

CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA DOCENTE DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

METHODOLOGICAL CHANGES IN LECTURERS TO THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

JOSÉ A. PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA
Universidad de Granada
Granada, España
pareda@ugr.es

BEATRIZ PEDROSA VICO
Universidad de Jaén
Jaén, España
bpedrosa@fundacionsafa.es

Recibido: 26/11/2013 Aceptado: 14/09/2014

RESUMEN

En el curso 2013-2014 la inmensa mayoría de universidades españolas han graduado ya a su primera promoción de egresados dentro de los parámetros del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, en este sentido, queremos resaltar los principales cambios que la metodología docente universitaria ha experimentado.

Así, presentaremos sucintamente una comparativa entre los métodos miméticos y los transformadores por representar los grandes posicionamientos que recogen las metodologías docentes universitarias y, en un segundo momento, analizaremos el diseño genérico de un proyecto de innovación docente universitaria por considerar que estas iniciativas son uno de los mejores indicadores de los cambios que están aconteciendo en la Universidad pública española.

PALABRAS CLAVE

EEES, MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

ABSTRACT

In the year 2013-2014 the majority of Spanish universities have graduated its first class of graduates within the parameters of the European Higher Education Area (EHEA). In this contribution we want to identify some of the main and necessary changes in lecturers' teaching methodology derived from the recent and inexcusable introduction of the EHEA (European Higher Education Area).

This is the reason why we present a concise comparison between mimetic and transformative methods, as they are the representative of the main attitudes when interpreting university and/or education. After that, we broadly summarize a teaching innovation project which follows the EHEA parameters as we consider that those innovation proposals are one of the best indicators of the required changes which are being accepted by lecturers and to some extent, also by students.

KEY WORDS

EHEA, MODELS OF TEACHING/LEARNING, HIGH EDUCATION INNOVATION

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La institución universitaria no puede ignorar la relevancia del cambio que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está suponiendo en su organización, estructura, dinámicas y metodologías. No obstante, si bien esta convicción se ha ido instalando en las políticas universitarias el problema está en cómo se está llevando a cabo. Así, del mismo modo que sabemos que es condición *sine qua non* desarrollar las competencias docentes para alcanzar las metas del EEES también sabemos que el mayor escollo reside en confundir la concepción que le otorgan los diferentes protagonistas al proceso (Rué y De Corral, 2007).

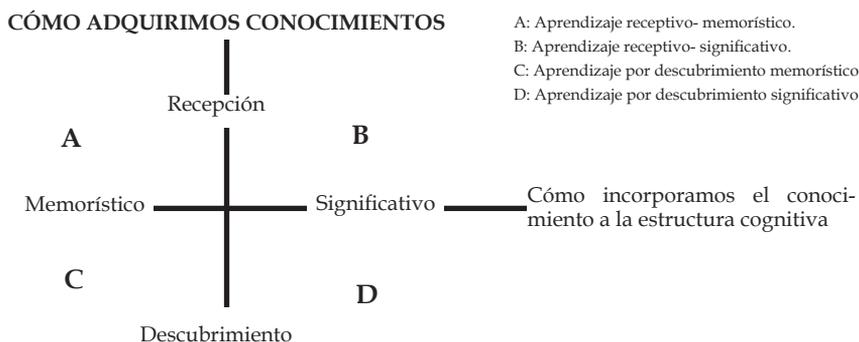
Por tanto, y asumiendo que los cambios metodológicos exigidos están referidos fundamentalmente a la calidad de la docencia y que son consecuencia de las “nuevas” inquietudes y preocupaciones de las que hace gala la Universidad en Europea (Bolívar, 2003), podemos inscribir su complejidad dentro de un continuo cuyos extremos son la “idealización técnica” o bien, en el polo opuesto una “modificación cultural”.

En el primer caso aludimos básicamente a la introducción de normas, propuestas, ayudas y actuaciones de orden técnico para que la Educación Superior (ES) se ajuste a “nuestra” concepción del EEES, en tanto que si hablamos de un tipo de cambio cultural en el que se otorga mayor relevancia a los profesores, alumnos, agentes sociales, etc. el centro de interés está en cómo los distintos protagonistas participan del mismo y del tipo de iniciativas que desarrollen -más allá de iniciativas normativas y académicas- emprendidas desde los diferentes niveles con responsabilidad política. *El criterio de validación del cambio entendido de este modo son las nuevas representaciones de la enseñanza y, en consecuencia, las “nuevas actuaciones” docentes en el marco de la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos* (Rué y De Corral, 2007; p. 2).

Las obligaciones docentes se están empezando a concebir, así, como un pilar fundamental dentro de la reforma universitaria, y si bien su calidad depende de la formación y entrega del profesorado (Zabalza, 2003) también juega un papel importante el que se encuentren, o no, apoyos en la política universitaria a la hora de articular estrategias pedagógicas para alcanzar una educación integral.

En otras palabras, se requiere un profesorado que domine su materia, que esté dotado para la investigación y, aquí está lo “novedoso”, que sea un buen *pedagogo*. Este enfoque conlleva una serie de modificaciones, en su praxis docente, entre las que destaca el uso de técnicas que permitan el trabajo autónomo del alumnado, que sus objetivos estén basados en competencias y no exclusivamente en el academicismo y, en definitiva, que el docente pase a un segundo plano gestionando el proceso del aprendizaje (Zabalza, 2002).

En esta línea podemos encontrar diferencias metodológicas entre aquellos docentes que se centran en la “materia” y quienes lo hacen en el “aprendizaje”; sin embargo, aunque pudieran parecer irreconciliables deben entenderse como complementarios. Ese eclecticismo quedaba patente en la figura de Rae, G. y McPhillimy, W. (1978) al respecto de cómo aprendemos.



Tomada y adaptada de Rae, G. y McPhillimy, W. (1978)

Atendiendo por tanto a las finalidades de la ES debe aceptarse que en la actualidad, y desde la Declaración de Bolonia (1999), se está vivenciando un tránsito desde la universidad del enseñar a la universidad del aprender y que, dicho cambio, viene caracterizado por el trabajo de las *competencias*. Además, y aunque es cierto que la excesiva instrumentalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) y sus rutinas nos ha conducido generalmente a unas metas que no son las más deseables, no estamos proponiendo desechiar este tipo de contenidos sino complementarlos con otros que no son estrictamente academicistas y que están referidos a habilidades esencialmente humanas (autoconocimiento, autocontrol, empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás). De hecho, las competencias laborales que distinguen a los líderes de mayor éxito se basan en esas habilidades básicas; en palabras de Goleman (2014; p. 12), *se contrata a los directores por su intelecto y pericia empresarial, y se les despide por su falta de inteligencia emocional*. Por tanto, una capacidad de inteligencia emocional subyacente es necesaria, aunque no suficiente, para desarrollar una determinada competencia o habilidad laboral.

QUÉ TIPO DE APRENDIZAJE DEBE PROMOVER EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Como se viene diciendo, en pleno proceso de transformación de unas estructuras ancladas en modelos docentes centrados, casi con exclusividad, en la figura del profesor como transmisor único del saber y con los alumnos siendo meros receptores del mismo, la función de una buena enseñanza universitaria consiste en estimular a los estudiantes a que utilicen un enfoque profundo de aprendizaje y disuadirlos de que utilicen uno superficial. Si sabemos que las competencias se desarrollan cuando “activamos” nuestros conocimientos resolviendo situaciones complejas, entonces el aprendizaje universitario debe ir más allá del mero academicismo para lograr movilizar estrategias que permitan afrontar la “situación problema” con éxito. Se cataliza así, sin desdeñar otros aprendizajes más técnicos, la puesta en marcha de procesos cognitivos y sociales que permiten alcanzar paulatinamente esas competencias de las que hablamos además de alcanzar un aprendizaje más integral del alumno.

Pues bien, está demostrado que para que un aprendizaje sea eficaz quien aprende

debe tener claro el “porqué y para qué” de este, es decir, que sea significativo y funcional (Feather, 1982), además de otro aspecto complementario como que cuanto mayor sea el interés y la motivación menor será el esfuerzo en la consecución del aprendizaje.

A pesar de todo, las actividades que desarrollan los docentes en el aula suelen ignorar que dentro del sistema hay sujetos con diferentes formas de pensar, y sentir, aún sabiendo que esto afecta significativamente al proceso de aprendizaje. Por tanto, desde la Universidad se deben promover los “saberes culturales” y deben proponerse estrategias didácticas con las que se pueda paliar esta disonancia en pos a la formación de estudiantes activos (Ferreiro, 2012). La metodología se convierte así en una de las claves para la consecución de aprendizajes eficaces y recomendar la que ponga en valor la relación interpersonal, como fundamento del aprendizaje, en contraposición al aprendizaje individualista (excesivamente competitivo y sumiso) debe ser uno de los rasgos fundamentales del profesor universitario actual. En este sentido los datos recogidos por Fernández Batanero (2010) corroboran esta afirmación al apuntar a la “metodología docente” y a la organización rígida del aula como aquellos factores que los docentes identifican, mayoritariamente, como escollos más importantes en la participación estudiantil.

Sin embargo no nos llevemos a engaño, aprender de esta “otra manera” es una tarea más costosa en cuanto a esfuerzos y dedicación. Es mucho más fácil memorizar una definición que comprender de forma eficaz qué se nos quiere decir en ella, qué implicaciones tiene, etc. Para aprender de una forma no pasiva y atribuir significado a aquello que se aprende es necesario hacer un gran esfuerzo mental. Esa metodología comporta que el alumnado tenga que realizar actividades y tareas suficientes que permitan la construcción del nuevo aprendizaje (observar, anotar, comparar, comprobar, rectificar, generalizar, memorizar, aplicar y resolver).

Esta perspectiva pretende avanzar a través de los conflictos cognitivos que se establecen entre las ideas previas y los contenidos a adquirir y su objetivo principal es que se “aprenda a aprender”. Además, otra de sus ventajas es que con este tratamiento del aprendizaje también se puede tener acceso a las concepciones erróneas de los alumnos desde las que construir un adecuado proceso de E-A. Por tanto las materias y asignaturas nunca deben ser los objetivos prioritarios sino los medios que le permitan conocer mejor algún aspecto de la realidad para realizar algún proyecto o resolver un problema. Y en este sentido si los fines de la enseñanza están dirigidos al conocimiento de la realidad, y para la realidad, parece lógico que este sea el *leitmotiv* del diseño y desarrollo de las actividades y tareas que se proponen en la Universidad.

En definitiva hay dos factores que hacen que queramos aprender, la importancia o valor de lo aprendido y la posibilidad de realizar la tarea con éxito. Sabemos, además, que hay tres fuentes que pueden proporcionarnos información sobre lo que hace que el alumnado desarrolle un enfoque superficial, o no, y a las que habrá que acudir para que ambos protagonistas se reinterpreten dentro de una corresponsabilidad diaria propia del nuevo EEES (Pareja y Pedrosa, 2012).

1. Las propias reflexiones del profesorado, sobre su ejercicio docente.
2. Los mismos estudiantes.
3. El consejo de un colega que desempeñe la función de formador.

Además en esto de adecuar el tipo de aprendizaje en la Universidad hay otro aspecto importante que debe tenerse en cuenta, es el denominado clima para el aprendizaje (Moral y Pareja, 2010) que es algo más complejo que lo que en un principio se entendía por “teoría X y teoría Y”. Recordemos, grosso modo, cómo McGregor (1994) refiriéndose al supuesto teórico aludía a que los profesores que parten con la “teoría X” asumen que no se puede confiar en los estudiantes porque no quieren aprender, porque hay que darles todo hecho y porque hay que hay que controlar todas sus acciones, y cómo esta forma de pensar conduce a un clima de trabajo basado en la ansiedad y la culpabilización del estudiante, en tanto que los profesores que se orientan en la “teoría Y” asumen que los estudiantes trabajan mejor cuando tienen libertad y espacio para usar su propio juicio.

Encontramos de nuevo esa postura dicotómica entre los distintos estilos de profesorado y los aprendizajes que proponen (Trillo, 1999) y sus posicionamientos siguen enfrentando a unos y otros entorpeciendo la creación de un clima de aprendizaje óptimo.

LINEAMIENTOS EN POS DE UN ESTILO DE E/A PROPIO DEL EEES

Si como hemos visto algunas de las dificultades radican, entonces, en el estilo personal de enseñanza parece oportuno y justificado consolidar una base común desde la que empecemos a construir juntos.

Aunque obvio, requerimos entonces diferenciar el aprendizaje de la enseñanza porque si bien es un binomio no siempre es bidireccional. Proponemos algunos aspectos básicos en torno a su conceptualización:

APRENDIZAJE SIGNIFICA

- Cambio: Conflicto cognitivo. No tiene porqué ser penoso, lo que no quiere decir que no requiera esfuerzo.
- Actividad y Reflexión: Implicación activa de alguien que está/ va a aprender. Cada aprendizaje es diferente: Ideas previas, experiencia, bagaje, capacidades, actitudes, etc.
- Proceso Gradual: No es revolucionario, sino reformista, (nunca está completo).
- Proceso social: Interpersonal. Motivado (esto implica que el aprendizaje tiene que tener sentido para el sujeto). Si nos sentimos infravalorados, discriminados... difícilmente nos implicaremos activamente en él.
- Incierto: No es la mera aplicación de unas técnicas, no es un antibiótico de amplio espectro.

ENSEÑANZA SIGNIFICA

- Que debe planificarse de forma que facilite el aprendizaje partiendo de las ideas previas, de las experiencias de los alumnos. No es ni todo ni nada, toma como punto de partida lo que el alumno ya conoce o es capaz de hacer. No tener esto en cuenta conlleva desmotivación.
- Que por tanto se ha de facilitar la actividad de los alumnos y organizarse de modo que puedan -y deban ser activos- Facilitará la interacción entre alumno-alumno y profesor siendo los “errores” de los alumnos un indicador excelente de cómo se está aprendiendo, y en consecuencia, dónde hemos de intervenir para mejorar el proceso.
- Un proceso gradual y progresivo: La proposición de tareas de debe ser pormenorizada... pero facilitando su posterior integración y la síntesis comprensiva para que tenga sentido y significado lo aprendido.
- Requiere ayudas y apoyos que permitan minimizar los riesgos para compartirlos y superarlos.
- Requiere una evaluación continua puesto que el aprendizaje es incierto.

Elaboración propia

Teniendo como referente los aspectos anteriores ya pueden concebirse como aspectos clave los citados por Biggs (2005) al respecto de la calidad del aprendizaje universitario:

- Construir una base de conocimientos interconectados y bien estructurados.
- Un contexto motivador adecuado.
- La actividad del aprendiz.
- La interacción con los demás.

Y, para ponerlos en práctica, pueden tenerse en cuenta algunas de las siguientes metodologías.

Algunas metodologías activas

Entendemos por metodologías activas aquellas que favorecen la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo junto con la adquisición del conocimiento de forma significativa para fomentar la interacción con el entorno y, así, intervenir tanto social como profesionalmente en el intercambio de experiencias y opiniones del alumnado.

Para alcanzar estas competencias, el modelo de *aprendizaje constructivista* -y su evolución hacia el *aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997)- es de los más acertados para lograr que el proceso de aprendizaje sea significativo y reflexivo. En este sentido recordamos como el constructivismo es entendido, desde un enfoque pedagógico, como aquel proceso en el que el sujeto se convierte en “constructor”¹ de aquello que tiene que aprender, y cómo entonces debe ser tenido en cuenta el contexto social y físico en el que se encuentra. Este planteamiento metodológico supone cambiar desde los objetivos y contenidos de aprendizaje hasta el diseño de las tareas y actividades pasando por los sistemas de evaluación e incluso los roles desempeñados por profesor y alumno.

Bahamón (2007), citando a Biggs (1999), aporta a esta metodología el llamado modelo de *alineamiento constructivo* consistente en vincular la idea del aprendizaje constructivo y el diseño alineado de la enseñanza, es decir, conseguir la interacción de todos los elementos llevados a cabo en las actividades de enseñanza- aprendizaje constructivista para alcanzar los resultados esperados. Esta idea la representa el autor con el siguiente esquema:

1 El uso del término *construir* referido al constructivismo suele ser tan cotidiano como impreciso, y suele generar confusión en el alumnado universitario cuando estudia las teorías del aprendizaje. Si bien no es erróneo puesto que el sujeto debe, desde un papel eminentemente activo, ir creando, gestionando -construyendo- su aprendizaje, no puede dejarse de lado el hecho de que esos procesos son posibles porque el sujeto se enfrenta a conflictos cognitivos generados al contraponer varios constructos (de aquí su nombre).



Tomada de Bahamón (2007:8)

Completando lo anterior, y más recientemente, podemos encontrar cómo para poder alcanzar los diseños de un alineamiento constructivo serán necesarias distintas propuestas metodológicas siempre y cuando estén basadas en el “saber”, “saber hacer” y el “saber ser” (Gijón y Crisol, 2012). Si bien la mayoría ya han sido implementadas puntualmente en los niveles educativos no universitarios (basta recordar a Cousinet, Freinet, Dewey, Gardner, Kilpatrick o Decroly) sin duda tienen cabida en la Universidad porque sientan las bases de ese paidocentrismo que ahora propone el EEES.

Mencionamos algunas a continuación, y dado que todas están extensamente desarrolladas en cualquier manual sobre Didáctica General, nos limitaremos a recoger sus aspectos más definitorios.

1. Aprendizaje cooperativo

Se centra en facilitar a los alumnos un aprendizaje donde el conocimiento se adquiera de una manera más atractiva y dinámica, dándole un mayor compromiso en el proceso E-A. Todo ello teniendo en cuenta que el alumnado alcance los objetivos solamente cuando todos los miembros del grupo logren los suyos (Pujolas, 2009).

A título de ejemplo, algunas técnicas que pueden emplearse son:

- *Puzzle*: se le presenta la información fraccionada y desordenada, por lo que el grupo debe ordenarla y darle sentido.
- *Lector-grabador-verificador*: cada miembro del grupo toma un papel, uno es el lector que debe leer el material al resto del grupo. Otro toma nota de los aspectos que le parecen interesantes. El tercero verifica que los contenidos del texto han sido correctamente comprendidos. Se pueden intercambiar los papeles.
- *Otras...*
 1. Para “Gran Grupo”: simposio, mesa redonda y debate dirigido.
 2. Para “Pequeño Grupo”: Brainstorming, Puzzle de Aronson, Philips 6/6, técnica del cuchicheo y seminario.

3. Para la “ideación y la representación”: técnica de riesgo, clínica de rumor, role-playing y brain-storming.

2. Aprendizaje basado en problemas

Hacemos nuestras las palabras de Sarramona (2008; p. 261) cuando aludía a que el aprendizaje basado en problemas (ABP) está referido *al logro de nuevas respuestas a los problemas, no a la simple aplicación de las reglas preestablecidas, ni a la iluminación súbita, sino a la aplicación de estrategias previamente aprendidas que dan lugar a una nueva, lo cual provoca un aprendizaje que servirá para situaciones posteriores.*

Por tanto la propuesta que se centre en el aprendizaje por descubrimiento, en el establecimiento de nuevas relaciones o interconexiones entre los contenidos y en la resolución de problemas generando conflictos cognitivos cuando el alumno se enfrenta a nuevas realidades, contribuirá a la “construcción” de conocimientos realmente significativos y motivadores para quien aprende. Las estrategias de resolución de problemas mediante la investigación estimulan el pensamiento creativo al tiempo que evitan los aprendizajes memorísticos. Una planificación que esté acorde con esta perspectiva requiere una didáctica que evite la mera sucesión de actividades “sumativas” además de obligar a cambios importantes e innovadores en torno al aula y al profesorado que deberán contemplar aspectos como los siguientes (Pareja, 2011):

- a) Crear un clima de afectividad, seguridad, interrelación, acogida personal y autoestima.
- b) Diseñar contextos en los que se ayude a dar sentido a lo que se aprende, planteando situaciones de resolución de problemas y relacionándolos con los de otros saberes.
- c) Proporcionar situaciones problemáticas que estén por encima del alumno, pero facilitándole recursos para resolver esas situaciones.
- d) Fomentar la participación activa de los alumnos en el aula, favoreciendo el objetivo de que los alumnos aprendan a aprender.
- e) Establecer contextos estructurados para que el profesor no asuma protagonismo en el aula.
- f) Realizar una evaluación permanente para identificar el inicio del proceso de E-A en el alumno y su transcurso.

En este tipo de aprendizaje una sesión podría tener las siguientes fases:

1. Lectura conjunta del problema.
2. Identificación del conocimiento previo relativo al mismo.
3. Identificación de lo desconocido respecto a lo que se expone en el problema.
4. Organización de la búsqueda de la información.
5. Evaluación de la sesión.

3. Método del caso

Este método pretende que el alumnado estudie y analice una situación específica social o profesional con el fin de aprender a resolver situaciones, todo ello a través de la búsqueda, selección y análisis de la información, construyendo un conocimiento basado en la reflexión y el trabajo grupal. Esto hará que el alumnado desarrolle su capacidad emprendedora y originalidad (Figarrella y Trujillo, 2011).

En este sentido, *el desarrollo de procesos activos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el estudio de caso demanda, frecuentemente, la puesta en práctica de estrategias de dinamización de grupos de trabajo. Estas técnicas se utilizan para “dar vida al grupo” en momentos específicos del aprendizaje, impulsando, de esta manera, la asunción de compromisos y el logro de los objetivos fijados* (Aramendi, Buján, Garín y Vega, 2013; p. 417).

Pueden existir tantos tipos de casos como objetivos de aprendizaje. Los más utilizados son:

- *Caso problema o caso decisión:* los alumnos/as asumen el papel de la persona que debe decidir en el caso real.
- *Caso evaluación:* se describe un caso y las decisiones tomadas, por lo que el alumno/a evalúa el proceso llevado a cabo.
- *Caso ilustración:* se trata de una ejemplificación de la temática que se esté tratando en ese momento en la asignatura.

Por lo general la aplicación de este método pasa por tres fases:

Fase I. Lectura/análisis del caso por parte del alumno/a individualmente.

Fase II. Análisis/discusión del caso en pequeño grupo.

Fase III. Discusión en gran grupo.

A modo de resumen

Recopilando las tres propuestas planteadas debemos destacar que todas requieren de la necesidad de alcanzar una “actividad” en la que el alumnado pueda desarrollar todas sus capacidades, destacando principalmente la creatividad, reflexión y el pensamiento crítico. Es tan sencillo como hacer al alumno protagonista de su aprendizaje, despertando en él una motivación hacia el conocimiento. Para ello se podrán utilizar tantas técnicas y estrategias como el docente genere, eso sí, siendo este un guía en el proceso de E-A donde sea capaz de seleccionar o generar contenidos valiosos, organizándolos de modo que contribuyan a la integración, presentándolos de modo problemático favoreciendo el debate -y la toma de postura personal- ofreciendo así actividades y tareas que supongan contacto con situaciones problemáticas que requieran soluciones inciertas. En definitiva, actividades que ayuden a desarrollar la creatividad, la reflexión, el pensamiento crítico y el acercamiento a la realidad profesional (Benito y Cruz, 2005; Brockbank y McGill, 2002; Zabalza, 2002).

Estudios como los de Álvarez (2011) respaldan el trabajo del profesorado desde esta perspectiva pero sin olvidar que las prácticas docentes han de estar orientadas hacia la comprensión frente a la tarea de reproducir escrupulosamente la información que el alumno/a recibe y que devuelve sin más elaboración. Parafraseando a Santos Guerra en

alguna de sus intervenciones en distintos congresos y jornadas universitarias: *en nuestras universidades el conocimiento pasa por los documentos de profesores y alumnos pero por ninguna de las cabezas de ambos.*

Por ello la necesidad de transformar la enseñanza, entendida como un intercambio de información, de datos y de contenidos previamente seleccionados y simplificados en forma de apuntes en un *sistema* que integre los siguientes puntos:

- Establecimiento de objetivos y competencias.
- Papel del alumno/a. El rol es activo.
- Papel del profesor/a. Cómo planificar y diseñar experiencias y actividades de enseñanza-aprendizaje y como tutor/a, orientador/a y guía.
- Evaluación, que persigue tres objetivos:
 - Claridad y concreción de los criterios e indicadores de evaluación y consenso con el alumnado.
 - Mayor responsabilidad del alumnado en la evaluación.
 - Evaluación formativa, con posibilidad de corregir errores.

EL “PROGRAMA DE ADAPTACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR” COMO INDICADOR DEL CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Desde que se inició el proceso de modificación de las enseñanzas superiores hacia la convergencia europea, las mayoría de las universidades españolas vienen haciendo un importante esfuerzo para adaptar sus títulos a este modelo normativo que culminó con el inicio de los títulos *de Grado* escasamente hace seis años. En este sentido y reiterando la necesidad de que el profesorado encuentre apoyos en la política universitaria para articular estrategias pedagógicas que estén enfocadas a una educación integral, las universidades españolas contemplan como objetivo prioritario la mejora de la docencia. Así, dentro de las acciones que impulsan este ámbito de actuación se viene convocando anualmente, por ejemplo en alguna universidad andaluza, el Plan Propio de Docencia² para dotar de apoyo institucional, y en su caso económico, a los proyectos y acciones dirigidas a la mejora de sus enseñanzas oficiales; es decir, a potenciar la docencia práctica, ampliar y actualizar la formación del profesorado, impulsar la innovación y consolidación de buenas prácticas docentes y a afianzar la adaptación de sus enseñanzas al marco del EEES.

Más específicamente, según defendemos en este artículo, es esencial incentivar y apoyar las prácticas exitosas, y con esta finalidad se convocan programas como el de *Innovación y Buenas Prácticas Docentes*. Con él se pretende lograr que la comunicación creativa y eficaz entre el profesor y el estudiante sea el eje central del proceso de E-A. Un proceso en el que el estudiante se implique activamente en su aprendizaje y donde la evaluación incentive la adquisición de competencias tanto académicas como profesionales. En definitiva desarrollar una docencia que incorpore, en sus dinámicas y metodologías, problemá-

² Que consta de los siguientes ámbitos: *Programa de apoyo a la Docencia Práctica, Programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, Programa de Adaptación de las enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior, Programa de Acciones Formativas, Programa de Apoyo a la Docencia de Masteres Oficiales.*

ticas y necesidades presentes en la actualidad.

Obviamente se está hablando de innovar, y aunque no hay un concepto unívoco sobre ello sí sabemos que constituye un elemento esencial del avance del conocimiento (Pareja, Maciá y Serrano, 2013); además, en tanto que la Universidad como institución social debe desempeñar un papel fundamental para impulsar la mejora en todos los ámbitos propios de su actividad, se debe apostar también por potenciar actividades ligadas a la realización de actividades formativas en sus titulaciones, al desarrollo de instrumentos para la evaluar de la adquisición y desarrollo de competencias, o bien, la generación de recursos y materiales didácticos que propicien el aprendizaje autónomo y la aplicación práctica del conocimiento.

Entre las propuestas que pueden implementarse con esa metodología didáctica nos decantamos por una que acerque la “realidad” al proceso formativo del alumnado, y en este sentido, los proyectos de innovación docente (PID) pueden considerarse como una evidencia de los cambios propugnados para la convergencia europea universitaria y, además, como un indicador del desarrollo profesional del docente que refleja, en cierta medida, el compromiso por el cambio hacia el nuevo paradigma universitario.

El que describimos a continuación –uno de los muchos que se han llevado a cabo en las universidades españolas, y en el que hemos trabajado activamente- fue presentado a la Convocatoria de Ayudas para Proyectos de Innovación de una universidad pública de Andalucía. Se planteó con el fin de acercar al alumnado, que cursaba la asignatura de Didáctica General del título de Pedagogía, una metodología docente que girara en torno a una visión constructivista de aprendizaje basada en la práctica y a través de la resolución de problemas, simulaciones e intervenciones directas tanto de forma individual como grupal, tal y como propugnan algunos trabajos recientes (Argos *et al.* 2011).

Título y objetivos del Proyecto

Antes de describir el diseño del PID debe señalarse que fue una continuación lógica de los proyectos “Estudio piloto para la adaptación docente al Espacio Europeo de Enseñanza Superior” e “Implementación y mejora de una metodología para la adaptación docente al Espacio Europeo de Enseñanza Superior: blended e-learning”. En este sentido el proyecto que vamos a presentar *Desarrollo de habilidades para la resolución de problemas usando una metodología blended e-learning basada en el aprendizaje autodirectivo* (Cod. 06-03-22), pretendía completar esa formación deficitaria de los estudiantes universitarios con las experiencias que la realidad de un centro Escolar puede ofrecerles, e igualmente, introducir mejoras en nuestra práctica docente universitaria. Además, los buenos resultados obtenidos –por encima de nuestras expectativas originales- facultaron que esta metodología se extendiera a posteriores PID³, en otras disciplinas, donde desarrollamos una labor de asesoría.

El PID quedaba articulado en torno a los siguientes objetivos:

3 Adecuación y aplicación al área de conocimiento de química física de una metodología basada en las TIC para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (PID 08-173), en Jiménez del Barco, L.J. y García, M^a (coords.) (2012): *Innovación y buenas prácticas en la Universidad de Granada* (pp. 369-384). Granada: EUG.

- Adecuar el modelo educativo y la calidad docente al EEES.
- Facilitar el seguimiento de las asignaturas por parte del alumnado desde una metodología autodirigida pero también autorizada.
- Favorecer el trabajo autónomo pero también cooperativo del alumnado.
- Potenciar las ventajas que el nuevo paradigma de docencia universitaria presenta así como identificar los inconvenientes y trabas que puede tener.
- Acercar la futura realidad profesional -para la que se están formando- a los estudiantes universitarios.
- Potenciar la metodología blended e-learning como metodología eficaz en el EEES.

Metodología

Acorde con la perspectiva ECTS, el modelo de aprendizaje que se propugnaba era autodirigido e individualizado, basado en la semipresencialidad y el uso continuo de *guías de trabajo autónomo*, complementadas por el *acompañamiento* del profesor. Se buscaba que, mediante la *investigación-acción*, el alumnado de Ciencias de la Educación adapte y diseñe aquel material que los centros escolares demandan; naturalmente, esta labor creativa del alumnado estará precedida por el conocimiento, y dominio, de un marco teórico en torno a los aspectos básicos sobre Didáctica y Organización Escolar que se trabajaba en las clases presenciales.

Además, al contar en el equipo de trabajo con un profesor en el Campus de Ceuta y otro en el Dpto. Métodos de investigación y diagnóstico en Educación (MIDE) entendemos que la interdisciplinariedad, y la dimensión geográfica del Proyecto, permitió acercarnos de forma válida y fiable a lo que desde el EEES se espera, es decir, a la semipresencialidad y al grado de virtualización de la enseñanza que el nuevo modelo universitario requiere. También se trabaja de esta manera la generación de competencias básicas referidas a la búsqueda y gestión de la información, y al desarrollo del espíritu crítico que frente a la cantidad de información -tan accesible hoy día- un estudiante debe tener.

Programación de tareas entre los miembros del grupo

Todos los miembros del grupo (proyecto) realizaron las Guías didácticas de trabajo de las asignaturas, tutorizando y asesorando al alumnado. Además han llevado a la práctica la metodología de trabajo blended e-learning. Asimismo, se hizo especial hincapié en el trabajo cooperativo (Trujillo y Ariza, 2006) entre el alumnado que contó con la asesoría, y guía, de “antiguos alumnos/as” -que habían cursado ya las asignaturas- basándonos en los buenos resultados que la tutoría entre iguales viene aportando (Torrego, 2014; Álvarez y González, 2005).

Paralelamente a lo que es la actividad propia del docente universitario se desarrollaron seminarios impartidos por profesionales del mundo de la Educación, con el fin de acercar a los estudiantes a la realidad profesional. De este modo queríamos que los alumnos empezasen, desde sus primeros cursos, a ser conscientes de las competencias, habilidades y funciones que de ellos espera la Escuela actual.

Repercusiones más importantes del proyecto

En cuanto a las principales consecuencias que este tipo de experiencias tiene en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, pueden citarse:

- a. Cómo se promueve el trabajo autónomo del alumnado. Los resultados reportados por el alumnado –al final del proyecto se le pasa un cuestionario además del feed-back que caracteriza este tipo de experiencias- refrendan las ventajas que cierta *autonomía* en el aprendizaje tiene para el estudiante.
- b. La potenciación del trabajo cooperativo, apoyándose en seminarios, resolución de problemas y trabajos autorizados.
- c. Las repercusiones del trabajo en equipo del profesorado junto con los aspectos formativos de éste. Además del trabajo desempeñado en los proyectos anteriores –que se han citado- donde ya se empezaba a funcionar colectivamente, en este, el profesorado mantuvo reuniones periódicas (mensualmente) para intercambiar ideas y percepciones, describir las tareas realizadas y destacar los aspectos positivos, y de mejora, que se iban detectando. Asimismo, dos veces al año (febrero y junio) se realizaron reuniones centradas en la evaluación del proyecto, recopilando así los aspectos básicos de la experiencia (febrero como primera etapa de control y junio como la segunda. En esta última también se trabajaba la definitiva sinopsis).
- d. Innovación y actualización en metodologías de enseñanza-aprendizaje. Siendo la formación continua del profesorado universitario, en materia de innovación para la actualización de metodologías de E-A, uno de los principales obstáculos, tal y como apunta Argos *et al.*, (2011), hemos intentado trabajar en esta línea para alcanzar los objetivos propuestos. El profesorado involucrado, y dentro de sus posibilidades cotidianas pudo asistir a cursos formativos que apoyaran las dinámicas desarrolladas en la experiencia (p. e. “La tutoría y orientación” y “Las TIC para el desarrollo del aprendizaje constructivista en Educación Superior” fueron algunos de ellos.) Además la presencia en algunos eventos divulgativos organizados por la UGR fortalecían esta faceta de reciclado profesional. Estos medios tecnológicos de la información y la comunicación nos han servido de apoyo para impartir la docencia y formar al alumnado que no sea diestro en su uso.
Otro ámbito que ha caracterizado al proyecto fue la tutorización, en ocasiones, del alumnado por parte de los propios compañeros consideramos que ha fomentado esa colaboración tan necesaria entre los universitarios además de facilitar la empatía requerida para seguir motivados/as en su formación académica. Por último el desarrollo de seminarios, como decíamos, impartidos por profesionales en activo que han acercado la realidad para la que se están formando, y que no siempre se puede enseñar “desde el aula” apoyaba la consecución de un aprendizaje significativo.
- e. Innovación y actualización en metodologías de evaluación de conocimientos y competencias.

Al igual que en otras etapas educativas, con la convergencia europea, la evaluación en las titulaciones se ha convertido en un cimiento indispensable para la construcción del

modelo de enseñanza aprendizaje del que venimos hablando. Por lo que ha de adaptarse a las nuevas metodologías y estrategias. Para ello *la evaluación tiene que diversificarse en sus métodos y técnicas, en sus funciones (más formativa y menos sumativa), en sus momentos (preeminencia de la continua frente a la puntual), en sus agentes (autoevaluación y heteroevaluación) y en sus objetos (estudiantes, proceso de E-A, profesorado...)* Osoro et al., (2011: 27).

En este proyecto de innovación la evaluación estuvo acorde con lo citado en lo referente a las tareas realizadas por el alumnado y, evidentemente, con las nuevas cargas lectivas que se han debido acomodar al EEES; es decir, entrevistas personales o por pequeño grupo, observación directas, pruebas objetivas, lectura de textos especializados, visitas a centros educativos, selección crítica de material complementario acorde con los contenidos de las asignaturas, etc.

ALGUNOS RESULTADOS RELEVANTES Y CONCLUSIONES GENERALES

Sin olvidar que toda innovación ha de realizarse con las destrezas, recursos, tiempos y espacios precisos para su correcto desarrollo, y que están limitados por el momento histórico en el que se plantean (Pareja, Maciá y Serrano, 2013) los resultados que se obtuvieron estaban matizados por aspectos tanto positivos como negativos si bien, estos últimos, se plantean como las mimbres de futuros proyectos de trabajo.

Como los más relevantes se consideran los siguientes:

- La motivación, habilidades y conocimientos necesarios para poder trabajar las nuevas metodologías de E-A han sido uno de los objetivos alcanzados; todo el profesorado implicado en la experiencia ha modificado de forma palpable su forma de trabajo. En este caso podría afirmarse que se han encontrado una mayor adecuación al modelo docente que se espera del profesorado en el EEES.
- El alumnado ha comenzado a gestionar su aprendizaje desde una perspectiva autodirigida e individualizada trabajando de forma cooperativa y potenciando una conciencia crítica. Sin embargo, también se ha detectado que debe reforzarse la cooperación y reconducir el modelo de trabajo en equipo; se identificaron ocasiones en las que se desvirtuaba el concepto de trabajo autónomo convirtiéndose en “tiempo libre” y poco fructífero (los paradigmas tradicionales siguen teniendo un peso específico que enturbian y entorpecen este tipo de metodologías y rutinas).
- La implicación del profesorado, en su casi totalidad, fue la esperada y en el caso del alumnado ha superado las expectativas donde el grado de compromiso y responsabilidad ha marcado el trabajo de éste.
- El hecho de unir teoría y práctica acercando a los estudiantes a la realidad profesional para la que se preparan ha favorecido la implicación de estos, y ha sido un punto de inflexión para dar explicación al porqué de los contenidos de la asignatura siendo los resultados finales muy satisfactorios.
- Dado que es continuación de otros proyectos anteriores entendemos que la aportación principal de éste ha sido afianzar este tipo de metodología entre

- los docentes, una metodología que aúna lo mejor de otras presenciales, no presenciales, magistrales, seminarios, etc. a la par de implementar mejoras en los recursos y en la evaluación de los contenidos y actitudes del alumnado.
- Consideramos que alcanzar los objetivos propuestos por la convergencia europea va a depender, como hemos comentado previamente, tanto del trabajo realizado en las aulas, ya que en ellas han de desarrollarse las nuevas metodologías que se demandan para una formación eficaz, como del apoyo institucional que reciba el profesorado. Más allá del voluntarismo de los agentes implicados será necesaria la formación continua y reciclaje en las nuevas estrategias E-A. Además sin la ayuda de la Administración, que debe aportar los recursos necesarios para seguir avanzando en este campo, la consecución de los objetivos propuestos por el EEES está encontrando escollos insalvables (la nueva Ley de Educación en España, 2013, se está caracterizando por recortes presupuestarios importantes –que el Gobierno justifica por la situación económica global- que van en detrimento de este tipo de iniciativas.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. Y GONZÁLEZ AFONSO, M. C. (2005). “La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional”. *Educación* (36), 107-128.

ÁLVAREZ ROJO, V. *et al.*, (2011). “Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. *Relieve* (17), n.1, art. 1. Consultado el 9-08-2013 en http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm

ARAMENDI, P; BUJAN, K; GARÍN, S. Y VEGA, A. (2014). “Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad”. *Profesorado* (18), 413- 429.

ARGOS, J.; CASTRO, A.; EZQUERRA, M. P.; OSORO, J.M. Y SALVADOR, L. (2011): “Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: avance de resultados de la percepción de los estudiantes”. En J. J. Maquillón *et al.*, (Coords). *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 795-804). Murcia. Editum.

BAHAMÓN, J. H. (2007). *Un modelo para el diseño curricular de la asignatura de la universidad: Alineación constructivista entre objetivos, contenidos de aprendizaje, estrategias didácticas y evaluación*. Consultado el 9-08-2013 en http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/item/5353?mode=full

BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

BIGGS, J. (2005). *Calidad de aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

BOLÍVAR, A. (2003). *Diseño de planes de estudio de las titulaciones*. Documento de trabajo del Seminario para Implantación del Sistema de Créditos Europeos en las titulaciones de las Universidades Andaluzas. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada.

- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- FEATHER, N. T. (1982). *Expectations and actions. Expectancy-Value models in Psychology*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. (2010). "Obstáculos o dificultades a la participación e implicación de "todos" los alumnos en las actividades escolares". *Educación y Diversidad*; 4 (1), pp. 17-30.
- FERREIRO, R. (2012). *Cómo ser el mejor maestro. El método ELI*. Méjico: Trillas.
- FIGARELLA, X., TRUJILLO, E. (2011). "Universidad ICESI 2009. Apoyo al desarrollo del emprendimiento en la educación superior utilizando estrategias de aprendizaje activo en el diseño de instrucción de asignaturas de corte científico". *Cuadernos Unimetanos* (26), 24-30.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Paidós.
- GIJÓN, J. Y CRISOL, E. (2012). "La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 389-414.
- GOLEMAN, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- MC GREGOR, D. (1994). *El lado humano de las organizaciones*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- MORAL, C. Y PAREJA, J. A. (2010). "Dirección de clase. ¿Cómo construir un clima propicio para el aprendizaje?". En C. Moral: *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 291-319). Madrid: Pirámide.
- OSORO, J. M.; ARGOS, J.; SALVADOR, L.; EZQUERRA, P. & CASTRO, A. (2011). "La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes". *REIFOP*, 14 (4). Consultado el 3-10-2014 en <http://revistas.um.es/reifop/issue/view/11911>
- PAREJA, J. A. (2011). "Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinares". En M. Lorenzo (Coord.): *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 167-198). Madrid: Universitat.
- PAREJA, J. A. Y PEDROSA, B. (2012). "Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3); 467-491.
- PAREJA, J. A.; MACIÁ, J. Y SERRANO, R. (2013). "Rasgos fundamentales para que las innovaciones en educación sean exitosas: algunas experiencias que lo corroboran". *ETIC@NET*, 13 (2); 324-256.
- PUJOLÁS, P. (2009). "La calidad de los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad". *Revista de Educación* (349), 225-239. Consultado el 06-10-2014 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_11.pdf
- RAE, G. Y MCPHILLIMY, W. (1978). *El aprendizaje en la escuela primaria. Un enfoque sistemático*. Madrid: Santillana.
- RUÉ, J. Y DE CORRAL, I. (2007). "Significados de la "Formación docente" en las universidades españolas en el marco del EEES". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Consultado el 06-10-2014 en http://www.redu.m.es/Red_U/2
- TORREGO, J. C. (Coord.) (2014). *9 ideas clave sobre la acción tutorial*. Barcelona: Graó.

TRILLO, F. (1996). "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela". Cuadernos de Pedagogía, 228, 70-74.

TRUJILLO, F. Y ARIZA, M. A. (Coord.) (2006). *Experiencias Educativas en Aprendizaje*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.