

TRANSVERSALIDAD Y FORMACIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS. REFLEXIONES AL HILO DE LA PRÁCTICA

María Paloma Santiago Martínez
Universidad de Oviedo

RESUMEN

Mucho es lo que se está escribiendo y estamos trabajando en relación con la Convergencia Europea. En estas páginas ofrecemos, desde una perspectiva pedagógica, algunas reflexiones a partir de nuestra propia experiencia. Puesto que los cambios exigidos por el Espacio Europeo de Educación Superior afectan tanto a los docentes como a los estudiantes, dedicamos una parte del artículo a esbozar cuatro posibles posturas del profesorado ante las novedades que tendremos que introducir en nuestro hacer profesional docente. Presentamos, en una segunda parte, algunos ejemplos fruto de una experiencia de innovación docente que venimos desarrollando en los últimos años. En ellos se describe parte de nuestra investigación en la acción y se ofrecen algunos resultados. Concluimos con una invitación a realizar un ejercicio práctico para mejorar en la acción.

PALABRAS CLAVE: Formación universitaria, competencias profesionales, transversalidad, innovación, pedagogía, investigación en la acción.

ABSTRACT

«Transversality and university training. A few reflections according to practice». Certainly, we are working a lot in relation to the European Convergence. In these pages we offer, from a pedagogical perspective, several reflections based on our own experience. For the changes required by the European Space for Higher Education affect both teachers and students, we spend a part of this paper to sketch four possible attitudes of the teaching staff with regard to the new features we have to introduce in our professional teaching task. Afterwards, we present a second part with a few examples taken from an experience of teaching innovation we are working out the latest years. In those, part of our research in practice is described and some results are given. Finally, we end with an invitation to make a practical exercise to improve in practice.

KEY WORDS: University training, professional competences, transversality, innovation, pedagogy, research in practice.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el profesorado universitario venimos ocupándonos, en alguna medida, en promover la adquisición de determinadas competencias por parte de los estudiantes. Hablamos de competencias profesionales comunes a distintas disciplinas. Algunas son comunes a todas las profesiones. Parte del jeroglífico ya se ha resuelto teóricamente. Tenemos como referente los distintos saberes: saber, saber hacer, saber estar, saber ser, saber aprender... y los «expertos» (más adelante se justificarán las comillas) han ido delimitando estos conceptos.

Es de sobra conocida la lista de competencias profesionales que todo universitario debe haber adquirido al finalizar sus estudios junto a, y además de, los conocimientos teóricos y prácticos de la o las disciplinas en que se han formado (Titulaciones de Grado o Postgrado). En la tabla 1 recordamos algunas de estas competencias desde una perspectiva pedagógica:

TABLA 1. COMPETENCIAS PROFESIONALES TRANSVERSALES

Instrumentales	1. Capacidad de análisis y síntesis. 2. Capacidad de organización y planificación. 3. Comunicación oral y escrita en lengua nativa. 4. Capacidad de gestión de la información. 5. Resolución de problemas. 6. Toma de decisiones.
Personales	1. Trabajo en equipo. 2. Trabajo en un equipo interdisciplinar. 3. Trabajo en un contexto internacional. 4. Habilidades en las relaciones interpersonales. 5. Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. 6. Razonamiento crítico.
Sistémicas	1. Aprendizaje autónomo. 2. Adaptación a situaciones nuevas. 3. Creatividad. 4. Liderazgo. 5. Conocimiento de otras culturas y costumbres. 6. Iniciativa y espíritu emprendedor. 7. Movilización por la calidad. 8. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
Otras	1. Capacidad crítica y autocrítica. 2. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.

También vamos teniendo experiencia de poner sobre el papel el reparto de tareas, tiempos y modos de evaluación a través de los cuales cada estudiante vaya adquiriendo y demostrando que ha adquirido cada una de las referidas competencias. Estamos adaptándonos a elaborar nuevas guías docentes. Estamos hablando de transversalidad.

En el fondo de todo esto está la formación en la Universidad; la formación y la calidad; también la innovación.

¹ Isabel López Górriz (coord.), Begoña Munárriz Irañeta, Paloma Santiago Martínez, Inés Gabarri Gambarte, Ana Vega Navarro. (2005) *El trabajo en aula universitaria: desarrollo de competencias basadas en procesos grupales*. Symposia presentado en XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Universidad de La Laguna, septiembre.

Los «expertos» nos explican y orientan. Es encomiable el esfuerzo que muchos colegas nuestros han hecho y están haciendo por articular y hacer comprensible para todos el Espacio Europeo de Educación Superior (EES). Y es muy de agradecer. Pero no es suficiente. Veamos lo que falta. Comúnmente nos referimos a estos compañeros como expertos, y lo son en lo que nos transmiten.

Pero ¿es posible adquirir competencias que debemos fomentar en nuestros alumnos sólo escuchando los planteamientos teóricos de los expertos? ¿Podemos aprender nuevos modos de hacer docente con el único ejercicio de la escucha y el diálogo? Sabemos que eso, por sí sólo, aunque fundamental, es insuficiente. De ahí las comillas que amigablemente acompañan a la palabra «expertos».

1. ACTUALIZACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Una vez realizada la transmisión de información y el debate que ésta pueda suscitar, el siguiente paso a dar sería el de actualizar nuestra propia formación como profesorado universitario². Actualizar de manera innovadora. Y esto sin rasgar nos las vestiduras.

Quizás la pregunta del millón sea: ¿Tenemos que trabajar cada profesor y cada profesora, en cada asignatura, todas las competencias transversales? ¿O al menos algunas? ¿Cuáles?, y si no poseemos esas competencias —cosa que muy fácilmente puede pasar sin detrimento de nuestra autoestima personas y profesional— ¿cómo lo hacemos?

Por otra parte, ¿es realmente posible ese reto cuando las titulaciones se reducen en horas, lo que supone que cada asignatura también tendrá menos horas de las que tiene actualmente y eso obligará a ajustar y a limitar sus contenidos?

Así pues, admitiendo reducir teoría y prácticas, tenemos que dedicar tiempo para desarrollar dinámicas y actividades, y para poner en ejercicio actividades que favorezcan la adquisición de competencias en nuestros alumnos.

Por experiencia sabemos que esto supone tiempo y energía. Sólo una persona convecida vivencialmente de la importancia que tiene la adquisición de las competencias transversales dedicará encantada ese tiempo y energía en sus asignaturas consciente de que si el estudiante «aprende a pescar» podrá, por sí mismo y cuando lo necesite, localizar, adquirir y utilizar adecuadamente los conocimientos que el profesor/la profesora no le hayamos podido transmitir directamente porque hemos dedicado un tiempo de la asignatura a trabajar con ellos en las competencias transversales.

² En esta línea de actualización en la práctica hay que mencionar los cursos que están realizando las Universidades a través de sus Vicerrectorados, los ICEs, etc.

2. ALGUNAS POSIBLES POSTURAS ANTE LA PRÁCTICA DOCENTE

Detengámonos en pergeñar algunas posibles posturas ante los cambios obligados por la Convergencia Europea:

2.1. EL/LA PROFESOR/A QUE QUIERE PERO NO SABE

Está en una excelente disposición. No es nada deshonroso no saber, pues cada uno/a somos fruto de una formación y hemos ido fraguando nuestro estilo docente a partir de ella y de las condiciones con que nos haya tocado bregar. Si hasta ahora ser un buen profesor consistía —al menos desde una creencia bastante generalizada— en impartir bien una clase, en ser claros, desarrollar unas buenas prácticas vinculadas al contenido de la disciplina y ayudar a los estudiantes a aprender esos contenidos y sus usos y aplicaciones, hemos podido llegar al día de hoy siendo excelentes profesores pero sin haber desarrollado aspectos transversales tales como la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo o la creatividad. En estos casos, organizar talleres (no seminarios) dirigidos o guiados por un profesional experto («no experto») puede ayudar a desarrollar y/o reforzar esas habilidades y actitudes en los docentes. Además, el grupo de colegas que participan en estos talleres crearán vínculos y complicidad entre sí, lo que será altamente beneficioso para la vida y el buen funcionamiento del centro y de la universidad a la que pertenecen y supondrá un plus real de calidad fácilmente evaluable pues se respirará en el ambiente.

Es importante y deseable que los colegas de un mismo centro se atrevan a participar juntos en un mismo taller. Conocer y compartir, en un ambiente lúdico y distendido, de qué pie cojeamos unos y otros y qué podemos ofrecernos unos a otros, será un alivio, pues lo normal es que constateemos que no somos tan distintos o que nuestra carencia no es insuperable.

Los talleres orientados al desarrollo personal en habilidades y competencias profesionales son situaciones espacio-temporales en las que, a partir de propuestas lúdicas, se viven experiencias gratificantes de conocimiento y reconocimiento de sí mismo, que producen una crecida de nuestra autoestima. Al participar voluntariamente en ellos en busca de mejoras personales, el grado de éxito que se alcanza es muy alto y podemos decir que no hay participante que, habiéndose involucrado en el trabajo que se va proponiendo, salga igual que entró. Siempre se sale mejorado. Y con mejor humor.

2.2. EL PROFESOR QUE SABE PERO NO CONSIDERA QUE SE DEBA DEDICAR TIEMPO A ESO EN LA UNIVERSIDAD

«Esas habilidades deben traerlas aprendidas». «A comunicarse debe aprender uno en la guardería». Pues sí y no. Porque no se comunica igual de niño, que de

adolescente, que de adulto. Y en la Universidad se trata de aprender a comunicarse como un profesional y no como un hijo con sus padres o como un amigo con sus amigos. De igual modo podríamos argumentar con respecto al trabajo en equipo, la creatividad o la capacidad de negociación.

En estos casos, cuando el profesor sabe, es decir, cuando maneja adecuadamente las competencias que deberán desarrollar los estudiantes en su currículum, es esperable, presumible, que la fuerza de la necesidad hará que vaya poniendo en práctica su saber y se vaya adaptando a las exigencias de los nuevos estudios universitarios.

2.3. EL PROFESOR QUE SE INHIBE

Inhibirse, sea del modo que sea, significa inseguridad. A veces se puede esconder esta inseguridad bajo una seguridad o autoafirmación excesivas, o bajo un estilo autoritario, o distante, o de aparente «eminencia» o de excesivo progresismo teórico. En estos casos el cambio, la mejora, inicialmente pueden ser más difíciles de alcanzar, pues al inhibirse uno se autoexcluye (se quita de la circulación), por lo que difícilmente le llegará la savia nueva que supone toda innovación. La inseguridad puede ir acompañada de un más o menos fuerte sentido del ridículo y de la creencia, o el temor, de que si se actúa de otro modo con los estudiantes podemos perder los papeles y la autoridad. Quien así piense, en el peor de los casos, puede concluir «más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer».

Sería deseable que estos profesores hicieran un esfuerzo por salir de ese cerramiento. Sería muy beneficioso para ellos y para sus alumnos. Pero ¿cómo ayudarlos? A veces se pueden juntar inseguridad, creencias acerca de su papel profesional y una formación con carencias no identificadas o, que siendo identificadas, pueden parecerles insalvables.

Quizá en el fondo de esta postura esté el miedo a perder el control. Lo ideal sería llegar a descubrir, por la propia experiencia, que hay otros mejores modos de tener el control que requiere todo proceso pedagógico.

2.4. LOS PROFESORES QUE SABEN Y PONEN EN PRÁCTICA

Son profesores que por su formación y por su modo de entender la docencia tienen y ponen en juego las competencias transversales que ahora la Convergencia Europea nos exige. Ellos y ellas lo van a tener más fácil pues a su modo de hacer les va a beneficiar la ratio de menos alumnos por grupo. Ellos y ellas pueden jugar un papel importante en sus centros para dinamizar los procesos formativos en adquisición de competencias transversales.

Estos profesores podrían asumir tanto la realización de talleres prácticos como la o las asignaturas específicas que los Centros podrían ofrecer en relación a las Competencias Transversales. A continuación explicitamos algo más a este respecto.

2.5. UNA PROPUESTA

Dadas las diferentes posturas y casuísticas que podemos encontrar, siendo realistas, la respuesta a los mandatos del EEES serán también diversas en sus concreciones en cada lugar. Siempre nos ayudará personal e institucionalmente ser flexibles y creativos.

Una posible propuesta sería la de crear una asignatura obligatoria (o dos) que se desarrollaría a lo largo de los estudios de Grado y sería impartida por profesorado experto con contenidos netamente transversales.

En tal asignatura el método de trabajo en el aula y fuera del aula será esencial; deberá ser innovador de hecho y decididamente participativo.

Luego cada profesor/a trabajaría en su asignatura alguna competencia concreta. Procurando coordinarse los profesores según las características de la asignatura y las cualidades y habilidades que cada uno tenga. Esta tarea conjunta iría creando un estilo de trabajo compartido entre los docentes y sería un testimonio de que creemos en la importancia real y determinante de competencias profesionales tales como el diálogo, la coordinación, el trabajo en equipo...

Adaptarnos nosotras y nosotros primero a las necesidades y exigencias de los tiempos que corren no es más que predicar con el ejemplo. Y en esa medida cada vez seremos más los expertos —sin comillas— en el tema que nos ocupa.



3. ALGUNAS EXPERIENCIAS

3.1. EL TRABAJO EN EQUIPO

Ejemplificaremos un proceso de trabajo en equipo con alumnos de cuarto curso de la Licenciatura de Pedagogía. La asignatura es la de Modelos Cualitativos de Investigación en Educación. Es una asignatura obligatoria (4,5 créditos) y se imparte en el primer cuatrimestre³.

3.1.1. *El alumnado*

Aproximadamente el 50% son estudiantes de la carrera de Pedagogía que cursan sus estudios en la Facultad desde primer curso. El otro 50% son estudiantes que ingresan en la Facultad a través del curso pasarela y que proceden de diplomaturas de Educación Social y Magisterio. Estos estudiantes están teniendo por costumbre matricular la asignatura que nos ocupa junto a las materias de pasarela, así pues,

cuando llego a clase en octubre me encuentro con el siguiente panorama: la mitad de la clase no conoce a la otra mitad, la mayoría de los estudiantes no se conocen entre sí (incluso entre los que llevan juntos desde primero de carrera), los estudiantes que han llegado a pasarela están fuera de la onda de la dinámica de la Facultad y, lo que es más importante, tienen considerables lagunas en relación a los conocimientos relacionados con la investigación. Este último dato no se puede pasar por alto y hay que buscar un modo de responder a las situaciones y necesidades de aprendizaje de todo el alumnado (los últimos años entre 100 y 120 matriculados, de los cuales el 90 % ha asistido a clase diariamente).

Están repartidos en dos grupos (A y B), cada uno con tres horas de clase a la semana.

3.1.2. *La necesidad y el reto*

Las características anteriormente descritas del alumnado y las propias de la asignatura nos llevan a la necesidad y al reto de plantear una dinámica en el aula basada en el trabajo en equipo. Los estudiantes tienen que aprender a investigar cualitativamente, lo cual supone una constante interacción con otras personas a las que tendrán que saber tratar, escuchar, comprender, y con las que tendrán que vivenciar y resolver multitud de situaciones reales y cotidianas.

Por otra parte, la cualidad de los contenidos teórico-prácticos⁴ que se imparten-comparten con los/as alumnos/as, pide procesos de formación con sentido que apoyamos en dinámicas de trabajo basadas en el descubrimiento a partir de los conocimientos previos, la realidad y la motivación y expectativas de los/as estudiantes.

Así pues, entendemos que lo coherente es ofrecer y llevar a cabo un proceso de aprendizaje emergente y compartido que reclama de los estudiantes actitudes y conductas activas y participativas.

3.1.3. *Las estrategias*

El primer día de clase les transmito tres ideas esenciales:

- Van a aprender a investigar desde una perspectiva cualitativa.
- El/ la investigador/a cualitativo/a trabaja con personas.
- El/ la investigador/a cualitativo/a trabaja en equipo. Y lo que podríamos considerar la principal estrategia de aprendizaje.

⁴ Ya desde el primer día voy utilizando en clase cada dinámica y/o estrategia práctica para ir introduciendo contenidos teóricos de la asignatura. Durante todo el curso les invito-provoco a reflexionar sobre esta relación indisoluble entre teoría y práctica.

³ Santiago Martínez, P. (2005) *Adquisición de saberes a través del trabajo en equipo*. En Simposia presentado en XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Universidad de La Laguna, septiembre 2005.



— Vamos a constituir, desde hoy mismo, un equipo de investigación. Somos un equipo de investigación cuyo objetivo es aprender a investigar.

Después de preguntarles la procedencia académica de cada uno y, una vez que se dan cuenta de que la gran mayoría de la clase se desconocen entre sí, les pido que hagan dos grupos: el de los que están en la Facultad desde primero y los que han llegado a pasarela (curso puente). A partir de ahí, primero por parejas (uno de cada grupo), luego por grupos de cuatro (dos y dos), comienzan a relacionarse y conocerse. De este modo se van gestando los grupos que quedarán como equipos de trabajo para todo el curso. Les pido que respeten una condición: cada equipo estará formado por personas de los dos grupos al 50% aproximadamente. Les doy dos argumentos que entienden, aceptan y confiesan que les atraen: 1) necesitan conocerse y enriquecerse mutuamente, 2) en la vida profesional no suele ser común elegir a los compañeros de trabajo y, puesto que les quedan días contados para licenciarse, esta experiencia les vendrá bien.

Forman grupos de cuatro o cinco personas que permanecerán estables a lo largo de la asignatura.

A partir de ese momento trabajamos en espirales de acción-observación-reflexión-planificación-acción. Yo empiezo por la planificación. Les planteo lo que será el trabajo semanal o quincenal. Les presento los materiales que tendrán que trabajar, documentos de estudio... Y en el aula empezamos por la acción.

Su primer trabajo es realizar una autoevaluación diagnóstica (cada alumno individualmente) a partir de un protocolo que les entrego y que me devuelven por escrito.

Después me toca a mí: presentación general del programa de la asignatura. Trabajamos especialmente los objetivos del mismo. En esta sesión utilizo los datos que han aportado los estudiantes en su autoevaluación diagnóstica.

3.1.4. *Aprendiendo a ser investigadores*

Como de nada nos sirve el conocimiento teórico de todos los posibles modelos cualitativos de investigación en educación existentes si nosotros no somos auténticos investigadores cualitativos, una de las primeras tareas prácticas que deben abordar es la de irse conociendo, observando y evaluando a ese respecto. Para ello tienen que elaborar un protocolo de autoevaluación de su proceso y progreso en este sentido.

Inicialmente no les doy muchas pistas pero les animo a intentarlo, no importa que el primer resultado salga «mal». Tienen que esforzarse en aplicar todo lo que ya saben, tienen que darse cuenta de lo que les sucede trabajando en equipo, de cómo aportan o no al trabajo común, de cómo se enriquecen... se lo planteo como un modo de autoconocimiento y de desarrollo intelectual y también personal.

Además les dejo claro que cualquier buen trabajo en equipo necesita estudio y reflexión personales, antes y después de las reuniones. Y siempre esfuerzo, ánimo de superación, creatividad.

Esta práctica está pensada además para que aprendan a construir protocolos de recogida de información.

Después de cada sesión recojo sus borradores, los reviso y selecciono varios de los mejores que llevo fotocopiados a la siguiente sesión.

En la sesión siguiente explico la teoría imprescindible para que sigan adelante a partir del resultado de su práctica, reparto a cada equipo las fotocopias de los mejores borradores y otra vez a trabajar sobre ello. Mientras tanto, paso por los equipos para explicar y aclarar dudas acerca de su borrador.

Así, después de varias sesiones, logramos obtener un buen protocolo de autoevaluación construido de una manera emergente con la participación e implicación de todos/as.

Esta experiencia de construir entre todos ha sido para los alumnos altamente enriquecedora al ir «tocando» eso de hacer investigación cualitativa.

3.1.5. *Algunos saberes adquiridos por los estudiantes*

En sus sucesivas autoevaluaciones los estudiantes reflejan con claridad el haber adquirido, a lo largo de la asignatura, los saberes y las competencias que explicitamos:

- Han aprendido a hacer investigación cualitativa y a distinguir unos modelos de otros.
- Capacidad de detectar la coherencia o la no coherencia de una investigación cualitativa.
- Autoconocimiento como posibles futuros investigadores.
- Capacidad para expresar sus opiniones, exponer en público sus ideas, sus discrepancias...
- Establecer relaciones entre la asignatura y la vida cotidiana.
- Aplicar lo aprendido a otras asignaturas que están cursando.
- Habilidades de observación. Incluida la construcción de protocolos y el tratamiento de los datos.
- Autoobservación, cómo comunicar y qué comunican a través de su cuerpo, gestos, tono de voz, posturas.
- Desarrollo/enriquecimiento del pensamiento reflexivo y crítico.
- Participación, implicación, colaboración, respeto, escucha.
- Trabajo fuera del aula casi al día, confección del portafolios, diario, construcción de sus propios apuntes.
- Nueva visión sobre la construcción del conocimiento: adquisición, comprensión, asimilación, integración, utilización.
- Enriquecimiento como persona, implicación emocional, creatividad.

3.2. MÉTODO DE TRABAJO Y ESTUDIO

La presentación de la asignatura, el primer día de clase, es lo más dinámica posible. Procuro la cercanía y la interacción con y entre el grupo de clase desde el

primer momento. Estos minutos iniciales son fundamentales en la construcción y el futuro éxito de todo grupo humano desde el punto de vista social y desde el punto de vista profesional. Por tanto, también desde el punto de vista de su proceso formativo.

Desde el primer día el grupo clase se constituye como equipo de investigación. Van a aprender a investigar investigando. La tarea de la profesora será la de acompañar, ayudar y orientar ese hacer de los/las alumnos/as. Será un proceso de «adquisición y desarrollo de saberes» (conocimientos teórico-prácticos), de «saber hacer» y de «saber ser» que atañe tanto a la profesora como a los alumnos/as, y además la profesora deberá arreglárselas para hacer que los estudiantes «hagan», «sepan» y «sean».

...Paloma ha comentado a los alumnos que, con lo visto hasta ahora, pueden ir identificando pequeñas espirales que han ido surgiendo en las prácticas trabajadas durante el curso. Todas las tareas hechas han seguido el proceso de Investigación-Acción. Es momento de que tomen conciencia⁵.

Entre lo uno y lo otro se intrigan. Los que no han asistido a la primera clase por eso de que «el primer día ya se sabe: la presentación del programa y poco más» acuden el segundo día, se disculpan por no haber venido el día anterior y preguntan cómo integrarse al grupo. Ya estamos todos y todas «metidos en harina».

En la primera o segunda sesión de clase se les entrega un documento denominado «Metodología de trabajo-estudio» en el que quedan reflejados los aspectos esenciales de lo que será la actividad en el aula y su necesario complemento fuera del aula. Una vez comentado, debatido y consensuado (los estudiantes tienen un margen de decisión con respecto al mismo, si es que lo aceptan, o pueden rechazarlo), ese documento será una referencia a la que tendrán que volver siempre que sea necesario.

METODOLOGÍA DE TRABAJO-ESTUDIO (Documento consensuado)

- Clases dinámicas, activas y participativas.
- Supone el compromiso de todos (estudiantes y profesora)⁶
- Partir de sus conocimientos ya adquiridos (interdisciplinariedad) hacia un estudio y un trabajo con sentido.
- El/la estudiante se irá formando a través de un proceso basado en el descubrimiento orientado en el que se va relacionando siempre la teoría y la práctica.
- Lectura y escucha comprensivas, críticas y creativas. Pensamiento reflexivo, crítico, constructivo y comprometido.
- Trabajo cooperativo.

En clase trabajaremos en equipos establecidos según los criterios de:

⁵ Diario de becaria (20/12/05).

⁶ Ver concreciones en el «Protocolo de Autoevaluación».

Estar con compañer@s que no conocíamos el primer día de clase... y...

Que en cada grupo haya personas que han entrado en la Facultad por Pasarela y personas que están aquí desde 1º de carrera.

Cada equipo estará constituido por 4 ó 5 personas.

COMO Y QUÉ EVALUAR

La evaluación será continua y contará con la Autoevaluación por parte de los alumnos y con la evaluación que realizará la profesora.

Autoevaluación:

Cada estudiante valorará su trabajo diario una vez al mes: actitudes, desarrollo de aptitudes, adquisición de habilidades, adquisición de conocimientos, relación teoría/práctica, trabajo en el aula, trabajo y estudio complementarios fuera del aula —individual y de grupo—, diario y construcción del portafolios. En resumen, valorará su grado de logro y adquisición de los objetivos de la asignatura. (Cf. Guía Docente)

Además, el estudiante se evaluará en cada actividad especial que realice (p. ej.: elaborar y exponer un trabajo en clase).

Evaluación por parte de la profesora:

Opción de asistencia a clase:

Portafolios:

1. Programa de la asignatura.
2. Diario de clase: reflejará lo vivenciado y lo trabajado en clase teniendo en cuenta los distintos objetivos de la asignatura (contenidos, habilidades, actitudes) y la experiencia vivida (interrogantes, dudas, sentido que adquieren los nuevos aprendizajes, reflexiones críticas, aspectos emocionales y relacionales).
3. Los apuntes de clase que el estudiante va elaborando (es opcional pasarlos a ordenador).
4. Documentación que entregue la profesora.
5. Material generado por las prácticas realizadas en clase.
6. Evaluación diagnóstica y autoevaluaciones.
7. Otros materiales que se vayan generando en el transcurso de la asignatura (fichas de contenido, bibliografía, webgrafía, fotos, audios, vídeos...).
8. Trabajos optativos.
9. Otros: Recortes de prensa, programas de eventos a los que se haya asistido relacionados con la materia, etc.

Obligatorios: puntos del 1 al 6 inclusive.

Optativos: puntos del 7 al 9 inclusive.

La profesora se reserva el derecho de solicitar entrevistas en la que el estudiante dé cuenta de su portafolios. A través del portafolios se valorará la participación en clase. El peso de esta parte será del 60% sobre la nota final. El material de los puntos 2, 5 y 6 del portafolio se irá guardando en un disquete o CD que estará siempre a disposición de la profesora. La inclusión del material del punto 3 en este soporte informático es opcional.

Examen final:

Prueba objetiva: 50 ítems sobre toda la materia (T/P). El peso de esta parte será del 40% sobre la nota final.

Opción de no asistencia a clase: Ver guía específica para este caso.

En todos los casos es necesario obtener un mínimo de nota para compensar una parte con la otra.

Antes del 15 de octubre cada estudiante hará saber a la profesora qué opción elige.

3.2.1. ¿Cómo procedemos?

Aproximadamente por quince años se les introducen los temas de estudio, se presentan los materiales con los que tendrán que trabajar (fotocopias, libros, revistas, vídeos, material audiovisual...) y, en su caso, se les facilita el acceso ellos. También hacemos una valoración del volumen de trabajo: lección magistral, prácticas en el aula y fuera del aula, lecturas, y estudio.

Venimos observando que a los estudiantes les cuesta mucho tomar apuntes durante una sesión práctica. Tienen excesivamente deslindado el momento «tomar apuntes» con el momento «prácticas». Puesto que lo que pretendemos es que aprendan desde la práctica y para el ejercicio profesional, no podemos escatimar esfuerzos en hacerles ver que la teoría se explica y tiene su sentido en y desde la práctica y viceversa. Éste es uno de los aspectos de más importancia para su evaluación y está obviamente relacionado con el concepto de «contenidos teórico-prácticos». Se trata de llegar a generar lo que se llama «conocimiento socialmente útil».

Para ello combinamos:

- Trabajo/estudio/prácticas individuales.
- Trabajo/prácticas en equipo (una hora semanal, en la Facultad, sin la presencia de la profesora).
- Prácticas en el grupo clase (gran grupo/equipo).
- Contraste la construcción del conocimiento entre los dos grupos (A y B).
- Lecciones magistrales y ocasionales.
- Tutorías: individuales y grupales.

Hay que señalar que la materia objeto de estudio para los/as alumnos/as se adapta extraordinariamente a la práctica docente que venimos desarrollando. Pero creemos que es igualmente válida para ser aplicada en otras materias universitarias. De hecho así lo venimos haciendo en diferentes asignaturas y cursos.

El trabajo en grupo y en equipo no es un reparto de folios y de resúmenes que luego se recopilan, se grapan y se entregan. Es un hacer colectivo cooperativo donde todos aportamos lo mejor de nosotros mismos, que debe ir precedido y acompañado por el trabajo, estudio y reflexión individuales. El resultado de una producción colectiva es más que una suma de folios. Lo importante es que comprobamos, por su propia experiencia, que el resultado colectivo, fruto de un trabajo cooperativo, es mejor, más rico, más creativo y, por tanto, más satisfactorio, que la suma de folios o de cualquier otro material.

...las prácticas y trabajos en el aula me resultan más productivos, ya que ante cualquier duda puedes solicitar la guía de la profesora, lo cual asegura más la calidad del trabajo; y puedes cooperar con el resto de compañeros, lo que te da una visión más amplia de los conceptos⁷.

3.2.2. El aula

Para llevar a cabo un proceso formativo como el que aquí presentamos, el espacio no es indiferente. No sin dificultad hemos conseguido un aula en la planta baja de la Facultad con mesas y sillas móviles que nos permite crear distintos tipos de agrupamientos y nos da cierta libertad de utilización del espacio.

3.2.3. La evaluación

Concretamos un poco más los cauces y soportes de la evaluación:

Evaluación diagnóstica: el primer o segundo día de clase hacemos una evaluación diagnóstica. Para ello se les entrega un listado de cuestiones a las que tienen que contestar por escrito. Ese documento será para ellos un punto de referencia a lo largo del curso para ir constatando sus logros en cuanto a la adquisición y desarrollo de competencias.

Autoevaluaciones: Las autoevaluaciones son momentos de reflexión y constatación de su proceso formativo. Les ayudan a darse cuenta de en qué punto del camino están y les ayuda a asumir algún compromiso de mejora concreta para el siguiente periodo. Adjuntamos un extracto del protocolo de autoevaluación al final de este apartado.

Portafolios: Revisión intermedia (a finales de noviembre). En tutoría individual se lo califican y yo tengo en cuenta su nota y dialogamos cuando no estamos de acuerdo, a veces la nota sube, otras veces baja. Deben pasar al menos una revisión.

Diario: También revisión intermedia del diario.

Análisis de dos informes de investigación: Uno lo determina la profesora y otro lo elige cada uno (puede ser de un Banco de Informes que yo les ofrezco o sugerido por ellos).

Prueba objetiva: Tiene el valor de enfrentar al estudiante a su nivel de comprensión de los conceptos fundamentales de la materia de estudio.

3.2.4. Protocolo de autoevaluación

Este instrumento ha sido elaborado de manera cooperativa entre todos los asistentes a clase con la ayuda y orientación de la profesora. Se basa en la Guía Docente de la asignatura y en el documento anteriormente presentado de «*Metodología de trabajo-estudio*». Con este modo de «hacer» los alumnos se sienten gestores de su propio proceso formativo, lo cual genera en ellos autoestima, satisfacción, motivación y mayor compromiso hacia su desarrollo personal y social (profesional).

⁷ Diario de alumna (14/10/04).

PROTOCOLO DE AUTOEVALUACIÓN

Apellidos y Nombre:	Fecha:	Grupo:
Periodo evaluado:	Equipo de clase nº:	
<i>Cuestiones</i>	<i>Valoración Cualitativa, Concreciones y Comentarios</i>	<i>Califica⁸: S, A, N, B</i>
1. Relaciones que he establecido entre la asignatura y la vida cotidiana (incluida la vida universitaria)		
2. Observación		
3. Pensamiento reflexivo y crítico		
4. Comunicación		
5. Búsqueda de información obligada, sugerida o complementaria		
6. Conocimientos: adquisición, comprensión, asimilación, integración, utilización. Relación Teoría-Práctica		
7. Otros aspectos a señalar: implicación emocional, creatividad, enriquecimiento como persona...		
8. Trabajo en el aula y con mi equipo (Participación, Implicación, Colaboración)		
9. Trabajo fuera del aula (Estudio, Portafolios...)		
10. He aportado a mis compañeros/as		
11. He recibido de mis compañeros/as		
12. Respuesta personal dada a necesidades y dificultades detectadas. Compromiso de mejora		
13. He utilizado la tutoría		
14. Tiempo dedicado a la asignatura		
15. Aspectos en los que he aprovechado lo aprendido en la asignatura para mi estudio en otras materias		
CALIFICACIÓN GLOBAL DE ESTE PERIODO		

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS:

⁸ S = Suspenso; A = Aprobado; N = Notable; B = Sobresaliente.

DEFINICIONES OPERATIVAS DE LAS CUESTIONES A EVALUAR

1. Relaciones que he establecido entre la asignatura y la vida cotidiana (incluida la vida universitaria)	Aplicaciones o usos de los contenidos teórico-prácticos de la asignatura en nuestra vida cotidiana.
2. Observación	Adquisición de nuevas habilidades de observación y mejora de las ya adquiridas.
3. Pensamiento reflexivo y crítico	Utilización cada vez más habitual de este tipo de pensamiento. Adquisición del mismo si no se tiene. Procesos de mejora. Analizar realidades, proponer mejoras y potenciar aspectos positivos.
4. Comunicación	Adquisición de nuevas habilidades de comunicación de las ya adquiridas.
5. Búsqueda de información obligada, sugerida o complementaria	Indicar las búsquedas que has hecho durante el periodo evaluado y su nivel de obligatoriedad.
6. Conocimientos: adquisición, comprensión, asimilación, integración, utilización. Relación Teoría-Práctica	Se trata de que vayas constatando tus progresos con respecto a una nueva comprensión y adquisición de lo que es el conocimiento teórico-práctico. Aquí dejarás constancia de ello.
7. Otros aspectos a señalar: implicación emocional, creatividad, enriquecimiento como persona...	Se trata de que vayas constatando tus progresos con respecto a los objetivos señalados en el programa en relación al desarrollo de actitudes y habilidades no exclusivamente técnicas. Aquí dejarás constancia de ello.
8. Trabajo en el aula y con mi equipo (Participación, Implicación, Colaboración)	Se trata de que vayas constatando tus progresos con respecto a tu participación, implicación y colaboración en la asignatura en relación al grupo clase y al equipo al que perteneces. También reflejarás en este apartado el modo en que abordas los conflictos que aparecen.
9. Trabajo fuera del aula (Estudio, Portafolios...)	Dejarás constancia sobre cómo llevas la asignatura en los aspectos de trabajo más individual: estudio, diario, portafolios...
10. He aportado a mis compañeros/as	Reflejarás aquí lo que a tu juicio has aportado a tus compañeros/as como por ejemplo: clarificación de conocimientos T-P, ayuda, ánimos, ideas...
11. He recibido de mis compañeros/as	Reflejarás aquí lo que has recibido de tus compañeros/as, como por ejemplo: clarificación de conocimientos T-P, ayuda, ánimos, ideas...
12. Respuesta personal dada a necesidades y dificultades detectadas. Compromiso de mejora	Lo normal es que durante el curso te surjan necesidades y/o dificultades relacionadas con la asignatura. Aquí dejarás constancia de ellas así como de los modos en que las has enfrentado y de tu compromiso de superarlas en la medida en que estés en tu mano.
13. He utilizado la tutoría	El contenido del apartado núm. 12 te hará necesitar algunas veces la tutoría. Así mismo alguna vez tendrás que pasar para que la profesora revise tu portafolios, el diario, etc. ¿Lo has hecho? ¿Qué beneficios te ha reportado? ¿Crees que necesitas más ayuda? Todas esas cuestiones deben quedar reflejadas aquí.
14. Tiempo dedicado a la asignatura	Explicita no sólo las horas en general, sino el tiempo que durante el periodo evaluado has dedicado a cada tarea de todas las que exigen la asignatura. El tiempo dedicado a las clases se da por supuesto a no ser que tu asistencia sea parcial o estés cursando la materia en régimen no presencial.
15. Aspectos de la asignatura que estoy utilizando para mi estudio en otras materias	Podría ser, y sería deseable, que distintos aspectos de todos los que estamos poniendo en juego en la asignatura (objetivos diversos, metodología, contenidos...) te fueran útiles para tu aprovechamiento en otras materias de las que estás estudiando. Si es así, explicita aquí esos aspectos.
CALIFICACIÓN GLOBAL DE ESTE PERIODO	

Indica, una vez realizada tu Autoevaluación, cómo te calificas a ti mismo/a en este periodo (Suspenso, Aprobado, Notable, o Sobresaliente). Y acompaña tu calificación con una breve explicación.



3.2.5. Recapitulando

Contrastrando los logros obtenidos por medio de este método de trabajo y comparándolos con las competencias que define el Libro Blanco de Pedagogía que, como sabemos, tiene como objetivo «facilitar» la adaptación de los Estudios Superiores al Espacio Europeo, podemos decir que los estudiantes han adquirido y/o desarrollado, a nivel satisfactorio, las siguientes competencias⁹:

- Apertura a las ideas de los demás.
- Capacidad crítica.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad diagnóstica e investigadora.
- Capacidad reflexiva.
- Compromiso ético y metodológico con la práctica científica y profesional.
- Consecución de acuerdos y seguimiento de compromiso.
- Creatividad.
- Desarrollar destrezas intelectuales y científicas relacionadas con la generación del conocimiento científico.
- Desarrollar una actitud positiva, crítica y plural de la investigación como herramienta de comprensión y mejora de la realidad educativa.
- Equidad.
- Gestión de recursos y medios.
- Habilidades sociales y profesionales.
- Iniciación en el empleo y utilización de un lenguaje formal científico.
- Iniciarse en el manejo de una variedad de recursos y técnicas para la construcción de conocimientos científicos en educación.
- Iniciarse en la toma de conciencia de responsabilidades y compromisos de la ciencia y/o de la investigación educativa.
- Interés por el desarrollo de la investigación sobre el desarrollo humano.
- Interés por los proyectos conjuntos.
- Motivación para animar a la acción.
- Negociación y elaboración de acuerdos.
- Participar de forma colaborativa en el desarrollo del conocimiento científico.
- Respeto a las diferencias individuales y culturales.
- Rigurosidad.
- Supremacía del acuerdo común sobre las preferencias personales.
- Tolerancia.
- Toma de conciencia del valor social del conocimiento científico.

⁹ Ver Ref. Bibliográfica. Por lo que hemos escuchado y leído de los expertos estas competencias son o deberían ser transversales a todas las titulaciones.

- Tomar decisiones educativas de acuerdo con las diferencias individuales diagnosticadas.

- Visión sistémica y global¹⁰.

Por supuesto que han adquirido contenidos específicos de la materia impartida tales como: bases epistemológicas de la investigación cualitativa en educación; comprender y aplicar técnicas y estrategias metodológicas adecuadas para la resolución de casos de investigación en educación; conocer la lógica subyacente en cada metodología de investigación; etc.

Por supuesto que también hemos tenido que reducir el temario, pero en algo la Convergencia nos parece lúcida: hoy en día conseguir información está al alcance de todos. Nunca un buen profesor/a ha sido sólo transmisor/a de información, una lección magistral siempre ha tenido otros ingredientes además del de la calidad de la información que ofrece. Pero ahora se nos pide más, se nos exige más, porque la sociedad de la información nos ha convertido en no necesarios en algunos aspectos, pero creemos que seguimos siendo necesarios y necesarias para ayudar al desarrollo profesional de los/las universitarios/as.

3.2.6. Los estudiantes dicen

Queremos dar un espacio a la voz de los universitarios en estas páginas. Sus diarios y autoevaluaciones están plagados de expresiones que ratifican el resultado satisfactorio de este modo de hacer que estamos describiendo.

Después de un mes y medio de clase dicen¹¹:

- «Doy más importancia a cosas a las que antes no se las daba. Veo algunas cosas de forma diferente: veo que hay distintas maneras de enfocar la realidad».
- «Soy más crítico y reflexivo».
- «Me he convertido en una persona más organizada».
- «He extrapolado muchas cuestiones a otras asignaturas».
- «Me fijo más en las relaciones o interacciones entre las personas».
- «El trabajo en equipo me ha ayudado para mejorar mis relaciones con los demás. Coordinándonos, escuchándonos, respetando nuestras distintas opiniones, mejorando nuestras habilidades de comunicación».
- «Esta asignatura exige mucho trabajo y tiempo pero compensa por lo que estoy aprendiendo».

¹⁰ Como puede observarse hemos optado por un ordenamiento alfabético.

¹¹ La selección de estos textos la ha hecho la estudiante becaria que ha participado en esta investigación durante el curso 2005-2006. Durante el 2004-2005 cursó la asignatura. Los testimonios aluden a los temas más recurrentes en los diarios y autoevaluaciones de los estudiantes.

- «Estaba un poco perdida. Gracias a la ayuda de los compañeros del equipo he superado el agobio que tenía. Ellos me ha ayudado a terminar de entender la relación que hay entre las actividades prácticas y los contenidos que ya hemos trabajado en la asignatura».
- «Es la primera vez en mi vida que llevo una asignatura al día. Esto me produce una gran satisfacción porque soy un desastre para organizarme y no puedo creer que lo haya conseguido».
- «Como conclusión final he de decir que me siento mucho más enriquecida que al comienzo del curso, tanto personal como profesionalmente».
- «He podido extrapolar esta intención a otras asignaturas y siento que he aprendido mucho más que en otros años. Quería ir más allá del memorizar y «escupir» contenidos en un examen. Pretendía salir del academicismo implícito en muchas asignaturas y... ¡lo he conseguido!».
- «El haberme planteado profundamente cuestiones como el tema de la actitud crítica y reflexiva, me ha hecho esforzarme más en mi trabajo y me ha ayudado a ver el aprendizaje como una construcción propia (aunque haya sido casi al final del cuatrimestre)».

Y en la tercera evaluación señalan:

- «He progresado en establecer esa relación entre los procesos de investigación cualitativa y la vida. Somos seres sociales que nos comunicamos e interactuamos».
- «Tener en cuenta las particularidades y no tender a generalizar».
- «He desarrollado habilidades de comunicación, muy útiles para la vida cotidiana».
- «Al principio no me ubicaba ni sabía para qué servían las cosas, pero he ido entendiéndolo todo».
- «He aprendido que antes de juzgar una cosa has de entenderla en su totalidad».
- «Mis habilidades de observación se han ampliado; soy más rigurosa y sistemática».
- «He aprendido a valorar más los detalles, a no guiarme por las primeras impresiones».
- «Me he vuelto más prudente a la hora de emitir juicios precipitados».
- «También he descubierto la importancia de la auto-observación».
- «El diario me ha ayudado en gran medida para mejorar la reflexión. También lo han hecho las autoevaluaciones».
- «Ahora soy capaz de cuestionar informaciones y hacer propuestas de mejora».
- «El trabajo del aula es fundamental para sentar las bases del estudio».
- «Las clases de teoría me ayudan a entender el sentido de las prácticas que vamos haciendo y a ver la conexión de unas cosas y otras».
- «La profesora me ha ayudado a resolver muchas dudas».
- «He dedicado más tiempo y esfuerzo a esta asignatura que a otras».
- «He conseguido llevar la asignatura al día, lo que nunca había logrado con otras».
- «He dedicado mucho tiempo a la elaboración del diario y del portafolios».
- «He solucionado muchas dudas revisando la documentación aportada por la profesora».

3.2.7. Algunas conclusiones de esta experiencia

Las producciones de los estudiantes: sus diarios, autoevaluaciones, portafolios... comentarios verbales, su asistencia diaria a clase con las tareas hechas y su modo de estar, su responsabilidad en relación a su equipo de trabajo, los resultados de sus exámenes, nos hace concluir que la práctica docente a la que aquí aludimos (aunque mejorable y mucho) es válida y creemos que está en sintonía con lo que parece ser la práctica que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior.

Trabajar de este modo supone un esfuerzo suplementario significativo para los/las docentes sobre todo si los grupos son numerosos. Sólo esta variable podría dar al traste con la *in-novación* que se pretende por necesaria que ésta sea. Así pues, lo deseable sería establecer grupos/clase de unos 20 alumnos.

El espacio también es un elemento decisivo. Se requieren aulas con mobiliario que permita diversos agrupamientos y actividades variadas a lo largo del curso. Cierta amplitud y sillas y mesas móviles son imprescindibles; así mismo consideramos necesario que estén dotadas de los recursos audiovisuales que ya hoy se consideran básicos (ordenador, cañón de vídeo, reproductor de audio y DVD).

Hemos realizado esta experiencia con un aula de pupitres móviles pero de colegio de Primaria, con pocos recursos y sin la facilidad de tenerlos a mano, con un exceso de alumnos (40-50 por grupo de asistencia diaria real).

Hemos realizado esta experiencia con la disponibilidad y la complicidad de los estudiantes que han encontrado en ella algo que les hacía expresar: «en esta clase se me pasan las horas sin enterarme», «estoy deseando que llegue el miércoles...». Son estas afirmaciones tuyas, las sonrisas y gestos con que las acompañaban, el ambiente bueno y agradable que se crea dentro y fuera del aula, lo que nos anima a comunicar nuestra experiencia con la confianza de que sea útil para otras y otros colegas.

3.3. LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

Nosotros también necesitamos hacernos un seguimiento de nuestro proceso en cuanto al nuevo modo de ser docentes en acto.

Ver cómo vamos avanzando en la adquisición y/o mejora de las competencias que tenemos que poner en juego para lograr ese «saber hacer *hacer*». Nos conviene estar atentos a nosotros mismos para ir viendo cómo hacemos que nuestros alumnos hagan o saber hacer que los alumnos hagan. Detectar y poner nombre a nuestras dificultades reales (no las que nos imaginamos, sino las que nos surgen, las que van emergiendo en nuestra acción profesional docente).

Eso nos llevará a concretar las necesidades reales que tenemos. Y a partir de ahí, podremos diseñar nuestro proceso de mejora. Podemos igualmente diseñar un protocolo de autoevaluación que nos obligue a ser ordenados y sistemáticos. Algunos indicadores de ese protocolo podemos dialogarlos con los alumnos. Que ellos nos ayuden a establecerlos y a operativizarlos para poder evaluarlos.

Otros indicadores los estableceremos nosotros. Lo deseable sería hacerlo en equipo. Trabajar con al menos otro colega para esbozar y operativizar algunas competencias esenciales para nuestra actual y «nueva» acción docente. La elaboración de las guías docentes pueden ser un inicio facilitador de este proceso en la medida en que las estamos trabajando en grupos de profesores implicados en la docencia de la materia en cuestión. Pero no es suficiente, porque en ellas las cuestiones de procedimiento y las demás cuestiones relacionadas con las competencias se abordan de manera general. Cada profesor y profesora verá qué necesita reforzar, adquirir y/o sostener.

Sugerimos algunos indicadores que habrá que operativizar mínimamente para alcanzar un consenso acerca del significado y el sentido de los mismos. Entendemos que tal consenso es necesario si queremos avanzar en la mejora y la consecución de calidad en nuestra acción profesional docente.

- Seguridad en sí mismo/a.
- Capacidad comunicativa (emisión, recepción, CV y CNV).
- Capacidad de empatía.
- Comportamientos éticos.
- Motivación por la docencia.
- Claridad expositiva.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Capacidad organizativa.
- Creatividad.
- Orden.
- Capacidad de análisis.
- Capacidad de síntesis.
- Saber hacer *hacer*: hacer que hagan.
- Capacidad de generar «empoderamiento» en nuestros alumnos y alumnas.
- Actualización de los contenidos teórico-prácticos ofrecidos a los estudiantes y relación de aquéllos con la realidad en el aquí y el ahora.
- Etc.

Por supuesto, todas estas capacidades se valorarán en términos de competencias puestas en acción. Cuando hablamos de adquisición de competencias profesionales, sean transversales o específicas, hablamos de pedagogía en la acción. De otro modo, sólo teorizaremos y no seremos gestores de cambio ni de innovación.

Por el contrario, implicarnos con entusiasmo en la tarea de adquirir nuevas competencias y de mejorar en las ya adquiridas que hagan más formativa para los universitarios nuestra acción profesional docente, será una fuente de vida, una inyección de energía para nuestros centros y para la universidad. «O renovarse o morir». La historia nos está ofreciendo la posibilidad de innovar o de seguir innovando si ya lo estamos haciendo. Nos está situando en la tesitura de crear relaciones nuevas entre los universitarios, profesorado y estudiantes. Tenemos y vamos a tener en nuestras manos la posibilidad de generar conocimiento y de contribuir al cambio social desde esas nuevas relaciones, más en equipo, más participativas y menos

individualistas. Dicho de manera extremadamente sintética, esto se traducirá en mejores resultados en lo académico y en algo cada vez más importante en que todos nos sentiremos mejor.

4. EXPERIENCIA PRÁCTICA

PARA MEJORAR EN LA ACCIÓN. (Ejercicio práctico)

Te proponemos un ejercicio práctico para mejorar en la acción. Es importante que vayas reflejando por escrito lo que sientes, observas, reflexionas, decides... a lo largo del proceso de esta experiencia.

a) *Después de leer el artículo:*

- Identifica qué sensaciones, sentimientos, emociones, pensamientos, reflexiones... has tenido durante la lectura de este artículo. Anótalo.
- ¿Qué imagen te ha devuelto de ti mismo/a?
- ¿Con qué tipología de profesor te identificas más o a cuál se aproxima más tu modo de ser y de hacer como profesional docente?

b) *En relación a las competencias transversales:*

- ¿Qué competencias de las que se citan a lo largo del texto identificas como adquiridas? De esas, cuáles pones en juego actualmente, diariamente, en tu trabajo con tus alumnos/as y con tus compañeras y compañeros.
- ¿Qué habilidades y actitudes, que ves que son necesarias, detectas que no tienes?
- ¿Qué sensación te genera la Convergencia Europea en cuanto a los aspectos relacionados con las Competencias Transversales?
 - Confianza, seguridad, refuerzo de tu autoestima.
 - Inquietud, ansiedad, temor, inseguridad.
 - Ilusión, esperanza...

c) *Pasemos a la acción:*

- Mañana, en tu trabajo cotidiano y habitual, procura identificar tu modo de estar y de ser en relación con tus alumnos: en clase, en la tutoría, cuando vas por los pasillos, si te los encuentras en el bar... Mirate a ti mismo/a y procura ir identificando y poniendo nombre a tu manera de estar y de ser con tus alumnos.
- Pruébete en relación a la competencia que tú creas que es un punto fuerte para ti, o por el contrario, que creas que es un punto débil, y diseñá, para ponerlo en práctica durante una semana, una actividad en el aula donde tengas que poner en juego esta competencia.
- Igualmente puedes hacerlo en dos momentos distintos con la primera competencia que consideras fuerte, adquirida, consolidada en ti y con una competencia que tú consideras débil o poco desarrollada en ti.

Cada experiencia se completará con una escucha atenta a lo que te vaya sucediendo, una reflexión sobre ello y una toma de conciencia de tu realidad con respecto a esos aspectos que has ido observando en tu puesta en práctica de la experiencia que se te propone.

Lo ideal sería que compartieras este ejercicio en la acción con algún compañero/compañera de tu Centro. Proponles hacerlo e intercambiar sobre ello.

(Si quieres contactar conmigo en relación a esta propuesta práctica hazlo a través de mi correo electrónico).

NOTA: Es importante ir dejando constancia por escrito de la experiencia.

ANEXO

INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN PARA LA ADAPTACIÓN DE UNA ASIGNATURA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. MÉTODO PEDAGÓGICO

En las páginas que siguen se sintetizan el proceso que seguimos, las cuestiones de procedimiento y los principios y valores que lo rigen. La articulación de todo ello constituye nuestro método pedagógico.

Investigación en la Acción para la Adaptación de una Asignatura al Espacio Europeo de Educación Superior
Cursos 2004-2005 y 2005-2006

Método Pedagógico
M^a Paloma Santiago Martínez
PALOMAS@CC.UB.ES

Asignatura: "Modelos Cualitativos de Investigación en Educación"

- Obligatoria
- Cuatrimestral (4'5 créditos)
- 100 alumnos (Asistencia habitual del 90%).
- Dos grupos (A y B)
- Procedencia:
 - 50% de 3º de Pedagogía
 - 50% del Curso Puente
- Factor Común: Temor a las asignaturas que traten de "Investigación"

Tres referentes de partida

- Somos personas que trabajamos con personas
- Aprender a investigar investigando
- Haciéndolo de modo cooperativo

↓

Desde la primera clase nos constituimos en un grupo de Investigación en la Acción

Facilitándonos la tarea:

De manera justificada y consensuada: Convertimos los grupo A y B en tres grupos de similar número de estudiantes.

Esto hace posible poner en práctica la metodología que consideramos más pertinente para la consecución de la formación de los alumnos en la asignatura.

Horas lectivas

Para cada grupo:

- Una sesión de 2h. semanales con la profesora
- Y
- 1h. de trabajo de equipo en la Facultad con tareas concretas que se presentan y se supervisan en la sesión de dos horas.

Cómo procedemos

- Partir de la práctica para construir la teoría
- Se están preparando para ser profesionales
- Tod@s aprendemos de tod@s
- Subrayando el valor formativo de la investigación cualitativa en educación
- Estableciendo relaciones con la vida
- Elaborando colectivamente algún instrumento de recogida de información que aplicamos al grupo clase
- Permanentemente uso de estrategias y tácticas acordes con la intencionalidad formativa

Hitos en el proceso

- El protocolo de evaluación diagnóstica
- La negociación de la metodología y el sistema de evaluación
- La autoevaluación
- El diario de la asignatura
- Confesión del portafolios
- Evaluación formativa, continua y conjunta

Para ello combinamos:

- Trabajo/estudio/prácticas individuales.
- Trabajo/prácticas en equipo (una hora semanal, en la Facultad, sin la presencia de la profesora).
- Prácticas en el grupo clase (gran grupo/equipo).
- Contraste la construcción del conocimiento entre los dos grupos (A y B).
- Lecciones magistrales y ocasionales.
- Tutorías: individuales y grupales.

Teniendo como horizonte la Convergencia Europea

Hemos puesto en diálogo

- El eje conductor y los aspectos clave de nuestra experiencia docente en la asignatura referida
- Con la experiencia narrada de los estudiantes que han cursado esa asignatura
- Con las competencias transversales que se explicitan en los documentos emanados en relación al ECTS

Evaluación

- Opción de asistencia regular a clase:
 - 60% de la calificación final para el conjunto de sus producciones a lo largo del curso.
 - 40% prueba escrita.
- Los alumnos que no pueden asistir a clase tienen que desarrollar una pequeña investigación tutorizada y entregar el correspondiente informe. Además realizarán la prueba escrita.

Algunos aspectos relevantes

- El tipo de espacio en el que podemos desarrollar las sesiones de clase, seminarios y trabajos de grupo condiciona el proceso formativo.
- La clasificación: "grupos de teoría" y "grupos de prácticas" **no se adecua** a la metodología que proponemos ni a su fundamento. Y QUIZÁ tampoco se adecua a las directrices del ECTS.
- El número de alumnos por grupo de clase debería estar entre 20-30.

Resultados

- Significativa adquisición de competencias que coinciden con las de un Grado en Educación Social (asistencia, tareas al día, compromiso con el trabajo de equipo...)
- Más trabajo que con otras metodologías, pero merece la pena
- Interés y deseo de integrar la metodología de investigación cualitativa en su práctica como estudiantes y en su futuro hacer profesional como Pedagogos
- Más interés en la formación adquirida a otras asignaturas de la carrera y especialmente al Practicum
- Piden más créditos para esta asignatura

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

ANECA (2004) *Libro blanco de la Titulación de Grado en Pedagogía y Educación Social*. (2 vols.). AUTOEVALUACIONES de los alumnos/as. Curso 2004-2005. DIARIOS de alumnos/as. Curso 2004-2005.

DIARIO DE ALUMNA BECARIA. Curso 2005-2006.

GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA «*Modelos Cualitativos de Investigación en Educación*». Curso 2005-2006. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.

LÓPEZ GÓRRIZ, I. (coord.), MUNÁRRIZ IRAÑETA, B., SANTIAGO MARTÍNEZ, P., GABARÍ GAMBARTE, I. y VEGA NAVARRO, A. (2005) *El trabajo en el aula universitaria: desarrollo de competencias basadas en procesos grupales*. Simposia presentado en XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Universidad de La Laguna, septiembre.

SANTIAGO MARTÍNEZ, P. (2005) *Adquisición de saberes a través del trabajo en equipo*. En Simposia presentado en XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Universidad de La Laguna, septiembre 2005.

— (2004-2005-2006). Diarios de clase.