aplicación en el aula.

En relación con la innovación docente o los cambios en el sistema educativo, he realizado un curso de proyectos y guías docentes que ofertaba el centro Buendía de la UVA. También he seguido un curso de coaching docente, del mismo Centro Buendía. Y tengo además un curso algo más técnico pero igualmente de interés desde el punto de vista de la innovación docente que trata el análisis cualitativo de textos a través del manejo de un programa informático llamado Sphinx. Por otro lado, he seguido formación de tutor en línea para una educación abierta y a distancia, porque las TIC son muy importantes para los docentes.

- 10. *¿Qué es para ti el plan Bolonia?*

En primer lugar, no me gusta el nombre, porque es injusto para Bolonia que se denomine así, pero en cualquier caso... Bolonia representa tanto un intento de

homogeneizar los estudios universitarios en Europa como también de mejorar la aplicación del conocimiento adquirido en la universidad para el desarrollo de actividades profesionales. Muchas veces pienso que Bolonia trata de adaptar la universidad al contexto socioeconómico y cultural actual, y con eso hay que tener cuidado.

La aplicación de un nuevo sistema universitario tal y como está concebido no es fácil. Y creo que, lejos de los objetivos iniciales, la aplicación del Plan Bolonia puede estar llevando a una pérdida de determinados valores de la universidad. Sobre todo en el alumno, no está inculcando debidamente la responsabilidad, el rigor y la autonomía, aunque pudiera parecer que sí por el tipo de clases que se plantean (trabajo autónomo a través de prácticas y seminarios). Tengo la impresión de que está llevando a la universidad el tipo de escolaridad propia de la Enseñanza Secundaria. Insisto, digo en su aplicación, no en su concepción teórica (que no conozco a fondo).

- *11. ¿Qué cambios crees que supone su implantación en el ámbito universitario?*

Disminuye la carga teórica para dar más juego a la práctica y al seminario, eso me parece correcto, interesante. Además yo he comprobado como docente que ese planteamiento funciona bien, que facilita la asimilación de contenidos de manera segura.

Pero no me gustaría que esto conllevara una pérdida de consideración hacia la importancia del conocimiento en sí mismo, de los contenidos teóricos –para mí muy importantes-. Yo aumentaría incluso un poquito la carga teórica sin eliminar las prácticas y los seminarios. Es cierto que, claro, es muy difícil alcanzar un equilibrio, pero yo creo que con Bolonia se enseñan menos cosas.

Ahora queda averiguar si, siendo menos lo que se enseña, al menos se aprende mejor. Todavía no lo he podido comprobar plenamente porque éste es el primer año en que doy clase conforme al nuevo sistema.

- *12. ¿Crees que el plan Bolonia debería suponer cambios para un docente? ¿Y en la metodología que emplee en sus clases? ¿Por qué?*

Debería suponerlos, y deberían ser positivos, sobre todo porque el profesor universitario ha estado acostumbrado durante varias décadas a un tipo de clase que quizá ya no sea la más adecuada. Es cierto que los alumnos que hoy llegan a la universidad tienen que adaptarse necesariamente al mundo universitario, pero los profesores deben comprender igualmente quiénes están llegando a sus aulas y cómo acercarse a ellos. En cualquier caso, eso no debe implicar jamás la pérdida de los valores inherentes a la experiencia académica universitaria.

El plan Bolonia supone cambios en el uso de metodologías porque la clase magistral se restringe. Se da más pie a la lectura y al análisis crítico de textos, y al manejo de materiales muy diversos relacionados con los contenidos teóricos y también con la realidad que estudian nuestras asignaturas. También se da más cancha al trabajo en grupo, y a una relación profesor-alumno a través de seminario que quizás sí que me resulte madura.

La cuestión compleja es que poner en juego prácticas y seminarios, muy enriquecedores, restringe por otro lado el volumen de conocimientos a aprender. No obstante, quiero comprobar el resultado de mi primer año con el nuevo sistema para poder juzgar.

- *13. Desde fuera, ¿se nos ha impuesto otra forma de dar nuestras clases? ¿Cómo?*

Toda aplicación de un sistema educativo supone imposiciones. Algunas mejores que otras. Sí creo que obliga al profesor a un cierto reciclaje, y eso lo considero muy sano. La parte de imposición que tiene que ver con la revisión tanto en contenidos como en método me parece interesante.

No obstante, reconozco que no conozco al cien por cien lo que implica Bolonia. Sí conozco muchas cuestiones que tienen que ver con el planteamiento de una asignatura y con su desarrollo, pero el sistema no lo conozco a fondo.

- 15. *¿Has conocido alguna propuesta o has realizado algún curso de renovación pedagógica a raíz de la puesta en práctica de Bolonia?*

Sí, he realizado un curso de proyectos y guías docentes. Me parecía fundamental porque el desarrollo de una asignatura hoy requiere el conocimiento de estas cuestiones. Y el de coaching docente, en relación con lo que decía antes del mejor conocimiento del profesor acerca de las promociones de estudiantes que están llegando a la universidad. Considero necesario un adecuado acercamiento del profesor al alumno, para ganárselo y hacerle ver lo que significa la universidad.

## **BLOQUE II: PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO:**

- 16. *¿Qué significa para ti que un alumno participe en clase? ¿Y para él?*

Bueno significa en primer lugar satisfacción porque el conocimiento que el profesor disfruta y transmite está llegando y organizándose en el alumno.

La participación del alumno suele tener que ver con consultas y dudas sobre lo que se ha explicado, para comprender mejor; o bien tiene lugar en términos de demostración de que lo que se ha explicado se asimila y se comparte.

Para el alumno significa que está completamente metido en la clase y en el desarrollo de la asignatura. La participación demuestra la plena integración del alumno en la sesión que se está impartiendo.

- 17. *¿Qué estrategias de participación utilizas?*

Si se trata de una explicación teórica que aun que no ha dado pie a una actividad práctica utilizo la pregunta directa sobre el propio contenido teórico. En esta situación también puedo incitar a la participación de manera indirecta, hacer reaccionar al alumno, relacionando el contenido teórico con un ejemplo propio de nuestro entorno o del contexto espacial, temporal, social, económico y cultural en el que viven los alumnos. Me gusta buscar la relación entre lo que se está explicando y lo que conocen los alumnos en sus experiencias y vivencias cotidianas o puntuales.

En actividades prácticas trato de plantear su realización de manera que... una vez explicado lo que hay que hacer, ellos estén automáticamente dispuestos a aportar cosas. Con el planteamiento de la práctica busco una reacción automática, a través

de la expresión oral. Si la práctica conlleva un ejercicio de comunicación- o mediante un ejercicio escrito...

- 18. *¿Piensas que las intervenciones de los alumnos tienen todas el mismo valor? ¿Por qué?*

Valor tienen todas porque tengo que tener en cuenta todo lo que comunican, todo lo que quieren hacerme llegar. Lo que pasa es que son intervenciones de muy diverso tipo, y que además transmiten diferentes puntos de vista. Algunas intervenciones tienen que ver con el deseo de profundizar en un concepto o tema que interesa. Otras veces tienen que ver con su interés de que yo vuelva a explicar lo que he presentado porque no lo han entendido bien o porque creen que, volviendo a escucharlo, pueden intervenir de otra manera. En definitiva, valor tienen todas las intervenciones, lo que pasa es que van en direcciones dispares.

- 19. *¿Es lo mismo que un alumno conteste a una respuesta que tú le propongas a que él enseñe un contenido a los demás compañeros de forma autónoma? ¿Por qué?*

No, es diferente. Si a través de la intervención está expresando una idea que tiene que ver con la asignatura y con la capacidad de comunicarlo a los compañeros, seguramente tenga más valor. Es la constatación de que el proceso enseñanza-aprendizaje está funcionando.

La pregunta directa por mi parte tiene valor también da por resultado una intervención mucho más buscada por parte del profesor, menos autónoma.

- 20. *¿Crees que un alumno le puede enseñar a otro? ¿Y a toda la clase? ¿Por qué?*

Sí, le puede enseñar, pero... lo interesante es que lo haga sin que ello suponga la adquisición de un rango dentro de la clase. Que se considere como una aportación positiva y constructiva de un compañero hacia los demás, y que se quede ahí. Que ello no establezca ningún tipo de rango o jerarquía en el ámbito de la clase.

- 21. *¿Cuando un alumno enseña a otro, ¿está aprendiendo el que enseña también? ¿Por qué?*

Sí, porque el hecho de enseñar, de comunicar a un compañero, implica un proceso de reflexión propia. La construcción de esa reflexión y su expresión suponen un aprendizaje. Hay que aprender a comunicar, y no es fácil, ni siquiera para los docentes; a veces la soltura o fluidez a la hora de impartir clase no es la misma.

- 22. *¿Consideras que los alumnos deben compartir entre ellos sus aprendizajes y enseñanzas? ¿Por qué?*

Sí, lo fomento, es interesante esta pregunta porque me hace pensar si debería hacerlo más. He procurado hacerlo a través del planteamiento de actividades prácticas que supongan la participación activa en clase de unos compañeros hacia otros; bien sea por una exposición en grupos, bien sea a través de un debate que permite una interacción mucho mayor. Me planteo ahora si se pueden buscar otras modalidades para que los propios estudiantes se aporten unos a otros. Sí, me parece algo a fomentar.

- 24. *¿Por qué? ¿Por qué crees que es importante que los alumnos participen?*

Es la constatación de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue un rumbo adecuado.

- 25. *¿De cuántas formas conoces que puede participar un alumno en una clase presencial? ¿Y en la asignatura en global?*

Puede participar preguntando al profesor, respondiendo a una pregunta directa del profesor, mostrando interés en expresar una idea a iniciativa propia en relación con lo que se está explicando.

El hecho mismo de escuchar, ya supone una participación. No creo que una clase presencial de tipo teórico sea pasiva, porque el alumno está poniendo en juego una serie de cualidades que le permiten una asimilación de contenidos. También puede participar leyendo, a través de una lectura crítica. Y cada vez más puede hacer uso de tecnologías diversas para la exposición de ideas o para la presentación de resultados de actividades delante del profesor y de los compañeros; utilizando la pizarra, la proyección por video-proyector, etc.

Quiero incidir en que el hecho de estar sentado escuchando ya supone de algún modo participación y además activo, no pasivo, siempre que la madurez del alumno le lleve a saber escuchar y a comprender que puede estar sentado y callado, y estar participando. Pero no considero prioritaria esta forma en relación a las otras.

En la asignatura en global, fuera del aula, puede participar... asistiendo a las tutorías en el horario establecido o concertando una cita con antelación. También a través

del correo electrónico, que cada vez es más habitual en la relación profesor-alumno. El correo electrónico da mucho juego siempre y cuando se sepa utilizar como recurso para el seguimiento de la asignatura.

- 26. *¿Cuántas vías de participación utilizas en tu asignatura?*

Exposición de contenidos teóricos, planteamiento de lecturas, comentario de materiales bibliográficos o audiovisuales, seguimiento y orientación de trabajos grupales en los seminarios.

También busco sugerir al alumno en relación con la asignatura a través de salidas fuera del aula, en espacio abierto: itinerarios para explicar cuestiones en relación con la asignatura y que se pueden aprender mejor complementando la explicación con la percepción visual, sensorial. Busco vías de participación que vayan desde el aula hasta el espacio abierto, orientando esas salidas, esos itinerarios, a los intereses de la asignatura.

- 27. *¿Consideras que la participación de un alumno en clase está muy relacionada con su implicación y seguimiento de la asignatura? ¿Por qué?*

Sí, efectivamente, el alumno participa cuando se implica y cuando asimila, y tiene que ver, por un lado, con la capacidad de transmisión del profesor; y, por otro, con el estímulo del propio estudiante.

- 28. *¿Crees que están relacionadas la metodología y la participación del alumnado?*

Está relacionada porque los modos de participación de los alumnos tienen que ver un poco con lo que yo planteo en clase. Cuando se trata de una participación por respuesta a una pregunta mía o cuando se trata de una participación por consulta de una duda, tiene que ver con la exposición teórica. La participación en clase a través de la exposición de un ejercicio oral, o la presentación de resultados de un ejercicio escrito tiene que ver con el tipo de actividad práctica que se plantea. Y la participación en clase de tipo... grupal, también, tiene que ver con los principios que guían el seminario. Sí está plenamente relacionado.

### **BLOQUE III: ESTRUCTURA DE LAS CLASES PRESENCIALES & METODOLOGÍA EMPLEADA:**

- 29. *¿Qué piensas sobre la nueva forma de estructurar las clases presenciales que se ha puesto en práctica con el Plan Bolonia?*

A mí me gusta, porque establece un puente entre el contenido teórico y la realidad que vive el alumno. Me gusta mucho que existan sesiones específicas de prácticas y seminarios. Y de hecho he comprobado que contenidos teóricos difíciles, si se apoyan en actividades prácticas bien planteadas y/o en el trabajo de seminario, son mucho más fáciles de entender por parte del alumno. Con la nueva forma de estructurar las clases presenciales el alumno encuentra seguramente mayor sentido a los contenidos teóricos. Ahí estoy de acuerdo con esa nueva estructura.

Pero, como te decía anteriormente, eso conlleva quizás una reducción de los contenidos.

- 30. *¿Piensas que la forma de impartir la clase tiene que ser diferente en función de si se trata de una clase teórica, práctica o seminario?*

Claro, completamente. Porque si el tipo de clase es diferente yo tengo que cambiar mi modo de participar. Por ejemplo, particularmente en los seminarios, mi participación es la de un orientador. En las actividades prácticas también, aunque cada día, al plantear una práctica nueva, debo utilizar unos minutos para justificar lo que se va a hacer y para explicar qué relación tiene con lo que se ha visto en otras sesiones. En cualquier caso, en la práctica y en el seminario la función de guía y orientador es muy importante.

En la teoría el profesor habla mucho más tiempo. Entiendo que ello no debe impedir la participación del alumno, pero ésta es menor porque en esas sesiones teóricas se debe aprovechar para avanzar materia. Y ojo, no digo que esto implique soltar los contenidos sin más porque el programa tenga que avanzar. Pero sí creo que debe seguirse una secuencia adecuada en la exposición de contenidos teóricos para que el alumno tenga una visión completa al final de la asignatura.

- 31. *¿Cuál es el tipo de clase que más te gusta? ¿Por qué?*

En esta asignatura lo que más he disfrutado es la práctica, por varias razones: a través de la realización de actividades prácticas he comprobado que los alumnos entendían bien lo que había explicado el día anterior en teoría. Eso no quiere decir que en teoría tuviera sensación de que no asimilaban, pero realmente he constatado que siguen la asignatura de manera adecuada al vincular la teoría del día anterior con la práctica. En esta asignatura los contenidos teóricos tienen cierto grado de abstracción y, por tanto, de dificultad. He disfrutado más también porque el grupo es más reducido que en las sesiones teóricas.

En teoría se acumula en el aula gente menos implicada y que condiciona un poco el desarrollo de las clases. Supongo que es una cuestión particular del grupo al que doy clase. Pese a que hay gente muy implicada, la menos implicada condiciona el desarrollo de las clases.

El seminario me gusta también mucho. Pero hemos tenido el problema de que el proyecto planteado por el Departamento es complejo para los alumnos de un Grado de Maestro... el tema, la metodología... a ellos les ha costado. Entonces no he disfrutado tanto porque no he podido llevar el ritmo más aconsejable.

- 33. *¿Por qué crees que aparecen los seminarios (o clases con solo 1/4 del grupo) a raíz de la implantación del plan Bolonia?*

... Yo creo que tiene que ver con la búsqueda de una mayor autonomía, y de una mayor capacidad para el trabajo en grupo, para la colaboración, para la coordinación, es decir, para un aprendizaje que no parta solo de la exposición del profesor. Lo que pasa es que no siempre se alcanza. Tengo la sensación de que, en algunos casos, incluso se convierte en un ejercicio con excesiva guía y pauta, propio de enseñanza preuniversitaria.

- 34. *¿Crees que hay profesores que dan sus clases siempre de la misma forma, independientemente de que sean teóricas, prácticas o seminarios? ¿Por qué? ¿Te parece correcto?*

Sí, creo que pasa, porque las respuestas a la implantación del Plan Bolonia han sido muy diversas y algunos casos negativa. En mi caso, al implantar Bolonia, he

preferido mirar lo bueno y tratar de gestionar lo que menos me gusta de la manera más positiva, tratando de adaptarme porque no queda otro remedio.

Y sí que creo que hay gente que no se ha querido adaptar y que ha considerado que puede seguir haciendo las cosas del mismo modo. No lo voy a valorar, no me corresponde a mí, pero puede desconcertar, especialmente a los alumnos.

- *35. En relación a la participación de los alumnos, ¿piensas que ésta debe de ser mayor o menor en función del tipo de clase?*

No creo que deba ser mayor o menor, pero el tipo de clase condiciona la participación; es decir, si la participación en una clase teórica es alta, esto es muy positivo; pero por muy alta que sea y muy positiva que resulte, nunca será tan participativa como una clase práctica o como un seminario. Todo ello desde el punto de vista de la expresión oral del alumno, porque ya decía antes que estar escuchando ya es participación para mí.

- *37. ¿Propones actividades grupales? ¿Por qué?*

Sí, porque entiendo que el trabajo en grupo es fundamental en cualquier ámbito profesional. El análisis crítico y la reflexión de los materiales que expongo es más difícil hacerlos en un grupo que individualmente, y ello supone poner retos a la capacidad del alumno.

- *38. ¿Qué opinión tienes sobre la disposición espacial de las sillas y mesas de las aulas en las que impartes docencia? ¿Crees que condiciona la posible participación de los alumnos? ¿La has cambiado alguna vez? ¿Por qué?*

Bueno, sí, condiciona completamente. Es más, para las actividades prácticas y los seminarios, una disposición en la que todo el mundo se vea la cara y la orientación del cuerpo de todos los participantes converja hacia el mismo punto, es más positiva que la disposición tradicional en filas.

Habría que comparar también el resultado de una clase teórica con la disposición tradicional y con otra que fuera como la que acabo de decir, en círculo por ejemplo. A lo mejor incluso en clases teóricas funcionaría mejor. Yo no he tenido muchas ni como alumno ni como profesor, quizá debería experimentarlo.

El problema es que llegas a clase y quieres utilizar de manera efectiva el tiempo y a lo mejor ponerte a cambiar la disposición de mesas y sillas es un follón, y da pie a que el alumno entre más tarde en clase.

- A). *¿De qué forma puedes comprobar que los alumnos están participando cuando estás en una clase teórica y la impartes de manera magistral? ¿De qué manera compruebas que están ellos participando de esa forma, qué están escuchando activamente, reflexionando, etc.?*

... Desde pequeño siempre he sido muy observador, y la experiencia en el día a día me ha permitido comprobar que mi observación se ajusta generalmente a la realidad de lo que está pasando. Entonces me fío mucho de mi percepción sobre la expresión gestual y corporal de los alumnos. Me fijo mucho en la colocación del cuerpo, la manera de mirar, la inclinación de la cabeza, la posición de las manos, como miran; además lógicamente de si les ves con intención de preguntar.

Incluso, a veces, cuando hablan entre ellos, llego a diferenciar si se están contando algo que no tiene que ver con clase, o si están hablando de la asignatura. Pero no es fácil, sobre todo cuando son grupos grandes es mucho más difícil.

B). *A veces resulta un poco complicado, cuando tú eres el encargado de impartir la clase y tienes que estar pensando en unos conocimientos que tienes que transmitirlos a los alumnos y un seguimiento... a veces es complicado, además de estar atento a los alumnos... algunos a lo mejor sí que les ves su actitud, pero a todos es imposible...*

No, efectivamente a todos es difícil.

Aquéllos que están implicados en clase, que tienen una participación de escucha activa se distinguen más fácilmente y... quizá por la satisfacción que me supone la transmisión, me dirija más a ellos.

Hombre, entiendo que hay que dirigirse a todos, por eso también trato de recorrer la clase, trato de acercarme a aquéllos que están al fondo, trato de acercarme a aquéllos que acaban de hablar y no tengo seguridad de que tenga que ver con la asignatura, para llamar la atención de todos.

Pero es cierto que sí me suelo focalizar más en la gente cuya expresión gestual me indica que están realmente implicados.

Siempre teniendo en cuenta lo que dices tú, que abarcar toda la clase es difícil y hay que hacer llamadas de atención, aunque no sean verbales, como la movilidad dentro del aula, ir hasta el fondo, elevar la voz cuando sea necesario, cambiar el tono, cambiar de la afirmación a la pregunta.

#### **BLOQUE IV: IMPLICACIONES DEL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU REPERCUSIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN CLASE:**

- 39. *¿Qué TIC utilizas habitualmente en tus clases presenciales? ¿Y en la asignatura?*

Sí las utilizo, cuando explico teoría me gusta tener el apoyo de la pantalla del ordenador. Es un recurso útil porque mantener la concentración y una comunicación buena a lo largo de muchos minutos requiere a menudo el apoyo de un texto con los contenidos de la explicación; ya sea en un papel delante o en la pantalla. A mí me gusta tenerlo en la pantalla, para que además los alumnos vean que la exposición de contenidos teóricos tiene una estructura y una coherencia interna, tiene un guión.

También utilizo TICS para presentar materiales que yo quiero que ellos utilicen en una actividad práctica. Y las utilizo en el seminario porque el proyecto que desarrollan tiene que ver con el análisis del mapa topográfico; entonces lógicamente es interesante utilizar la pantalla.

Fíjate que cuando empecé a dar clase ya existían esas tecnologías pero no las tenía tan en cuenta como ahora; hoy las veo fundamentales, aunque haya días que puedas pasar sin ellas porque la sesión concreta no lo requiera.

En relación a la organización y gestión de la asignatura, a la comunicación con el alumno, utilizo el correo electrónico y el espacio de la página web de la Uva que permite incorporar archivos de cada asignatura.

- 40. *¿Su uso fomenta que los alumnos participen más en clase? ¿Y en la asignatura?*

... No sé si lo fomentan más, pero para ellos es un medio de comunicación habitual y se sienten familiarizados con esas tecnologías. En ese sentido sí puede fomentar.

- 41. *¿Crees que las nuevas tecnologías pueden ayudar a que los alumnos compartan sus aprendizajes?*

Sí, pero eso hay que orientarlo, hay que plantearlo de manera que el uso de las TIC favorezca realmente la comunicación grupal: foros de debate, conversación en línea. Luego están también los campus virtuales, y yo no los he utilizado todavía para mis asignaturas. Aunque los conozco y como usuario me puedo desenvolver, me gustaría antes realizar un curso específico para poder explotar sus posibilidades. El campus virtual me lo planteo para próximas experiencias.

- 42. *¿Piensas por el contrario que las nuevas tecnologías pueden fomentar que los alumnos participen más en la asignatura, pero compartan menos sus aprendizajes entre sí en las clases presenciales?*
- 43. *En una hipotética situación en la que en una clase presencial cada alumno utiliza un ordenador, ¿crees que estas condiciones favorecerían o dificultarían la participación y colaboración de los alumnos entre sí durante la hora de clase presencial? ¿Y en relación a la asignatura?*

Muchas veces, viendo en la televisión sobre la incorporación de las TIC con esas aulas donde hay un ordenador por alumno y tal... me pregunto sobre el interés que tiene... Yo creo que de mano, no debería realizarse un seguimiento completo de la asignatura a través de TIC; creo que... hay formas de comunicación tradicionales que deben permanecer siempre. Por tanto, creo que las TIC son complementarias. No hay que priorizarlas ni subordinarlas; es mejor que se conciban como complementarias, en equilibrio.

Efectivamente, la disponibilidad de un ordenador por alumno puede llegar a restar porque la atención individual a una pantalla rompe una dinámica de comunicación inmediata; la que supone la presencia física, tradicional de estar unos al lado o en frente de otros.

- 45. *¿El uso de la plataforma virtual por los alumnos, puede fomentar una mayor participación en la asignatura? ¿Y en las clases presenciales?*

En la asignatura, si está bien planteado por parte del tutor o del profesor, sí, para fomentar el trabajo al margen del aula. En la clase, dentro del aula, yo creo que no, salvo excepciones.

Creo que si tenemos una clase real y una presencia física, no hay porqué buscar la presencia virtual, salvo en cuestiones muy concretas (incorporación o descarga de materiales que estén trabajando en ese momento...)

- 46. *¿Crees que la plataforma virtual permite compartir conocimientos y aprendizajes a los alumnos entre sí? ¿De qué forma?*

Solamente tengo conocimientos básicos en este campo; para conocer lo que puede aportar a una asignatura de la UVA, primero necesito hacer unos cursos que la propia universidad oferta.

- 47. *¿Has abierto alguna vez un foro a través de la plataforma virtual? ¿Qué crees que les ha supuesto a los alumnos?*

Como profesor a distancia sí. Puede ser una oportunidad de compartir y participar, conmigo y entre ellos, lo cual es interesante. El problema es que para aquéllos que tienen menos interés, que se abra un foro supone una obligación de participar. La utilidad del foro depende de la voluntad e inquietud del alumno.

- 48. *¿Podrías concretar qué tipo de aprendizajes favorecen las TIC?*

... El uso de las TIC en el desarrollo de una asignatura o en la gestión general... hombre, permite desarrollar destrezas técnicas interesantes, que seguro resultan imprescindibles en el desarrollo de su posterior actividad profesional, en este caso la de maestro. Y además el uso de las TIC permite... entrenarse en la expresión escrita y oral –en este último caso si se trata de una videoconferencia, por ejemplo-. Yo insisto mucho en la necesaria capacidad de comunicación del futuro maestro, y es cierto que las TIC la búsqueda de una correcta expresión escrita u oral, permiten entrenarse en esas destrezas.

## APÉNDICE IV: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD REALIZADA A PROFESOR 2

### BLOQUE I: PLAN BOLONIA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS:

- 1. *¿Cómo llegaste a ser profesor de universidad? ¿Qué te motivó a ello?*

Pues no me lo tuve que plantear, porque en principio fue compatible con mi función de asesor en un centro de profesores, de profesor de Primaria, de Secundaria que también he estado. Se vio la posibilidad de dar unas clases aquí y ya las estaba dando en un centro asociado de la UNED; entonces vine a darlo y... cuando opté por ser profesor universitario fue por cuestiones de incompatibilidad de ya de horarios y de cansancio de tener que estar en muchos sitios y decidí irme por uno. Pero no fue que yo eligiese ser profesor universitario, sino que las circunstancias vinieron dadas.

- 2. *¿Qué sensaciones tenías cuando comenzaste?*

No sé si recuerdo... No recuerdo muy bien... Las sensaciones más distintas quizás se produjesen cuando en lugar de dar clase a niños, se lo empecé a dar a adultos, pero eran cursos de formación a profesores ya ejerciendo. Y cuando vine yo aquí ya había dado cursos de formación a profesores; y la sensación era que se podía plantear otra cosa, que se podía dar más importancia a los contenidos que a la comunicación y favorecer el aprendizaje, porque con niños hay que primar la educación, y hay que asegurarse de que lo que estás transmitiendo llega. Con adultos esto se da por supuesto, aunque luego no sea el caso.

- 3. *¿Cuántos años llevas ejerciendo como docente en la universidad? ¿Han ido variando esas impresiones iniciales?*

No... tendría que mirar, pero vamos quince o por ahí.

- 4. *¿Te gusta tu profesión? ¿Qué es lo que más valoras? ¿Y lo que menos te gusta?*

Sí hombre, porque en el fondo a todos nos gusta sentirnos escuchados, y si encima tienes unas cuantas cabezas que ponen atención... eso te enriquece. De hecho en los periodos de vacaciones parece que te falta algo y a mí metiéndome en un despacho a hacer papeles o cualquier cosa no... no aguantaría, o simplemente a

escribir o a eso que llaman investigar, pues no, no, no, a mí me gusta mucho más el contacto con los alumnos.

Lo que más me gusta es la relación interpersonal, para mí la prioridad es la relación con las personas no con los contenidos. Aunque también tienes que preparar los temas, transmitirlos, hacer que los alumnos lleguen a lograr sus propios temas. Pero la relación interpersonal yo creo que es lo más enriquecedor y lo más satisfactorio en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo que menos me gusta a mí, es la evaluación, el que el sistema te tome para separar churras de merina, para estableces diferencias, a mí me resulta muy arriesgado dar una valoración tipo sanción. A mí me gusta orientar, pero no suspender o aprobar de forma autoritaria, no me acabo de creer quién merecería mejor qué.

- 5. *Actualmente, ¿qué sensación tienes cuando entras en clase y tienes a los alumnos en frente? ¿Sientes ansiedad por la responsabilidad de ser el profesor? ¿Curiosidad por conocer qué pensarán de ti?*

No, no... no siento ansiedad, trato de buscar el contacto visual, la comunicación, el estar en plan de charla, no me gusta tampoco las clases impartir conocimiento desde arriba y llamar de ustedes. Busco complicidad y si puede ser participación, e incluso en esas clases que se llaman teóricas, de hacer alguna pregunta, y que ellos vayan viendo. Me gusta que ellos van siguiendo en virtud e incluso participando, no saltar un rollo como en una conferencia o un congreso.

- o 6. *¿Has notado cambios en la forma de comportarse de los alumnos comparando los primeros que tuviste con los que tienes ahora?*

Yo creo que sí que hay, no sé si me estoy haciendo viejo, yo creo que ya empiezo a decir que lo de antes era mejor. Yo creo que sí que ha habido un deterioro en el nivel de implicación y de interés de los alumnos. No sé... yo con otros profesores he comentado, tengo la impresión de que antes se daban más contenidos y respondían mejor, ahora se repite mucho lo mismo y al final no consigues que los alumnos se interesen. Puede haber una falta de interés o menor motivación de los alumnos o... puede.

- 7. *¿Cómo eran antes y cómo son ahora? ¿Por qué?*

Sí, hombre yo creo que ese es el gran riesgo del profesor universitario es que se acostumbre a las mismas formas de dar clase, a los mismos contenidos, a temas ya preparados y no... dedique el tiempo suficiente a cambiar temas, a preparar, a ver si esto estaría mejor, a actualizarse. En mi asignatura es imprescindible, claro, si estás recogiendo material y vídeos de la televisión que hablen sobre las nuevas tecnologías, lo de hace cuatro años ya no te vale porque no puedes... porque cambia mucho la materia y el objeto de estudio, todo el tema de redes sociales e internet está en continua evolución; entonces cualquier material que prepares, si tiene más de cinco años, ya suena antiguo. Y el gran miedo, lo que puede ocurrir al profesor universitario es que se estanque en su materia y se dedique a dar lo mismo año tras año.

- 8. *¿Y tú? ¿También has cambiado como docente? ¿Has sentido la necesidad de ir cambiando cosas en tu forma de dar las clases?*

Ahora, con lo del ECTS, e... con lo de la integración europea y los créditos estos ECTS, pues se da más importancia a la práctica; hay sesiones en las que apenas haces nada, están ellos trabajando y tú ayudando al que lo necesita, en mi asignatura en concreto que tienen que elaborar un documento multimedia con ordenador. Pero yo antes ya era partidario de dar mucha participación a los alumnos. Yo no he cambiado tanto por el tiempo, sino que trato de adaptarme al grupo, o casi inconscientemente, no es que haga un plan sistemático de adaptación, sino que si veo hay gente que me sigue más, doy la clase de una forma, a si veo que hay gente que unos vienen de una forma, unos vienen unos días otros eligen otros, tengo que repetir y asegurarme de que lo básico lo oyen todos. Quiero decir que yo cambio no con el tiempo, sino dependiendo mucho del grupo, de circunstancias tan absurdas de si hay un puente y ese tema ha quedado en el puente; entonces eso lo doy de forma distinta a como lo di el año anterior porque las circunstancias son totalmente distintas, si pilla un día en la que ha faltado mucha gente a clase por lo que sea.

- 9. *¿Has realizado muchos cursos de formación? ¿Te han parecido útiles, te han gustado?*  
Sí, un montón, pero vamos, no sé, me ha tocado darlos y he trabajado de formador de formadores y sigo dando cursos.
  
- 10. *¿Qué es para ti el plan Bolonia?*  
¿El plan Bolonia para mí? Es una estrategia de los estados para facilitar la convalidación de estudios y decir que se están haciendo las mismas titulaciones, independientemente de lo que luego se haga. Quiero decir que no es un interés como se ha vendido por innovar desde el punto de vista educativo, pedagógico. Eso y lo vamos a ver en breve, se va quedar en agua de borrajas, Lo que interesa es equivalencia de títulos para demostrar por lo menos en algo, que hay una Europa y que alguien que ha hecho unos estudios aquí, son equivalentes a lo que pueda hacer en Portugal o... en Bélgica, pero vamos... no es más que yo creo que hay más razones administrativas que de innovación pedagógica.
  
- 11. *¿Qué cambios crees que supone su implantación en el ámbito universitario?*  
Hombre lo que debería suponer es lo que dicen todos, que si mayor protagonismo del alumno en su propio aprendizaje, que el alumno pase más a la acción que no simplemente a la recepción y reproducción de contenidos; desarrollar en el alumno una capacidad crítica de análisis de contenido, de creación de contenidos, de relación con los compañeros, de trabajo conjunto. Pero bueno eso es la teoría, a final yo creo que... eso no interesa demasiado, interesa que haya equivalencia de estudios desde el punto de vista administrativo entre los distintos países.
  
- 13. *Desde fuera, ¿se nos ha impuesto otra forma de dar nuestras clases? ¿Cómo?*  
Al funcionario español no hay quién le imponga nada, y a los profesores universitarios por muchos que quieran imponer, no sé si habrá intención de imponer, pero vamos aquí cada maestrillo sigue teniendo su librito y hace lo que le da la gana; a nadie conozco yo, mira que llevo años, que se le haya echado por cuestiones metodológicas o su forma de orientar, bueno o por ninguna otra cosa. Aquí hay que matar a alguien para que te echen.

- 14. *Y nosotros mismos, ¿crees que debemos de cambiar la forma de practicar la docencia? ¿Por qué?*

Hay que estar siempre cambiando y al final nunca llevarás razón pro... yo supongo que uno a lo largo de su vida tiene que experimentar cosas nuevas, o si se encuentra en circunstancias distintas; no es lo mismo dar una clase que sea a 50 personas que a 7, o a 15 personas que vengan de una ciudad o de otra o de... yo creo que el cambio es necesario, y la enseñanza tiene que estar adaptada a las circunstancias de los alumnos. No puedes tener una forma metódica de dar todos los años lo mismo, independientemente de quién se siente allí.

- 15. *¿Has conocido alguna propuesta o has realizado algún curso de renovación pedagógica a raíz de la puesta en práctica de Bolonia?*

Sí, supongo que sí, yo he hecho varios de las implicaciones pedagógicas de los nuevos planes y... incluso he escrito algún artículo donde también digo esto, que lo de Bolonia es una falacia porque no hay intención de cambiar la universidad ni el actual sistema permite un cambio fácil cuando... eres funcionario de por vida y no hay inspección educativa en la universidad.

## **BLOQUE II: PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO:**

- 16. *¿Qué significa para ti que un alumno participe en clase? ¿Y para él?*

Para mí es la base, si no participa yo me voy amuermando. No sería capaz de dar clase en el caso de no ver correspondencia, aunque solo sea de que le ves que está atendiendo. Es que yo, de no hablar alguien no tiene sentido que yo siga.

El problema que yo veo en estos alumnos es que vienen muy acostumbrados a un sistema de reproducción, en el que lo único que se les ha pedido es que copien y reproduzcan fielmente lo que han copiado en una cosa que llaman examen. Entonces ellos, en principio, hasta que no se acostumbran no tienen la necesidad, no piensan que ellos puedan decir algo. Cuando les preguntas entienden que tienen que pensar que quieres oír tú, a ver si aciertan, no opinan, buscan la respuesta correcta. Se les pregunta para ver si saben no para ver qué saben.

- *A) ¿Ha sido así todos los años?*

Sí, la inercia... lo que es que ha grupos que eso ya no sé si se puede decir por años, hay grupos que porqué tienen 5 o 6 personas más participativas, entran mucho más a dialogar, o a lo mejor había tiempos en los que tenía que cortar las discusiones, y ahora hay que provocarlas para que alguien opine sobre algo, para que consigan interesarse sobre los contenidos, que lo hagan suyo no que lo tengan como unos apuntes que doy yo.

- *17. ¿Qué estrategias de participación utilizas?*

Sí, presentar los hechos de forma absurda, de manera inacabada, de forma que se puede opinar o no opinar, adoptar posturas extremas de inicio para que ellos reaccionen, todo este tipo de cosas. Yo siempre lo presento así, no digo las características de tal son tal, tal y tal, sino vamos a hablar de tal, y no creéis que podría ser, entonces tal, y al final es cuando digo lo que tengo preparado, pero nunca lo sueltas del principio. Empezamos hablando sobre un vídeo, un documento, cualquier cosa que motive y que genere su implicación, y luego yo doy mi propuesta como uno más.

- *18. ¿Piensas que las intervenciones de los alumnos tienen todas el mismo valor? ¿Por qué?*

... No, no pueden tener todas el mismo valor, tienen el valor de que supone su participación, pero es que muchas intervenciones si son forzadas... son simplemente para cumplir con el expediente; te dicen que sí, te dicen una cosa que ni siquiera sé si piensan o no, es para salir del caso; es como la participación de los alumnos en los foros virtuales y eso que se hacen, no es como en sus redes sociales, en su tuenti, ahí es donde son ellos. En los foros de las asignaturas o es en las discusiones que se presentan en clase tienden a buscar lo que puede ser políticamente correcto para decir y cumplir con el expediente de participar. No es que quieran participar, es que dicen pues si ahora toca hacer esto como si como toca copiar 100 veces una cosa.

- *19. ¿Es lo mismo que un alumno conteste a una respuesta que tú le propongas a que él enseñe un contenido a los demás compañeros de forma autónoma? ¿Por qué?*

Hombre se ve ahí, hay temas que si que se implican y si que afectan a la gente y se genera verdadera discusión en clase; unos que opinan de una forma y tratan de

manifestar su opinión y otros que opinan lo contrario, de convencer a los demás, y sí que crea diálogo constructivo, y entre todos se trata de llegar a algo. Otras veces se participa solo por cumplir.

- 20. *¿Crees que un alumno le puede enseñar a otro? ¿Y a toda la clase? ¿Por qué?*

Claro, sí, es la forma de plantear, y de hecho... tampoco soy yo muy partidario de esto que se hace, yo hablo durante todo el año y luego los dos últimos días exponéis lo que habéis hecho, y solo van los que les toca exponer ese día porque los demás no tienen interés en escuchar a los compañeros, entonces yo creo que eso en lugar de darles participación, es poner en evidencia que su participación no tiene ninguna importancia. Entonces yo siempre les he dicho cuando presenta algo alguno de forma sistemática, por decirlo que expone un tema, porque la participación puede ser continua, porque son todos temas de discusión lo que se hace. Pero cuando alguien expone un trabajo que ha hecho formalmente, que pasa a la mesa del profesor y adopta el rol de él, yo siempre les he dicho que esas sesiones son las más importantes y que son de obligada asistencia. Porque yo ya estoy curado de espanto, yo vengo a contaros algo, si queréis venís o también podéis no venir, yo cobro, y ya tienen uno costras, no me voy a ofender porque no vengáis, pero un compañero vuestro que viene y que ha preparado esto no le podéis hacer el desprecio de no asistir a su presentación.

- 21. *Cuando un alumno enseña a otro, ¿está aprendiendo el que enseña también? ¿Por qué?*

Claro, sí, quizá más, aprenden no solo de esos contenidos al tener que estructurarlo y exponerlos que van reflexionando sobre ellos inevitablemente. No es lo mismo estudiarlos para hacer un examen que estudiarlos para exponerlos, incluso al exponerlos que se te van ocurriendo ideas nuevas y vas incorporando las aportaciones de la audiencia, o de sus compañeros o de quién sea. Yo creo que es muy enriquecedor que los alumnos se aproximen al conocimiento o a los contenidos no solo para adquirirlos y poder reproducirlos en un examen, sino para hacerlos tan suyos como para poder exponerlos de forma convencida.

- 22. *¿Consideras que los alumnos deben compartir entre ellos sus aprendizajes y enseñanzas? ¿Por qué?*

Sí, es la forma de llegar al conocimiento. Yo a veces les digo pues copiad, mirad a ver lo que ha dicho el compañero, eso que se dice también de... no copiéis lo que digo, si incluso les puedo decir, podéis coger apuntes de otros años a ver la forma en que lo han hecho otros.

- 23. *Cuando planificas y preparas tus clases, ¿tratas de fomentarlo (que participen los alumnos)? ¿De qué forma?*

Sí, aunque trato de evitar ese típico trabajo en grupo en el que hacen dos y firman 5, y también no pueden entender el trabajo en grupo como la suma sin más de individualidades; si tiene un trabajo 20 páginas, somos 5 así que tocamos a 4 páginas, tú haces ésta, tú haces ésta, y a veces presentan trabajos que no han leído todos, no tiene coherencia interna porque no es un trabajo, es la suma de 4 aportaciones.

- 24. *¿Por qué? ¿Por qué crees que es importante que los alumnos participen?*

Porque son los que pagan, si es que como yo les digo, esto es suyo y algunas veces he hecho, más que nada por impacto de llegar a clase, sobre todo los primeros días, y sentarme sin hablar; se quedan mirando, se crea una situación, para hacerles entender, bueno qué, ¿a qué habéis venido? Vosotros habéis pagado la matrícula de la asignatura, qué queréis que hagamos en esta asignatura, qué se podría hacer, qué tal... pero sois vosotros, no vengáis aquí a ver qué os digo; venís aquí a participar activamente y vosotros tenéis que hacer vuestros propios apuntes y desarrollar los propios temas a partir de lo que se dice en clase las lecturas. Y luego esos temas es lo que han aprendido que queda reflejado en ese cuaderno, y con ese cuaderno hacen el examen. El examen no es saber si aciertan lo que yo les voy a poner o a ver si acierto yo lo que se han estudiado, sino se les dice explica lo que tienes en el cuaderno, es el examen es una forma de demostrar que lo que han hecho es suyo y que lo entienden, pero el aprendizaje se produce a lo largo de la elaboración de todos esos temas y para esos tienen que consultar, tienen que ir a clase, discutir y tienen que hacer cada uno su asignatura.

- 25. *¿De cuántas formas conoces que puede participar un alumno en una clase presencial? ¿Y en la asignatura en global?*

Hombre, cuando hablamos de participación, yo entiendo que es una participación que se nota, que se evidencia, que se manifiesta, es decir, hablando, pero hay otras formas de implicación cognitiva si quieres, que es pensando mucho sobre lo que se está oyendo, escribiendo; a ver, que hay alumnos que aparentemente están pasivos pero están haciendo un gran ejercicio de procesamiento de la información y apuntando en apuntes y aprenden un montón en clase, y te da la sensación de que no han participado, pero han participado y se han implicado mucho. Hay otros casos que cada vez que preguntas algo, levantan la mano, opinan y tal, pero luego no se han quedado con nada; no hay que confundir tampoco la participación en la construcción del conocimiento, en lo evidente que se haga hablando en clase.

En la asignatura en global pueden hacer, como el sistema que les pido como he dicho es que ellos presenten su trabajo de todo el año, pues ya cada uno ya no solo en clase, sino en la asignatura en global, un montón de formas diferentes, las que quieran de participar, porque lo que valoro es lo que han hecho ellos, no un examen ni lo que haya dicho yo que hay que hacer. Doy títulos y orientaciones sobre unos temas y es que todo su participación, son ellos los que lo tienen que elaborar; unos leerán una bibliografía, otros otra y una básica, otros leen unos libros dan más importancia a un tema que a otro. Ahí ya, yo creo que las formas de participación son muy variadas y están basadas en la búsqueda de información por su cuenta, en clase, la interpretación de lo básico de la asignatura sobre lo que basar su búsqueda de información y su desarrollo de los temas y luego la elaboración personal y presentación de un trabajo que como digo, es su principal fuente de información para la prueba presencial o el examen.

- 26. *¿Cuántas vías de participación utilizas en tu asignatura?*

Pues a partir de la presencia en clase, la elaboración de trabajos y consulta de diferentes fuentes. Pero vamos la principal es la presentación de un trabajo que ellos mismos analicen en la prueba presencial.

- 27. *¿Consideras que la participación de un alumno en clase está muy relacionada con su implicación y seguimiento de la asignatura? ¿Por qué?*

Si es que, para mí aportar la asignatura es que la hagan ellos, quiero decir que aprobar la asignatura no es que me cojan unos apuntes y se las sepan de memoria o que me sepan contestar a 50 preguntas de las 70 que les pongo de tipo test. De hecho, cuando hay la revisión de exámenes hablo con todos y les digo, vamos a ver aquí no es que estos han superado el listón y estos no, simplemente es que estos ya han hecho lo que había que hacer, y estos todavía no lo han hecho por lo que sea, porque no han tenido tiempo, ganas, porque le faltan los conceptos básicos. Entonces, cuando estos hagan lo que estos, ya están aquí, pero no es porque éste sea más listo o haya acertado mejor lo que... quiero decir que se supone que todos están capacitados por nivel, por así decirlo, para aprobar la asignatura. Ahora, unos tienen que dedicar un tiempo, un esfuerzo y unas estrategias; el que no las aplica, no hay examen que les salve, mientras que el que las aplica no necesita un examen para aprobar.

- 28. *¿Crees que están relacionadas la metodología y la participación del alumnado?*

Sí, claro, la participación es el principal método para aprobar y para todo es hacer sus propios temas.

### **BLOQUE III: ESTRUCTURA DE LAS CLASES PRESENCIALES & METODOLOGÍA EMPLEADA:**

- 29. *¿Qué piensas sobre la nueva forma de estructurar las clases presenciales que se ha puesto en práctica con el Plan Bolonia?*

Está... es teóricamente bien, luego la aplicación práctica tiene sus deficiencias en la medida que el alumno solo da importancia a las clases donde está el profesor. Quiero decir que aquí se recalca a principio de curso que no es que tengas tiempos libres u horas libres, sino que esas horas se supone que están en trabajo conjunto con los compañeros y tendrían que aprovechar también. Luego hay... yo creo que no tiene sentido separar tanto teoría de práctica porque no es separable. No veo normal ni cumplo, que si ésta es teórica, si sale un debate o hay que analizar un documento u ocurre cualquier cosa, porque no se puede, qué diferencia hay entre esos y un seminario o una práctica o... no existe esa diferencia tan taxativa que

quiere imponer el sistema entre lo que es teórico, lo que es práctica, lo que es seminario, habrá que hacer en cada momento lo que creas más oportuno y ya está.

- 30. *¿Piensas que la forma de impartir la clase tiene que ser diferente en función de si se trata de una clase teórica, práctica o seminario?*

Tiene que ser diferente en función de la tarea que tú tengas pensado que se desarrolle en esa clase, que la hagas tú, que la hagan ellos; puedes hablar tú y habrá un momento... a mí me ocurre, si en algún momento de estas clases de seminarios que hay en un grupo reducido trabajando con el ordenador y yo estoy asesorando, en cualquier momento hay algo que interesa a todos, yo puedo decir atended todos que voy a explicar de qué forma se hace esto porque ya me lo han pedido 3. ¿Y qué es eso? ¿Una teórica que doy de 3 minutos o es teoría de asesoramiento en la fase práctica? O si estás en la teórica y hay un momento, en el que dices no, vamos a ver esto mejor lo escribís todos; hay tres frases que relacionen con la educación, y les das 5 minutos, ¿eso qué es? ¿Es una práctica que has metido en una teórica o viceversa? Qué más da.

El número condiciona y yo no sé si es bueno, yo de hecho les digo que yo estoy ahí 6 horas a la semana y puede ir el que quiera independiente del grupo que sea a la sesión que quiera. Pero claro, yo tengo que tener en cuenta cuándo digo qué, porque si esto lo he dicho solo cuando había 30, tengo que estar pendiente de decírselo a los otros 30.

- 31. *¿Cuál es el tipo de clase que más te gusta? ¿Por qué?*

No sé... yo creo que el que más se presta a combinar explicaciones donde los alumnos participen y ya estoy hablando práctica y de teoría, es el grupo de unas 30 personas. En el grande de unas 60, la gente no se anima a participar de la misma manera, mientras que en el más pequeño se puede estar más cortado, se crean dinámicas, ya depende, el más pequeño es que suele enfocarse como trabajo individual de una serie de personas asesorados por el profesor. Entonces... yo creo que en torno a 30 personas, ese grupo te permite más dinámicas de distinta naturaleza.

- 32. *¿Y el que menos? ¿Por qué?*

Me da igual, hombre lo que no parece, aunque solo sea por rentabilizar el esfuerzo que cuando estás con 4 o 5 alumnos porque faltan otros o porque tal... te da la sensación de que se está desperdiciando tiempo; podía estar aquí una hora, esto que acabo de decir, hombre si lo hubieses oído 60 personas estuviese mejor que estos 4. Aunque también es verdad que hay momentos, sobre todo en las tareas de elaboración de una herramienta multimedia, de un documento multimedia, hay momentos en los que tienes que estar solo con una persona, y a lo mejor estás 3 o 4 minutos diciendo a una persona como hacer algo concreto; entonces claro, eso no puede hacer teniendo un grupo de 20.

- 33. *¿Por qué crees que aparecen los seminarios (o clases con solo 1/4 del grupo) a raíz de la implantación del plan Bolonia?*

No lo sé, es como he dicho antes, es un sistema puramente cuantitativo y para que salgan las cuentas de las horas que hay que echar, yo creo que es por razones más que nada administrativas. Yo no creo que esté tan basado en razones pedagógicas, aunque la razón que se abduce es dar mayor participación al alumno y viene bien para dar formas alternativas a la lección magistral, que era la dominante por no decir la única en el sistema anterior. En este sentido es positivo y está bien que se vea que hay otras formas de crear situaciones de enseñanza-aprendizaje que no están basadas simplemente en la enseñanza, en la exposición del profesor.

- 35. *En relación a la participación de los alumnos, ¿piensas que ésta debe de ser mayor o menor en función del tipo de clase?*

... Yo creo que tienen que estar siempre atentos, implicados y participar escuchando o participar hablando; me explico, el hablar de que el alumno tiene que participar en determinadas sesiones y no en otras, puede dar la sensación de que cuando es teórico le corresponde al profesor aportar y los demás escuchar y apuntar, y no es así, me interesa tanto la participación e implicación cuando se escuche lo que yo digo que cuando ellos tengan que hablar.

- B). *El problema es que saber si los alumnos están participando cuando tú hablas... no lo sabes hasta que no revisas los apuntes o...*

Bueno, se le ve, cuando miras a alguien hay momentos en los que te das cuenta que la clase se te está yendo de las manos porque hay gente distraída, y hay momentos

que notas que está todo el mundo atendiendo, implicado, escuchando, si has dicho algo nuevo o de interés, o si has hecho un truco de estos de decir una barbaridad para llamar su atención.

- 36. *¿Qué tipo de actividades propones a los alumnos en los seminarios? ¿Por qué?*

Es algo concreto porque... yo precisamente por la línea que llevo de que al alumno no hay que pedirle que reproduzca, sino que produzca, yo en el tema de nuevas tecnologías lo que les digo es que ellos mismos creen, aparte de sus apuntes, un documento multimedia por trabajar no solo con el lenguaje verbal que ya están muy acostumbrados, sino con imágenes, textos, con una herramienta como el ordenador y un programa de autor para poner juntos imagen, sonido y vídeo. En eso baso el principal trabajo que se hace en los seminarios, pero también les dejo muy claro que no solo quiero el producto que hagan al hacer una buena presentación o un buen documento multimedia desde el punto de vista técnico, sino que doy importancia a los aprendizajes que se hayan obtenido al elaborar ese documento. Tanto es así que no solo les digo que me hagan un documento, una presentación, sino que yo quiero saber lo que han aprendido; entonces con un cuaderno paralelo de notas tienen que ir apuntando lo que han aprendido, lo que opinan de eso y les pongo el ejemplo de a ver, si yo me encuentro una imagen en una portada, esa imagen puede ser fruto de una búsqueda en google de 30 segundos o puede ser el fruto de toda una tarde tratando de juntar las uvas con las peras y tratando la gama de colores. En educación no importa tanto el producto y los aspectos técnicos, sino el proceso donde tú estás valorando y estás eligiendo entre unas cosas y otras y estás aprendiendo cosas nuevas. Entonces la práctica es trabajar con ordenadores en la elaboración de un documento multimedia y se valora tanto el proceso o más, como el resultado.

- 37. *¿Propones actividades grupales? ¿Por qué?*

Sí y no, en principio el trabajo es individual, porque cada uno tiene que ir poniendo lo que ha aprendido, pero cuando me preguntan que si lo pueden hacer en grupo, si tenéis hecho un grupo que trabajáis juntos sí, pero hay les hago la diferencia clara ésta, digo el trabajo en grupo solo le puede hacer un grupo, sois un grupo que vivís juntos, que trabajáis juntos que tenéis en otra asignatura. Pero yo no puedo mandar a gente que no se conoce porque no hay grupo, entonces suele ocurrir lo que

decíamos antes, que lo hacen 2 y lo firman 4. Y luego el trabajo en grupo si no se enfoca bien puede ser no solo no es educativo, sino que influye negativamente en las relaciones interpersonales. La gente no se acostumbra a colaborar, se acostumbra en muchos casos a aprovecharse del trabajo del otro, a racanear, y si encima triunfa y le vale. Eso es muy importante, lo del trabajo en grupo yo creo que debería estar más analizado y no dar por supuesto que es bueno mandar trabajos en grupo porque fomenta el trabajo conjunto y la colaboración; así tiene que ser, pero para eso hay que vigilarlo porque en caso contrario, puede servir para discriminar, aislar, para crear tensiones donde no tendría por qué haberlas.

- 38. *¿Qué opinión tienes sobre la disposición espacial de las sillas y mesas de las aulas en las que impartes docencia? ¿Crees que condiciona la posible participación de los alumnos? ¿La has cambiado alguna vez? ¿Por qué?*

Buah... es un desastre, es lo más... lo peor que pude haber en estos sistemas que se pretende participación, colaboración, nuevas dinámicas, es una cabeza de pie o sentado delante de otro montón de cabezas, es que es absurdo y limita muchísimo los espacios; tenían que ser más funcionales y... yo recuerdo una anécdota... fuimos cuando se puso la LOGSE, recuerdo estar dando una ponencia en Argentina sobre nuevas tecnologías, y termina la ponencia y se me acercó uno diciendo, mira yo soy arquitecto entonces quería preguntarte si para este tipo de aprendizajes que se proponen, que solución arquitectónicas están pensando... a mí me dejó descolocado, le tuve que decir pues claro es que no... La gente no se ha parado a pensar que si tú hablas de colaboración de cambio de dinámicas de distintos trabajos se necesitan espacios dispuestos de forma diferente y el mobiliario que no condicione como lo hace aquí. El mobiliario aquí es terrible, las raquetas cuando se van a mover hay ruido, no caben. Y he ido a universidades donde los pupitres están clavados al suelo, o sea que en esos casos sí que te condiciona totalmente, aquí por lo menos se pueden arrinconar en un sitio si quieres hacer algo.

La disposición de las sillas la ponen como quieren los alumnos. Es que en el aula de informática están los ordenadores, están las sillas, a veces se sientan mirando a ordenador, a veces se sientan mirando otro, a veces se sientan dos, o todos mirando al profesor o como quieren ellos.

#### **BLOQUE IV: IMPLICACIONES DEL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU REPERCUSIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN CLASE:**

- 39. *¿Qué TIC utilizas habitualmente en tus clases presenciales? ¿Y en la asignatura?*

Yo lo doy todo, lo tengo todo digitalizado, con presentaciones, con vídeos, imágenes, procuro no abusar del texto, y en todas las clases utilizo el proyector.

En esta asignatura todo el material está digitalizado y utilizo plataformas digitales, utilizo blogs, lo que venga al caso, y programas de autor para hacer las presentaciones, no utilizo power point. Y les animo a los alumnos a que no utilicen power point porque es la opción por defecto que utiliza todo el mundo, y pueden plantearse otra cosa.

- 40. *¿Su uso fomenta que los alumnos participen más en clase? ¿Y en la asignatura?*

Es una de las ventajas que tradicionalmente se asigna a las TIC como recurso didáctico, pero no creo que sea así, no es algo de las TIC. Las TIC pueden venir muy bien para que el alumno se implique más, pero un profesor puede dar participación a los alumnos con TIC y sin TIC. Las TIC también pueden reforzar la figura autoritaria del profesor, puede adquirir más poder y relevancia con TIC que sin TIC, entonces no necesariamente favorece la participación de los alumnos. La favorecerá si son los alumnos los que las utilizan para participar, pero los alumnos también pueden participar sin TIC.

- 41. *¿Crees que las nuevas tecnologías pueden ayudar a que los alumnos compartan sus aprendizajes?*

Sí, bueno que compartan su información. La digitalización de la información favorece mucho el compartirla, enviarla por correo electrónico, manipularla, cambiarla; el pasarse los apuntes de toda la vida, ahora es mucho más fácil.

- 42. *¿Piensas por el contrario que las nuevas tecnologías pueden fomentar que los alumnos participen más en la asignatura, pero compartan menos sus aprendizajes entre sí en las clases presenciales?*

Es que las TIC en las clases presenciales si las usa fundamentalmente el profesor... es que las TIC no las suelen utilizar los alumnos, a no ser que ellos tomen apunten

en TIC y los vayan pasando en un ordenador o... en ese sentido no sirven para favorecer la participación del alumno en las clases presenciales, a no ser en las clases en las que se use el ordenador y se esté haciendo una práctica conjunta con ordenadores interviniendo en un blog todos al mismo tiempo, o realizando algún examen en una plataforma virtual.

- 43. *En una hipotética situación en la que en una clase presencial cada alumno utiliza un ordenador, ¿crees que estas condiciones favorecerían o dificultarían la participación y colaboración de los alumnos entre sí durante la hora de clase presencial? ¿Y en relación a la asignatura?*

A ver... las TIC, o el uso del ordenador, no necesariamente favorecen ni perjudican la relación con los demás, lo que está claro es que si en lugar de estar mirando al otro a la cara, está mirando a una pantalla, pues te quita atención al otro. Si te estás relacionando a través de las TIC con alumnos de otro centro es la única forma que tienes de comunicarte. Lo que es absurdo en mi opinión es introducir las TIC en clase para sustituir la comunicación interpersonal que puedas tener en el aula. Se han llegado a producir aberraciones de ese tipo. Yo recuerdo cuando estaba de asesor del centro de profesores, en uno de estos cursos de formación que hacíamos en Madrid, llegar a defendernos las TIC en los distintos puestos de los alumnos con ordenadores y la capacidad de comunicarse con el profesor, diciendo que los alumno tímidos, que los que no se atreven a hablar, si podían hacerle llegar a través del ordenador su conocimiento sobre un tema y que facilitaba su participación. Entonces yo siempre he pensado que el problema de ese niño no es que no sepa contestar al profesor, el problema de ese niño es vencer su timidez y ser capaz de hablar en un grupo de compañeros. Entonces no es ninguna ventaja darle el ordenador para reforzar su timidez y su incapacidad para comunicarse, es un inconveniente. En todo lo que sea educación, el ordenador, las nuevas tecnologías solo pueden entrar a potenciar las relaciones interpersonales. Si entran a dificultarlas se está haciendo un flaco favor a lo que es la educación. Luego en todo aquello que sea instrucción y tal sí, pero en educación no.

- 44. *¿Conoces alguna plataforma virtual integrada en la universidad? ¿La utilizas en tu asignatura?*

Sí, habitualmente a diario y como base para... sobre todo para facilitar los contenidos y como herramienta de gestión para dar mensajes, comunicar a los

alumnos, no tanto como forma de establecer comunicación y hacer blogs y trabajar temas conjuntos, porque eso gracias a Dios en un sistema de enseñanza presencial lo podemos hacer oralmente.

- 45. *¿El uso de la plataforma virtual por los alumnos, puede fomentar una mayor participación en la asignatura? ¿Y en las clases presenciales?*

No, porque nos vemos tres días a la semana, y me parece que cada cosa está para lo que está. En enseñanza virtual y través de la plataforma sí. Yo he tenido alumnos en enseñanza virtual a través de Brasil y distintos países, y evidentemente había que organizar chats, foros de discusión, pero aquí el foro de discusión es la propia clase donde estamos todos. Otra cosa es que alguna vez se ponga un tema para que vayan opinando pero creo que no funciona bien y... se llega a conducir la verdadera participación con el cumplir mandando una idea diciendo yo pienso lo mismo que éste y tal y tal; se dice lo políticamente correcto y ya está. Pero no hay esa sensación de estar comunicando y relacionándose con alguien, es la sensación de cumplir con una tarea que te ha mandado el profesor.

- 46. *¿Crees que la plataforma virtual permite compartir conocimientos y aprendizajes a los alumnos entre sí? ¿De qué forma?*

Yo creo que el alumno cuando está en sus redes sociales, está participando, cuando se mete en un foro académico que ve como una tarea, está cumpliendo con su obligación y utilizando su personaje de alumno para participar en ese foro; entonces dice lo que quiere oír el profesor, lo políticamente correcto y lo que está tratando en ese momento, pero no hay verdadera participación e implicación personal en la mayoría de los foros.

- 47. *¿Has abierto alguna vez un foro a través de la plataforma virtual? ¿Qué crees que les ha supuesto a los alumnos?*

Poco, he dejado actividades abiertas para que los alumnos comenten material o con los demás, pero sin ponerlas obligatorias y sin insistir, y los alumnos no tienen la necesidad de hacerlas. Si les obligas te contestan todos. Si lo pones voluntario suele ser muy poca la participación.

- 48. *¿Podrías concretar qué tipo de aprendizajes favorecen las TIC?*

Favorecen sobre todo la gestión de la información, el conseguir, el digitalizar... tienen dos grandes ventajas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, la primera sería la facilidad que te ofrecen para el manejo de la información digitalizada que se puede manejar, hacer búsqueda, indexar, producir, crear, cambiar, corta, pega, el buscar imágenes relacionadas, el acceso a la información, tratamiento, difusión, compartirla, etc. Otra de las grandes ventajas que se dan en los niveles más bajos es la capacidad de representar realidades no fácilmente de otro modo, por ejemplo en la escuela el sistema solar no puede explicarse sin una representación, no sirve poner a los niños asomarse por la ventana. Y otras realidades como puede ser complejas representaciones de cómo sería un puente, o en ingeniería no tiene sentido no utilizar las TIC para hacer simulaciones, en entrenamientos más específicos como los de un piloto por ejemplo hay que utilizar realidad virtual para ponerse en situación, no le vas a poner a pilotar para que aprenda. En ese sentido las TIC en la medida que simulan situaciones, presentan realidades no fácilmente accesibles de otro modo por nuestro sistema perceptivo, facilitan muchísimo las situaciones de enseñanza-aprendizaje. O para hacer cálculos de composición del cemento en relación a la arquitectura. Otras ventajas que se dicen que favorecen el trabajo en grupo y tal, si y no del todo, la verdad que de las TIC se han dado más ventajas que inconvenientes, porque al fin y al cabo es un producto de consumo que hay que imponer en el mercado y entonces no hay información objetiva, si lo que se trata es de venderte el ordenador.