

II Congreso Internacional de Formación Docente Universitaria

Calidad e Innovación ante el EEES. Derechos y deberes de Profesores y Estudiantes

Granada, 24 y 25 de Septiembre de 2009

Paraninfo de la Facultad de Derecho

Director:
Rafael Barranco Vela

Coordinadores:
Miguel Ángel Recuerda Girela
Francisco Javier Durán Ruiz
Leonardo Sánchez-Mesa Martínez

Secretario:
Francisco Bombillar Sáenz

ORGANIZAN

GIA-SEJ-169
Derecho y Bienestar Social

GIA-SEJ-03266
El Derecho a la salud y al medio ambiente en la sociedad del riesgo y la innovación

Programa de Doctorado Derecho Ambiental de Andalucía UGR

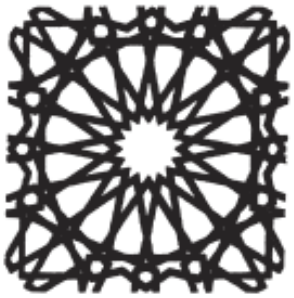
COLABORAN

ugr Universidad de Granada

Vicerrectorado de Enseñanzas de Grado y Posgrado &
Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad
(Universidad de Granada)

Facultad de Derecho
UNIVERSIDAD DE GRANADA

UNIVERSIDAD DE GRANADA
Departamento de Derecho Administrativo



COMARES

editorial

GRANADA

2009

Colaboran en la presente edición electrónica:

Francisco M. BOMBILLAR SAENZ
Francisco J. DURÁN RUÍZ
Miguel Ángel RECUERDA GIRELA
Leonardo J. SÁNCHEZ-MESA MARTÍNEZ

ISBN:
978-84-9836-595-5

Dep. legal:
Gr. 2889/2009

534 páginas.

* Esta publicación ha sido posible gracais a la subvención del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada

“El conocimiento de nosotros mismos como profesores y el régimen legal de nuestro trabajo”

(Presentación del Director del II CONGRESO DE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA)

La organización de este Congreso está sorprendida de la respuesta obtenida. Es nuestra segunda edición y pese al escaso tiempo para la inscripción y a la casi imperceptible publicidad realizada, contamos con más de doscientos participantes y más de cincuenta comunicaciones científicas aceptadas.

Somos conscientes de que estas iniciativas tienen amplia acogida porque el nuevo sistema, con evidentes valores positivos, también supone la necesidad –permítanme la expresión- de “rellenar casillas y huecos” en algunos nuevos ítems no suficientemente concretados ni desarrollados. Pero frente a ello, no es menos cierto, que la oferta se ha desarrollado de forma espectacular y que no siempre ni la calidad ni la respuesta es la misma.

Pero el presumible éxito se debe también a un trabajo previo y voy a romper la tradición de los agradecimientos finales, porque en esta ocasión son el preludio. Por ello, quiero agradecer al secretario de este Congreso: Francisco Bombillar, su imprescindible trabajo y el sacrificio temporal llevado a cabo en unos momentos de trascendencia en su carrera profesional e investigadora; y también la labor de los profesores: Francisco Javier Durán, Miguel Ángel Recuerda y Leonardo Sánchez-Mesa, coordinadores de este Congreso.

Gracias también a los participantes, y a los comunicantes, sin ellos no hay evento alguno; y a los Vicerrectorados de Garantía de la Calidad y de Estudios de Grado y Posgrado de la Universidad de Granada y a su Facultad de Derecho, por su apoyo.

En esta edición hemos incorporado profesores extranjeros, hemos aumentado el número y variedad de ponentes y el rigor en la selección de las comunicaciones. Hemos avanzado en la profundización del sistema del profesorado y las implicaciones de éste ante los nuevos retos que se plantean. Hemos empezado a estudiar los mecanismos y la regulación de órganos y funciones que afectan directamente al trabajo docente.

Señalaba el año anterior[i] que "la innovación significa e implica cambio, que los cambios pueden ser positivos o negativos, pero en gran medida terminan resultando inevitables. Por ello no sólo hay que preverlos, sino también prepararlos y construirlos". Pero no es menos cierto que en los cambios también hay que considerar aquello que se dejó en el camino, lo que se ha olvidado. Innovar es también renovar. Por ello hemos insertado en esta edición un Seminario sobre la transmisión del legado docente. Proyecto de Innovación Docente concedido por el Vicerrectorado de Garantía de la Calidad en la plausible iniciativa que ha tenido al respecto. La competitividad y el individualismo de los tiempos que corren hacen que sea difícil dialogar, transmitir experiencias y habilidades entre profesores experimentados y jóvenes investigadores. Ambos grupos tenemos mucho que ofrecer y mucho que aprender mutuamente.

En definitiva, ambas perspectivas: la de la profundización y la de la transmisión, trazan un círculo en el que se cumple aquello que diría Albert Pope: "Todo nuestro conocimiento es conocernos a nosotros mismos".

Pero ni siquiera podemos quedarnos ahí. El profesorado soporta enfermedades profesionales endémicas y conocidas por todos nosotros, y también suficientemente publicitadas en el resto de la sociedad. Pero no tantas veces se pone de manifiesto nuestros problemas, nuestras carencias y nuestras necesidades. El esfuerzo, por ejemplo, de una carrera profesional jalonada de concursos competitivos que no tiene parangón en ningún área ni nivel de la Administración, el más bajo

nivel retributivo para el más alto nivel de titulación, la escasez de medios personales y materiales, el desconocimiento de nuestra labor y de nuestra dedicación. La falta de compresión y valorización de nuestro trabajo surge, a veces, desde nuestros entornos más cercanos. Quién no soporta cada año, cuando termina el curso académico, la reiterada frase: "qué ¿ya habéis terminado las clases y los exámenes…?" como si sólo esto, por importante que sea, constituyera nuestro trabajo.

Hoy día estamos en una época de crisis. Pero, como diría Albert Einstein[ii], "hablar de crisis es promoverla, y callar en la crisis es exaltar el conformismo. En vez de esto, trabajemos duro…La verdadera crisis, es la crisis de la incompetencia". Por esto, junto a la reivindicación anterior, también debemos rechazar, denunciar, apartar de nuestra institución educadora e investigadora a todos esos parásitos y parásitas, que los hay, que se ocultan bajo el manto universitario, bajo su condición funcionarial. Ser funcionario en la Universidad no es un seguro de ingresos ni una estabilidad laboral "per se", sino la mejor condición para desarrollar una educación en libertad y una investigación centrada sin factores de inestabilidad que la alteren o la supediten. En suma, debemos ser exigentes en esta tarea, más los que tienen responsabilidades, más los que nos representan, porque la legítima y necesaria defensa de los trabajadores alude a los "que trabajan" y no a los que lo aparentan o eluden sus obligaciones.

Las justas reivindicaciones de los jueces y la polémica medida de presión adoptada: la reciente huelga, suponen la puesta de manifiesto de la problemática situación de nuestros órganos judiciales y su personal. Es cierto que la Justicia es una gran desconocida, pero la Universidad, aunque pudiera parecer otra cosa, también. Y sin acudir necesariamente, y quizás menos ahora, a medida alguna de presión, tenemos medios para hacer llegar nuestros problemas y nuestras carencias. Es hora también, y con mayor legitimidad en esta crisis, de pedir el apoyo y esfuerzo de toda la sociedad, y especialmente de las empresas, de las entidades financieras y de los gobiernos. Y ello no ya

por la trascendencia de la educación superior: ¿existe otro servicio público más importante para el desarrollo de una sociedad?, sino porque también esas instituciones se nutren, en una parte importante, de los propios cuadros universitarios.

Este Congreso es un espacio para el tratamiento científico de la problemática y los nuevos retos de la docencia y de los docentes, pero la ciencia no puede, no debe, no está exenta de la reflexión y el debate. Si la tecnociencia domina y financia con sus propuestas las líneas de investigación, debemos permitir también otras alternativas desde una Universidad pública, que debe perseguir el desarrollo y la satisfacción de los intereses sociales de forma global. Y nosotros, los profesores también somos una parte de esta sociedad. Una parte vital y necesaria. Profundizar en nuestras competencias y resolver nuestros problemas es una forma también de pedir el respeto y la consideración por lo que hacemos. Despreciar y apartar a quien no lo hace es también una forma de ganarse ese respeto y esa consideración.

Perdonen, por fin, el abuso en el tiempo y las licencias que me he permitido y especialmente la petición de externalización de nuestra situación y nuestro trabajo, sobre todo el que no se ve. Como yo, y lo digo sin ninguna falsa modestia, miles de investigadores y profesores dedicamos nuestra vida, y mucho más tiempo del que se piensa, a nuestro cometido, y es justo que la sociedad conozca nuestro esfuerzo y dedicación.

Rafael Barranco Vela

[I] "Presentación" en *I Congreso de Formación docente universitaria*, (Dir.: Rafael Barranco Vela), Editorial Comares, Granada, 2008. ISBN: 978-84-9836-443-9.

[II] Ahora, cuando hace cien años que expuso su teoría de la relatividad, quiero rendir homenaje a este excepcional científico e investigador y también pensador, cuestión que no necesariamente va aparejada. ¿Puede existir un mejor análisis de cómo se utilizan los resultados de la investigación? que la de Einstein, cuando a propósito de su teoría del relatividad, declaró:"Si mi teoría de la relatividad es exacta, los alemanes dirán que soy alemán y los franceses que soy ciudadano del mundo. Pero si no, los franceses dirán que soy alemán, y los alemanes que soy judío".

ÍNDICE DE COMUNICACIONES Y PONENCIAS

C1. ÁLVAREZ-CUBERO, Mª J., SAIZ-GUINALDO, M.; MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, L. J., LÓPEZ-GUARNIDO, O., ÁLVAREZ, J. C. & LORENTE, J. A.: *Uso de las nuevas tecnologías para impartir módulos prácticos en biomedicina.* ..... p. 6

C2. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, E. M.: *La libertad de cátedra y el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior.* ..... p. 12

C3. BARQUERO LÓPEZ, P.: *La atención a la diversidad en el sistema educativo.* ..... p. 23

C4. BENLLOCH DOMENECH, C. & SARRIÓN ESTEVE, J.: *La innovación educativa en las enseñanzas oficiales de postgrado: un reto para el siglo XXI* ..... p. 28

C5. BOMBILLAR SÁENZ, F. M. & SALVETTI, M.: *La valoración de la excelencia universitaria en Italia: el Decreto Gelmini.* ..... p. 33

C6. CANTARERO VILLANUEVA, I. FERNÁNDEZ LAO, C. DÍAZ RODRÍGUEZ, L. GARCÍA RÍOS, M. C. & ARROYO MORALES, M.: *La integración de la imagen ecográfica en las aulas como herramienta de innovación para la mejora de la adquisición de competencias de valoración musculoesqueletica.* ..... p. 46

C7. CAÑADAS DE LA FUENTE, G. A., ORTEGA VALDIVIESO, Mª A., GARCÍA RÍOS, Mª C, CAÑADAS DE LA FUENTE, G. R. & MARTÍN VAZQUEZ, Mª: *Análisis de la innovación docente en la Diplomatura Universitaria en Terapia Ocupacional para su integración en el EEES.* ..... p. 55

C8. CASARES, S., CONEJERO-LARA, F., LÓPEZ-MAYORGA, O., LLOR-ESTEBAN, J. & AZUAGA, A. I.: *Innovación docente en la enseñanza práctica universitaria de Ciencias Experimentales: la formación* semipresencial *en los laboratorios.* ..... p. 61

C9. CASTILLO RODRÍGUEZ, C. del: *La aplicación de las innovaciones de los planes de estudio españoles en Farmacia para el mejoramiento de las actividades docentes y de la profesión farmacéutica* ..... p. 68

C10. CASTILLO RODRÍGUEZ, C. del: *La incorporación de la Atención Farmacéutica a los planes de estudio de la licenciatura de Farmacia en la Unión Europea.* ..... p. 74

C11. CLARES, B., FERNÁNDEZ, F., CALPENA, A. C., ADOLFINA RUIZ, Mª, VILLENA, Mª J. & GALLARDO, V.: *Análisis de material docente por alumnos y profesores para enseñanza en biofarmacia y farmacocinetica asistida por ordenador.* ..... p. 79

C12. CLARES, B., MORALES, Mª E., VILLENA, Mª J. & RUÍZ, Mª A.: *Calidad en docencia e investigación basada en la transversalidad de la profesión farmacéutica como herramienta innovadora.* ..... p. 85

C13. COLLADO MONTERO, F. J.: *Propuesta de Guía Didáctica para una asignatura de Introducción a la Restauración basada en el trabajo autónomo del alumno en el ámbito del EEES.*
……p. 91
C14. DELGADO MÁRQUEZ, E., DELGADO OLMOS, A. H., HENARES CUÉLLAR, I., MÁRQUEZ GARCÍA, Mª L., MARTÍNEZ DE CARVAJAL, A. I. & OLMO GARCÍA, C.: *El uso de la expresión gráfica en la adquisición de nuevas competencias profesionales en patrimonio arquitectónico e ingenieril en el entorno del espacio europeo de educación superior (EEES).*
……p. 102
C15. DURÁN RUIZ, F. J. & BARRANCO VELA, R.: *Instrumentos para la mejora de la calidad en la enseñanza del derecho: aprendizaje colaborativo y mentorización entre docentes.*
……p. 112
C16. EL HOMRANI, M., JIMÉNEZ-PERÁLVAREZ, J. D., SALMERÓN PÉREZ, H.: *Inicios en la docencia universitaria guiados por un mentor: experiencia en Ciencias de la Educación.*
……p. 121
C17. FERNÁNDEZ RAMOS, S. & PÉREZ MONGUIÓ, J. Mª.: *La comunicación de las calificaciones académicas universitarias: publicidad y privacidad.*
……p. 128
C18. GALERA VICTORIA, A.: *La perspectiva de género en los estudios universitarios. Una valoración desde la ciencia jurídica.*
……p. 134
C19. GALERA VICTORIA, A.: *Propuesta de docencia semipresencial de una asignatura en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.*
……p. 141
C20. GARCÍA CALVENTE, Y.: *La responsabilidad social del profesorado universitario.*
……p. 147
C21. GARCÍA GARCÍA, I., CAÑADAS DE LA FUENTE, G. & LOZANO PEÑA, Mª C.: *Motivaciones para la elección de los estudios de enfermería y perfil del alumnado frente al EEES.*
……p. 155
C22. GARCÍA GUZMÁN, A., SÁNCHEZ NÚÑEZ, C. A. & RAMÍREZ FERNÁNDEZ, S.: *Formación, calidad, innovación y perfil del buen docente. Claves para enseñar en el EEES.*
……p. 163
C23. GARCÍA MARTÍNEZ, O., PEÑAS MALDONADO, M. & GARCÍA GARCÍA, I.: *Aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje en la titulación de Enfermería de la E. U. de Ciencias de la Salud.*
……p. 171
C24. GARCÍA RUBIO, M. Á., GONZÁLEZ GÓMEZ, F., GUARDIOLA, J. & RUIZ VILLAVERDE, A.: *¿Es la autocalificación del alumno una forma válida de promocionar el enfoque democrático en la educación? El caso de la asignatura "Economía Política" de CC. Políticas y de la Administración.*
……p. 176
C25. GÓMEZ MIRANDA, Mª E., ROMÁN MARTÍNEZ, I. & ZAFRA GÓMEZ, J. L.: *Mejoras en la docencia del análisis contable: tablón de docencia y utilización de casos reales.*

……p. 184
C26. GONZÁLEZ GÓMEZ, F., SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Mª T., TORRES RODRÍGUEZ, A. & TRENZADO ROMERO, M.: *Programa de apoyo a la formación del profesorado principiante y mejora de la docencia en el área de las ciencias sociales.*
……p. 193
C27. GONZÁLEZ JIMÉNEZ, E.; POZO CANO, Mª D.; FERNÁNDEZ BENITED, A.; LORCA MESA, C; LÓPEZ – HUERTAS LORCA, D.; ÁLVAREZ FERRE, J.; NAVARRO JIMÉNEZ, Mª DEL C.: *Seminarios de orientación docente: un garante de calidad e innovación para los alumnos en estancias clínicas de Enfermería.*
……p. 199
C28. GUARDIOLA, J., STRZELECKA, E., GAGLIARDINI, G., GARCÍA RUBIO, M. Á. & RUÍZ VILLAVERDE, A.: *La Economía centrada en el desarrollo humano: Una innovación en el marco del EEES.*
……p. 206
C29. JIMÉNEZ PERÁLVAREZ, J., EL HOMRANI, M., EL HAMDOUNI JENOUI, R. & IRIGARAY FERNÁNDEZ, C.: *Propuesta de guía didáctica en programas de prácticas de disciplinas científico-técnicas: ejemplo para las prácticas de la asignatura "Mecánica del suelo y rocas" de la titulación de I.C.C.P., por la Universidad de Granada.*
……p. 216
C30. JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, J: *Un itinerario posible hacia la excelencia docente universitaria.*
……p. 224
C31. LARA NIETO, Mª del C.: *La confianza como método eficaz en los proyectos de innovación.*
……p. 232
C32. LÓPEZ, M. Á. & DE LA PLAZA HERNÁNDEZ, E. Mª: *E-learning en docencia de Ingeniería telemática.*
……p. 240
C33. LÓPEZ ALIAGA I., ALFÉREZ M. J. M., NESTARES T., DÍAZ-CASTRO J., LÓPEZ-FRÍAS M. & CAMPOS M.S.: *Experiencia de innovación en la enseñanza práctica de fisiología celular y humana a través de las nuevas tecnologías.*
……p. 247
C34. LÓPEZ-GUARNIDO, O., MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, L. J., ÁLVAREZ-CUBERO, Mª J. & SAIZ-GUINALDO, M.: *Las TICS: Utilidades y Limitaciones en la Educación.*
……p. 254
C35. MALDONADO HÓDAR, F. J., CARRASCO MARÍN, F., PÉREZ CADENAS, A. F. & MORALES TORRES, S.: *Los materiales y los sentidos: el aprendizaje en primera persona.*
……p. 261
C36. MARTÍN CASTRO, Mª B.: *Reflexiones sobre los nuevos enfoques en la evaluación docente en el EEES: especial referencia a los aprendizajes en los estudios sociales.*
……p. 267
C37. MARTÍN LARA, M. Á.: *Estilos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y rendimiento académico en la asignatura Procesos y Productos Biotecnológicos de la Licenciatura de Biotecnología (UPO).*
……p. 278

C38. MARTÍN SÁNCHEZ, J., DÍAZ SÁEZ, V., MORILLAS MÁRQUEZ, F., MORALES YUSTE, M., BARÓN LÓPEZ, S.: *Innovación docente aplicada a la enseñanza de la Parasitología: Planificación de un curso práctico piloto para la captura y recolección de parásitos.*
……p. 287
C39. MARTÍNEZ, Mª A., ARES, I., RAMOS, E. & CASTELLANO, V.: *Análisis y perspectivas del proceso de adaptación de la docencia en la Universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior.*
……p. 292
C40. MOLINA MORENO, V., MARTÍN LÓPEZ, V. & RUIZ GUERRA, I.: *TIC como herramienta para la formación en momentos de incertidumbre.*
……p. 299
C41. MORALES CORRAL, Mª del M.: *Consideraciones sobre la educación en valores.*
……p. 308
C42. NIETO SÁNCHEZ, C.: *La valoración del mérito en los colegios mayores de la Universidad Complutense de Madrid.*
……p. 316
C43. OSORIO, E., TOLEDANO, M., OSORIO, R. & SÁNCHEZ, F.: *Caja de retrovisión para el auto-adiestramiento psicomotriz con visión indirecta en Odontología.*
……p. 322
C44. PÉREZ LÓPEZ, Mª C., LÓPEZ PÉREZ, Mª V. & RODRÍGUEZ ARIZA, L.: *Innovando y mejorando la docencia en las asignaturas de Contabilidad General y Contabilidad 1. Una experiencia práctica.*
……p. 329
C45. PÉREZ MONGUIÓ, J. Mª, FERRADANS CARAMÉS, C. & FERNÁNDEZ RAMOS, S.: *El uso de la plataforma moodle como instrumento para dinamizar e innovar la docencia.*
……p. 340
C46. RASO SÁNCHEZ, F., TRUJILLO TORRES, J. M. & HINOJO LUCENA, Mª A.: *Calidad de la enseñanza en el marco del emergente Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.): Algunas directrices para el profesorado universitario.*
……p. 345
C47. RECUERDA GIRELA, M. Á.: *La primera clase. Metodología docente para afrontar el curso desde el primer momento.*
……p. 360
C48. RECUERDA VEGA, C.: *Labor docente del veterinario clínico con los alumnos de prácticas.*
……p. 364
C49. ROCA FERNÁNDEZ-CASTANYS, Mª L. & MELLADO RUIZ, L.: *Algunas observaciones críticas sobre el nuevo sistema de selección del profesorado funcionario universitario.*
……p. 369
C50. ROMERA, E., GARCÍA RECIO, C. & AMARO, J. E.: *Nuevas tecnologías y EEES: Experiencia en la enseñanza práctica en la licenciatura de Física.*
……p. 379
C51. RUFINO PALOMARES, E. E., PÉREZ JIMÉNEZ, A., REYES ZURITA, F. J., TRENZADO ROMERO, C. E.: *Aplicación didáctica de nuevas tecnologías para la*

elaboración de un curso virtual de iniciación al trabajo en un laboratorio de ciencias experimentales.
……p. 387
C52. RUIZ ARROYO, M., BOJICA, A. Mª, FUENTES FUENTES, Mª DEL MAR & ALBACETE SÁEZ, C. A.: *Fomento del espíritu emprendedor a través del enfoque cualitativo y las nuevas tecnologías.*
……p. 393
C53. RUIZ SÁNCHEZ, A., MARTÍNEZ CARRILLO, M. J., GARCIA QUESADA, R., CASTILLA RODRIGUEZ, B., GONZALEZ CASARES, J. A., LEÓN MUÑOZ, M. & SOLÍS GUZMÁN, J.: *Una experiencia de adquisición de competencias profesionales fuera del aula.*
……p. 400
C54. SÁNCHEZ AGUILERA, F., OSORIO RUIZ, R., TOLEDANO, M. & OSORIO RUIZ, E.: *Adaptación a las nuevas metodologías docentes: Modificación de la ansiedad de los alumnos de Odontología ante sus prácticas clínicas mediante modelado conductual.*
……p. 409
C55. SCHMIDT RIO-VALLE, J., MONTOYA JUÁREZ, R., DÍAZ RODRÍGUEZ, L., GARCÍA MARTÍNEZ, O., CAMBIL MARTÍN, J. & LEYVA GARCÍA, A.: *Itinerario de formación del profesorado novel; buscando la calidad docente.*
……p. 416
C56. SUÁREZ MEDINA, F. J., GRANADOS ROMERA, J. J. & CHAMORRO ALFONSO, C.: *Resolución de ejercicios prácticos de análisis de estructuras, planteados con enunciados personalizados, supervisados in situ mediante la elaboración de software.*
……p. 421
C57. TRINIDAD REQUENA, A. & FERNÁNDEZ CASTAÑO, F.: *Aporte de las TICs a la "competencia" social y ciudadana.*
……p. 423
C58. YUSTE BASPINO, A.: *El grado en Ingeniería Informática ante el EEES: una ingeniería olvidada.*
…… p. 431
C59. ZURITA ORTEGA, F. & MARTÍNEZ MARTÍNEZ, A.: *Experiencia tutorial a través del seminario.*
…… p. 438

PONENCIAS

P1. SAID HUNG, ELÍAS, *El aprovechamiento de las TIC en los escenarios de enseñanza en las Facultades de Comunicación Social en Colombia*
…… p. 448
P2 DURÁN RUIZ, FRANCISCO JAVIER, *Evolución de la problemática jurídica del inicio de la carrera docente-investigadora. La distinción política que no jurídica entre beca y contrato*
…… p. 480
P3. JIMÉNEZ SOTO, IGNACIO, *Derechos y deberes de los estudiantes*
……p. 509

COMUNICACIONES

C1. USO DE LAS NTICs PARA IMPARTIR MODULOS PRÁCTICOS EN BIOMEDICINA

María J. Álvarez-Cubero, M.S; M. Saiz-Guinaldo, M.S; LJ. Martínez-González, M.S; Olga López-Guarnido, Ph.D; J.C. Álvarez, Ph.D; J.A. Lorente, M.D, Ph.D.
Departamento Medicina Legal y Toxicología. Facultad de Medicina.
Universidad de Granada – ESPAÑA
mjesusac@ugr.es; mariasaiz85@gmail.com; luisjaviermg@ugr.es; olga@ugr.es; juanca@ugr.es; jlorente@ugr.es.

ABSTRACT

New information and communication technologies (NTICs) hugely facilitate distance learning. In this essay, we want to improve the tutoring actions in a practical biomedical subject surmounting the distance barriers using a moodle platform. With that platform, the student will reach the same knowledge as in a presence practice through written, multimedia and interactive resources.

RESUMEN

Las nuevas tecnologías de información y comunicaciones (NTICs) facilitan enormemente la educación a distancia. En este trabajo pretendemos mejorar las acciones tutoriales realizadas en un modulo de una asignatura biomédica eminentemente practica, venciendo las barreras de la distancia mediante el uso de una plataforma moodle. A través de ésta el alumno alcanzará los mismos conocimientos que en una práctica presencial por medio de recursos escritos, multimedia e interactivos.

INTRODUCCIÓN

El sistema de educación a distancia es un conjunto educativo formado por el equipo docente y los estudiantes, dónde existen variaciones respecto a un sistema educativo común. Entre estos cambios, destacamos la comunicación didáctica, la estructura, la organización y la gestión. Mientras que en la enseñanza presencial, el docente interactúa directamente con el grupo de aprendizaje, no ocurre lo mismo en la educación a distancia puesto que no es habitual el contacto físico entre docente y estudiante. La relación entre ambos se establece gracias a la comunicación didáctica mediada, y, para que ésta se lleve a cabo, interviene lo que se denomina equipo docente. Este equipo docente puede estar formado, según García Aretio (2001), por planificadores, expertos en determinados contenidos, pedagogos, evaluadores, tutores, etc.

Para vencer las dificultades que los sistemas de enseñanza a distancia pueden plantear al docente hay que implementar los conocimientos del profesional adaptándolo al uso de las TICs. Sólo uniendo el conocimiento adquirido por la experiencia, en su tarea profesional, al uso de las nuevas tecnologías lograremos obtener los mismos resultados en la educación a distancia que en los procesos de enseñanza tradicionales, mediante la actitud de un tutor que facilite y anime el aprendizaje del alumno. Una de las formas es aportando materiales didácticos como fuente de información, como es el caso del refuerzo mediante la acción tutorial.

OBJETIVOS

Se pretende adaptar las acciones tutoriales a las nuevas tecnologías de información y comunicación, mediante una plataforma moodle de una asignatura meramente práctica como es el trabajo en un laboratorio de investigación biomédica.
Para ello debemos tener en cuenta que el alumnado debe adquirir las habilidades y destrezas de esta práctica y del uso de una plataforma moodle. Todo esto requiere superar una serie de barreras que pueden aparecer en la enseñanza on-line, junto con la dificultad de la asimilación de los conceptos prácticos que supone esta actividad. Finalmente, como en todo proceso educativo debemos asegurarnos de tener una herramienta que nos permita evaluar correctamente a cada alumno en función de los conocimientos adquiridos.
Como señala el párrafo anterior, este nuevo avance en la enseñanza conlleva un esfuerzo conjunto del alumnado y del tutor, ya que existen una serie de inconvenientes que deben paliarse en mayor medida. Entre los inconvenientes, podíamos destacar la escasa interacción personal, la dificultad de enseñanza de un módulo práctico y con ello la necesidad de un personal docente muy cualificado. Sin embargo, existen también una serie de ventajas tales como el aprendizaje autónomo del alumno, la disminución de los costes de los módulos prácticos y la democratización del acceso a la educación (elimina barreras geográficas y existe una gran flexibilidad de horarios y ritmos de trabajo).

MATERIALES Y MÉTODOS

Con el uso de las NTICs, se plantea la aparición y familiarización de nuevas herramientas que podríamos englobar en tres grandes grupos: recursos escritos, recursos multimedia y recursos interactivos.
Dentro de los recursos escritos destacamos la organización del temario en bloques temáticos y unidades didácticas que nos servirán como recopilatorios de los contenidos de aprendizaje. Todo completado con mapas conceptuales y enlaces que apoyen el aprendizaje.
Mediante los recursos multimedia se pretende una mejor comprensión del módulo práctico que se está impartiendo, para ello se facilitarán videos (que indique detalladamente paso a paso la práctica impartida); animaciones (detallan determinados pasos de forma clara y concisa); audio (todo el texto del contenido de aprendizaje se podrá escuchar, así como explicaciones a lo largo de la práctica virtual); imágenes (será un apoyo fundamental en la explicación de los protocolos, visualización de los elementos a utilizar y la identificación de determinados reactivos).

Gracias a los recursos interactivos, el usuario puede adoptar un papel activo en relación al ritmo y nivel de trabajo. Para ello, se van a facilitar nuevas herramientas:

- *Herramientas Sincrónicas:* comunicación en tiempo real. Dentro de estas destacamos, el chat, la audioconferencia y la videoconferencia.
- *Herramientas Asincrónicas:* foros de debate, correo electrónico y muro.
- *Aplicaciones interactivas utilizando* ***ANIMACIONES FLASH:***

Las nuevas tecnologías permiten una mayor integración del alumno "distante" al proceso de aprendizaje. Integrando sonido, movimiento, imagen, texto y herramientas para el trabajo colaborativo se crea un nuevo ambiente de enseñanza que potencia al alumno y lo involucra más en el proceso.

Del mismo modo las NTICs aplicadas a los cursos virtuales impartidos sobre esta plataforma está basada en el software de Macromedia FLASH, el cual ofrece amplias posibilidades en lo que se refiere a la interactividad utilizada con fines educativos.

Fusionando diseño gráfico con el sonido y dando al alumno la posibilidad de interactuar con la aplicación para llegar a una conclusión determinada, expuesta por el profesor dentro del contenido del curso, se puede lograr una combinación no solo agradable desde el punto de vista visual, sino también que incite y motive al alumno al aprendizaje a partir de estos pequeños programas de carácter práctico.

Con el uso del lenguaje de programación javascripts se logra una fusión de la animación con la interactividad para lograr aplicaciones que pueden ser insertados fácilmente en las páginas web debido a que son ficheros que ocupan un espacio reducido.

La metodología en este tipo de enseñanza es esencialmente algo más compleja que la enseñanza en un módulo no práctico; por ello queríamos profundizar sobre cómo impartir una enseñanza práctica encuadrada en enseñanza TIC. Esta asignatura práctica va a centrarse en estudios de laboratorio clínicos que pueden adaptarse a nivel de enseñanzas en módulos formativos de grado superior, y en carreras biomédicas, como (Medicina y Farmacia) o científicas como Biología y Bioquímica. Debemos destacar la dificultad de este tipo de enseñanza, ya que tradicionalmente, en la enseñanza a distancia el destinatario ha sido una persona generalmente adulta, madura y con unas determinadas destrezas. En este caso queremos extender la posibilidad de esta metodología a otros niveles educativos con el agravante de querer transmitir no sólo conocimientos teóricos sino también prácticos. De esta forma, el alumno va a conseguir un aprendizaje más autónomo e independiente.

Para conseguir el mayor grado de aprendizaje y destreza con esta práctica, necesitamos obtener el máximo grado de interés y curiosidad de nuestros alumnos sobre la metodología que estamos desarrollando. Creo que sin duda, esto puede conseguirse si desarrollamos una práctica que ellos puedan reproducir en casa sin mucha dificultad.

Si quisiésemos exponer una práctica usual en un laboratorio área de la biomedicina, en concreto la extracción de ADN. Debemos de ofertar al alumno una simulación lo más idéntica posible de cómo sería esta práctica en un laboratorio. Para ello, el material didáctico básico es un protocolo dónde vengan plasmados los pasos para realizar la extracción de ADN. Este recurso, será suministrado por el tutor, y una forma de asegurarnos de la comprensión del mismo es sugerir al alumno la creación de un diccionario con todas las palabras científicas que le causen duda o no comprendan la función que realizan durante el proceso que va a desarrollar.

Posteriormente se suministrarán imágenes y videos correlativos del desarrollo de la práctica, de tal forma que el seguimiento de la misma pueda ser comprendido sin dificultad. Así deben plasmarse con claridad las diferentes etapas: extracción de la muestra de saliva mediante el uso de hisopos, procesamiento correcto de la muestras mediante la adición sucesiva de los distintos reactivos y cuantificación del ADN por un gel de agarosa 0,8% Ejemplos de este tipo podemos visualizarlo en: *http://www.arrakis.es/~rfluengo/anucleico.html*, *http://www.cienciafacil.com/adn.html*, (Vista, 15/09/2009)

Otro punto importante de esta práctica es sin duda, la posibilidad de reproducirla sin complejidad en nuestra casa, ya que los reactivos más específicos como el SDS pueden intercambiarse sin problemas por lavavajillas tradicionales. Esto, afianza doblemente la comprensión de la práctica pues facilita la reproductibilidad de la misma, y hace que el alumno busque reactivos análogos, para lo que necesita comprender totalmente la función de los mismos para poder intercambiarlos por otros y obtener igual resultado.

Es importante que el alumno comprenda al máximo toda la información que queremos transmitirle para ello, intentamos ofrecerle la mayor cantidad de medios y recursos didácticos. Existen recursos escritos como unidades y guías didácticas dónde encontrarán toda la información detallada referente a esta práctica. En éstos, debemos asegurarnos que el lenguaje que usamos sea adecuado al nivel de enseñanza al que queremos destinar la información. El uso de ilustraciones y gráficos facilitan la comprensión de ideas y conceptos que de otra forma podrían ser posibles puntos de incertidumbre para el alumno, así como, recursos audiovisuales, videos dónde puedan visualizar paso a paso la práctica que van a aprender. O recursos interactivos, del tipo de sistemas multimedia, Internet (aquí pueden consultar páginas relacionadas y comparar con la práctica que van a desarrollar usando el chat o foros para comentar dudas, inquietudes y otras ideas con el resto de alumnos y tutor).

Uno de los métodos que más se acerca a la práctica real, a la hora de realizar un trabajo en un laboratorio de genética es la creación de un laboratorio virtual, mediante la creación de animaciones flash. En estas animaciones se recreará el entorno propio de un laboratorio, donde el alumno interactuará con todo el instrumental (fungibles, maquinaria y muestras). Un ejemplo de este tipo de enseñanza virtual la encontramos en el siguiente enlace:

http://learn.genetics.utah.edu/content/labs/extraction/ (Vista, 15/09/2009)

Pero sin duda, el papel crucial para el seguimiento del aprendizaje del alumno es el tutor. Debe de comprobar y asegurarse que cada alumno asimile los conocimientos mínimos necesarios en cada apartado. Para ello, se vale de diversos recursos descritos con anterioridad, como son el correo electrónico gracias al cual puede obtener un contacto directo e individualizado de cada alumno o foro, puede utilizarlo para lanzar preguntas y fomentar que todo el alumnado responda, o bien comprobar que determinadas ideas clave de la práctica obtenidas por la visualización del video han sido comprendidas.

En este punto, nos gustaría destacar que si bien esta enseñanza es más accesible para más gente, ya que no se marca un horario determinado como en las clases habituales, sin embargo requiere un trabajo más constante tanto del alumno como del profesor. Sin duda, nos parece un avance por el uso de tecnologías nuevas a la enseñanza y facilitar una accesibilidad del aprendizaje.

ADAPTACIÓN DE ASIGNATURAS PRÁCTICAS AL ESPACIO EUROPEO

Con la nueva configuración que la enseñanza universitaria va a adoptar, se avecinan cambios sustanciales que se orientan hacia un mayor protagonismo del alumno en su formación, menor dependencia, por tanto, del profesor y el uso de nuevas vías de relación, más allá del contacto "cara a cara" en el aula. En este nuevo contexto, el profesor tendrá que esmerarse más en la fase "preactiva" del aprendizaje, incluyendo la confección de Guías de Trabajo Autónomo y materiales de aprendizaje que estarán a disposición de los alumnos en forma impresa o digitalizada.

En este próximo cambio de la enseñanza, las evaluaciones también van a ser diferentes. De tal forma que deben de existir; evaluaciones iniciales, cuya finalidad es intentar determinar en qué nivel de conocimientos se halla el alumno, evaluación continua o formativa; para informar al alumno acerca de cómo va aprendiendo y una evaluación acumulativa o final, para plantear estrategias de recuperaron o profundización.

EVALUACIÓN DE UN MÓDULO PRÁCTICO MEDIANTE LAS NTICs

La evaluación del alumno se hará durante el proceso educativo y al concluir este proceso. Siendo preciso también por parte del tutor una evaluación general previa del procedimiento que englobe la estructura formativa del módulo y todos los errores y deficiencias que puedan encontrarse los alumnos. Esta evaluación previa del módulo enriquecerá la enseñanza, ya que la experiencia del docente podrá eliminar muchas de las barreras que puede encontrar el alumno.

Por tanto, vamos a realizar dos clasificaciones de la evaluación:

- ✓ Evaluación durante el módulo: En todos los módulos la evaluación del alumno tiene que ser secuencial, al igual que la programación didáctica completa del curso. Las preguntas que se realicen deben de hacerse temporalizadas con relación a la práctica que se realiza. Para ello, se lanzarán preguntas en los foros, se valorará los contactos con el tutor (vía email). En la evaluación de las preguntas enviadas al alumno y lanzadas al foro prestaremos especial atención a la comprensión de las técnicas que han podido ver en los videos y fotografías y documentos de la plataforma.

- ✓ Evaluación tras el modulo: Se realizarán principalmente, preguntas tipo test sobre la práctica; preguntas a desarrollar sobre los fundamentos de esta práctica; y resumen describiendo las dificultades que nos podemos encontrar al realizarla. Finalmente el tutor tomando como datos estos parámetros evaluadores, indicará a cada alumno donde debe reforzar, o que bibliografía debería revisar para mejorar y ampliar conocimientos sobre la práctica.

CONCLUSIONES

Para un mejor resultado de la docencia a distancia es necesaria la motivación constante del alumno y el seguimiento continuo del alumno por parte del tutor. Solo así conseguiremos enmendar los inconvenientes de este tipo de enseñanza.

Es necesario ofertar una gran variedad de recursos que faciliten la comprensión del temario y ayuden a fijar y fortalecer los conceptos que el alumnado debe asimilar. No solo hablamos de recursos bibliográficos, sino también de imágenes, videos, animaciones,…etc.

El uso de animaciones flash es la mejor simulación que se puede realizar para intentar subsanar la enseñanza a distancia. La recreación de espacio, del tiempo, y de las técnicas utilizadas en la práctica pueden corregir las deficiencias de este tipo de docencia.

ANEXO (Sistemas virtuales de enseñanza aplicados a la biomedicina)

(Vistas, 15/09/2009)

The University of Utha, Centro de enseñanza en Genética:
http://learn.genetics.utah.edu/content/labs/extraction/

Librería Virtual en Genética:
http://public.ornl.gov/hgmis/external/category.cfm?category=Education

NHS, Centro de Desarrollo y Enseñanza Genética Nacional, Apoyo a la enseñanza genética para la salud: http://www.geneticseducation.nhs.uk/learning/index.asp?id=6

The University of Arizona, Recursos interactivos "online" para aprender biología:
http://www.biologia.arizona.edu/

Cold Spring Harbor Laboratory, el ADN desde el comienzo:
http://www.dnaftb.org/

University of Kansas Medical Center, Centro de Educación Genética
http://www.kumc.edu/gec/

Dolan, Centro de aprendizaje del ADN, recopilación de recursos para el aprendizaje de la genética:
http://www.dnalc.org

BIBLIOGRAFÍA

Balcells, A. 2006. La clínica y el laboratorio. Masson. ISBN: 9788445816127

Butler J. M. 2005. Forensic DNA typing. Biology, technology and genetics of STR markers. Elsevier. ISBN:0-12-147952-8

Griffiths AJF, Wessler SR, Lewontin RC, Carroll SB. 2008. Genética. McGraw-Hill. ISBN: 9788448160913

Tom Strachan, Andrew P. Read. 1999. Genética humana .Omega. ISBN:9701051351

Solari. 2004. Genética humana: fundamentos y aplicaciones en medicina. Medica Panamericana. ISBN: 9788479039264

Salvador Camacho.2009. Planificación de la Docencia Universitaria por Competencias y Elaboración de Guías Didácticas.

C.2 LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Elsa Marina Álvarez González
Profesora Ayudante-Doctor de Derecho Administrativo
Universidad de Málaga
emalvarez@uma.es

SUMARIO

1. El derecho a la libertad de cátedra y la autonomía universitaria; 2. El ámbito y límites de la libertad de cátedra en la Ley Orgánica de Universidades; 3. La libertad de cátedra y las implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior; 4. El nuevo Estatuto del Personal Docente e Investigador en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

1. El derecho a la libertad de cátedra y la autonomía universitaria

La libertad de cátedra, reconocida en el art. 20.1.c) CE, está concretada en el ámbito universitario por la L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) (modificada por la L.O. 4/2007, de 12 de abril), en cuyo art. 2.3 se recoge: "*La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamenta en el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio*". De forma más específica el art. 33.2 de la LOU establece: "*La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades*".

Este derecho fundamental, definido como el derecho de quienes llevan a cabo la función de enseñar a desarrollarla con libertad, ha sido ejercido de forma tradicional en el ámbito universitario en tanto que proyección natural de la actividad investigadora, aunque como ha señalado el Tribunal Constitucional la libertad de cátedra no sólo es aplicable a dicho ámbito, pues si bien es cierto que es en las Universidades donde despliega todos sus efectos, se trata de un derecho modulado por las características del puesto docente, la naturaleza pública o privada del centro y el nivel educativo. Así, en la STC 5/1981, de 13 de febrero, el Tribunal Constitucional afirmaba que en los centros públicos de cualquier nivel "*la libertad de cátedra tiene un contenido negativo uniforme en cuanto habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a la enseñanza una orientación ideológica determinada*". Pero tiene también "*un amplio contenido positivo en el nivel educativo superior. En los niveles inferiores ese contenido positivo va disminuyendo puesto que son los planes de estudio los que determinan el contenido de la enseñanza y porque el profesor no puede orientar ideológicamente su enseñanza con entera libertad de la manera que juzgue más conforme a sus convicciones"*. En los centros privados *la libertad de cátedra es tan plena como en los centros públicos, pero ha de ser compatible con la libertad de centro del que forma parte el ideario del mismo,*

de manera que la libertad del profesor no le faculta para dirigir ataques abiertos o solapados contra ese ideario, sino sólo para desarrollar su actividad en los términos que juzgue más adecuados y que con arreglo a un criterio serio y objetivo, no resulten contrarios a aquél".

Siguiendo la doctrina del Tribunal Constitucional, la libertad de cátedra tiene una doble vertiente o contenido: negativo y positivo. El contenido negativo implica, según el Tribunal Constitucional, el poder de resistir cualquier mandato de dar a la enseñanza una orientación ideológica determinada. En cuanto al contenido positivo, aunque la sentencia 5/1981, de 13 de febrero, no lo define, de su contexto se deriva que implica que en el nivel educativo superior los planes de estudio no pueden determinar todo el contenido de la enseñanza (a contrario de que "*en los niveles inferiores ese contenido positivo va disminuyendo puesto que son los planes de estudio los que determinan el contenido de la enseñanza*"). Son muchas las cuestiones que todo ello suscita: respecto del contenido negativo al no aclarar el Tribunal qué debe entenderse por orientación ideológica determinada, ¿debemos entender orientación ideológica como sinónimo de ideología política, o el Tribunal está haciendo referencia también a las concepciones científico-académicas, tanto en lo material (contenido de la enseñanza) como en lo formal (forma de enseñar)?. En cuanto al contenido positivo, y, por sentado que la libertad de cátedra en el nivel universitario impide que los planes de estudio determinen todo el contenido de la enseñanza, ¿hay que entender contenido sustantivo o también los objetivos de la enseñanza y la forma de impartirla?. En todo caso es claro que la libertad de cátedra se configura por el Tribunal Constitucional en tensión con toda imposición exhaustiva al docente de qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar.

Pero en el ámbito universitario, el derecho a la libertad de cátedra no puede entenderse sin su correlativo derecho fundamental a la autonomía universitaria[1] reconocido en el art. 27.10 CE. Según el Profesor SOUVIRÓN MORENILLA[2], existen dos expresiones de la autonomía universitaria: la "*autonomía académica o de la ciencia*", al constituir la libertad académica una característica institucional de las Universidades, y la "*autonomía institucional u organizativa*" de las Universidades, que, orientada a la garantía de la primera, sin embargo, no puede predeterminar un único sistema de organización de la Universidad, sino que ésta puede admitir variantes y gradaciones diversas con tal de que esa libertad académica quede garantizada. En cualquier caso, la libertad de cátedra, contextualizada en la libertad académica, conforma la base de la autonomía universitaria. Y es que existe una clara vinculación entre la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, como dimensión aquélla ligada y añadida a ésta para garantizarla y completarla (STC 55/1989, FJ. 2). De ahí que el TC en la sentencia 212/1993, FJ. 4, señalara: "*No hay que olvidar que la dimensión personal de la libertad de cátedra presupone y precisa de una organización de la*

[1] La autonomía de las Universidades o autonomía universitaria, entendida como la capacidad de las Universidades para autoorganizarse independientemente de los poderes públicos, ha sido definida por el TC como un derecho fundamental de configuración legal, cuyo contenido será el que el legislador concrete, siempre que respete los elementos necesarios para el aseguramiento de la libertad académica (es decir, la libertad de enseñanza –libertad de cátedra-, estudio e investigación, o más en concreto, la libertad de ciencia) y reconozca a las Universidades las potestades precisas a tal fin (SSTC 26/1987; 106/1990; 130/1991; 187/1991 75/1997; y 103/2001, entre otras).

[2] *La nueva regulación de las Universidades. Comentarios y análisis sistemático de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Ed. Comares, 2002.

docencia y la investigación que la haga posible y la garantice, de manera que la conjunción de la libertad de cátedra y de la autonomía universitaria, tanto desde la perspectiva individual como de la institucional, hacen de la organización y funcionamiento de las Universidades la base y garantía de la libertad de cátedra". Y en la STC 75/1997: "*La autonomía universitaria es la dimensión institucional de la libertad académica para garantizar y completar su dimensión personal, constituida por la libertad de cátedra. Tal dimensión institucional justifica que forme parte del contenido esencial de esa autonomía no sólo la potestad de autoformación, que es la raíz semántica del concepto, sino también la autoorganización. Por ello cada Universidad puede y debe elaborar sus propios Estatutos y los planes de estudios y de investigación, pues no en vano se trata de configurar la enseñanza sin intromisiones extrañas*".

Pero, de otra parte, la libertad de cátedra en cuanto expresión de la dimensión personal de la libertad académica, encuentra sus límites en la propia autonomía universitaria. En la STC 179/1996, de 12 de diciembre, se recoge (FJ. 6): "*En la sentencia 217/1992 (F.2) se declaró que la libertad de cátedra, en cuanto libertad individual del docente, es una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones que cada profesor asume como propias en relación con la materia objeto de su enseñanza, presentando de este modo un contenido no exclusivamente, pero sí predominantemente negativo. Por ello mismo (STC 217/1992, F.3), la libertad de cátedra no puede identificarse con el derecho de su titular a autorregular por sí mismo la función docente en todos sus aspectos, al margen y con total independencia de los criterios organizativos de la dirección del centro universitario. Es a las Universidades, en el ejercicio de su autonomía, a quienes corresponde disciplinar la organización de la docencia. En consecuencia, los derechos de los arts. 20.1.c) y 27.10 CE, lejos de autoexcluirse se complementan de modo recíproco. El derecho a la autonomía universitaria garantiza un espacio de libertad para la organización de la enseñanza universitaria frente a injerencias externas, mientras que la libertad de cátedra apodera a cada docente para disfrutar de un espacio intelectual propio y resistente a presiones ideológicas, que le faculta para explicar, según su criterio científico y personal, los contenidos de aquellas enseñanzas que la Universidad asigna, disciplina y ordena (STC 106/1990, F.6)*". En suma, la libertad de cátedra, en cuanto libertad intelectual del docente, no desapodera a los centros para disciplinar la organización de la docencia, de modo que aquélla no puede identificarse con el derecho de su titular a autorregular íntegramente y por sí mismo la función docente en todos sus aspectos, al margen y con independencia de los criterios organizativos de la dirección del centro universitario. Ahora bien, ¿puede la autoorganización de la Universidad condicionar imponiéndose en todo caso a la libertad de cátedra del profesor –en lo que antes definimos como contenido postivo-, es decir, imponiéndole el qué, el para qué y el cómo enseñar?.

2. <u>El ámbito y límites de la libertad de cátedra en la Ley Orgánica de Universidades</u>

La L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (modificada por la L.O. 4/2007, de 12 de abril), en adelante LOU, desarrolla el derecho fundamental a la libertad de cátedra en el nivel educativo superior. En ella, podemos verificar el planteamiento sintetizado en el apartado anterior: la libertad de cátedra se ejercerá "*sin*

más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades" (art. 33.2).

Por tanto, la LOU, concretando la doctrina del Tribunal Constitucional, recoge entre los límites de la libertad de cátedra "los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades", lo que además es presupuesto de la autonomía universitaria. Entre esos límites, según el Profesor SOUVIRÓN MORENILLA[3], hay que incluir la estructura de los estudios –duración, secuencia, sistemas de verificación de los conocimientos, etc.-, las modalidades formales –ámbito, carácter presencial o no, carga lectiva, etc.- de su impartición, y los objetivos y el marco básico de los contenidos disciplinares a impartir, aunque ciertamente no el método y las opciones científicas sustantivas que pertenecen al núcleo esencial de la libertad de cátedra.

La organización de las enseñanzas como límite a la libertad de cátedra se manifiesta en la regulación de la LOU, en primer término, en el diseño y efectos tanto de las enseñanzas conducentes a títulos de carácter oficial y de validez en todo el territorio nacional, en las que la autonomía de la Universidad se manifiesta en la aprobación de los correspondientes planes de estudio (art.2.2.d)[4] y art. 34 LOU[5]) y la programación docente (art. 9.1 LOU[6]), que a su vez está condicionada por las directrices generales que corresponde aprobar al Gobierno (art. 35 LOU[7]), como de las

---

[3] *La nueva regulación de las Universidades. Comentarios y análisis sistemático de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Ed. Comares, 2002, pág.307.

[4] Art. 2.2 "*En los términos de la presente Ley, la autonomía de las Universidades comprende: (...) d) La elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación a lo largo de toda la vida*".

[5] Art. 34. "*Títulos universitarios.*

1. Las universidades impartirán enseñanzas conducentes a la obtención de títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional y podrán impartir enseñanzas conducentes a la obtención de otros títulos.

2. Los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional deberán inscribirse en el Registro de universidades, centros y títulos, previsto en la disposición adicional vigésima. Podrán inscribirse otros títulos a efectos informativos. El Gobierno regulará el procedimiento y las condiciones para su inscripción".

[6] "*Los departamentos son las unidades de docencia e investigación encargadas de coordinar las enseñanzas de uno o varios ámbitos del conocimiento en uno o varios centros, de acuerdo con la programación docente de la universidad, de apoyar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado, y de ejercer aquellas otras funciones que sean determinadas por los estatutos*".

[7] Art. 35. "*Títulos oficiales.*

1. El Gobierno establecerá las directrices y las condiciones para la obtención de los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional, que serán expedidos en nombre del Rey por el Rector de la universidad.

2. Para impartir enseñanzas oficiales y expedir los correspondientes títulos oficiales, con validez en todo el territorio nacional, las universidades deberán poseer la autorización pertinente de la Comunidad Autónoma, según lo dispuesto en la legislación de la misma y lo previsto en el artículo 8 de esta Ley, y obtener la verificación del Consejo de Universidades de que el oportuno plan de estudios se ajusta a las directrices y condiciones establecidas por el Gobierno. El procedimiento deberá preservar la autonomía académica de las universidades.

3. Tras la autorización de la Comunidad Autónoma y la verificación del plan de estudios que otorgue el Consejo de Universidades, el Gobierno establecerá el carácter oficial del título y ordenará su inscripción en el Registro de universidades, centros y títulos.

enseñanzas conducentes a la obtención de títulos y diplomas propios de cada Universidad.

La libertad de cátedra queda también limitada en el plano funcional de la impartición de las enseñanzas, donde la libertad de cátedra debe ajustarse al principio de coordinación por el correspondiente Departamento, dentro de cada área de conocimiento (art. 9 LOU). El alcance de la libertad de cátedra en este apartado ha sido precisado por el Tribunal Constitucional: "*Aún reconociendo que la libertad de cátedra no ampara un pretendido derecho de los docentes a elegir entre las distintas asignaturas que se integran en un área de conocimiento, en función de su mayor calificación profesional, y que la organización de la docencia es materia de la competencia de los departamentos universitarios, no cabe descartar que, en ocasiones, el derecho fundamental del art. 20.1.c) CE pueda resultar vulnerado como consecuencia de decisiones arbitrarias por las que se relegue a los profesores, con plena capacidad docente e investigadora, obligándoseles injustificadamente a impartir docencia en asignaturas distintas a las que debieran de corresponderles por su nivel de formación*" (STC 179/1996, de 12 de diciembre, FJ.7).

3. La libertad de cátedra y las implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior

El marco expuesto hasta aquí sintetiza el ámbito y límites de la libertad de cátedra tal y como –y en consonancia con la doctrina del Tribunal Constitucional- la regulación legal de nuestro sistema universitario la había concretado. Pero ante su novedad y evidente alcance, debemos plantearnos ahora si en el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la libertad de cátedra queda configurada con el mismo ámbito y límites efectivos que hasta ahora, derivados de la autonomía universitaria, o por el contrario, han aparecido nuevos límites o limitaciones, que aunque amparadas en la autonomía universitaria, pudieran afectar o hacer irreconocible el núcleo esencial de la libertad de cátedra.

El Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, supone una importante reforma de los sistemas universitarios de 29 países de la UE, con el objetivo principal de construir un marco común de enseñanza superior en Europa, o como también se ha denominado, la "Europa del Conocimiento". En este contexto, el EEES es un ámbito de integración y cooperación de los sistemas de educación superior, con el objetivo de crear, en 2010, un escenario unificado de niveles de enseñanza en todo el continente, que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo. Con estos planteamientos, en la Declaración de Bolonia se establecen los principales objetivos orientados a la consecución de una homologación de la enseñanza superior europea con el fin de fomentar la libre circulación de estudiantes y aumentar el atractivo internacional de la educación europea. Entre esos objetivos, podemos destacar:

---

4. Una vez que el Gobierno haya aprobado el carácter oficial de dicho título, el Rector ordenará publicar el plan de estudios en el Boletín Oficial del Estado y en el diario oficial de la Comunidad Autónoma".

a) Reestructurar el sistema de enseñanza de acuerdo a tres niveles: un primer nivel, con el que se obtendría un título de grado que capacita para el acceso al mercado laboral, un segundo nivel, dirigido a la obtención del título de master y un tercer nivel dirigido a la obtención del título de doctorado, donde el segundo y tercer nivel garantizaría una formación con mayor grado de especialización.
b) Establecer un sistema común de créditos que permita garantizar que para la obtención de un título todos los estudiantes realizan el mismo esfuerzo.
c) Implantar un Suplemento Europeo al Título donde se describa con precisión las capacidades adquiridas por el alumno durante sus estudios y permita promover la adopción de un sistema homologable y comparable de titulaciones superiores, con el fin de facilitar las mismas oportunidades de trabajo para todos los egresados.
d) Fomentar la movilidad de estudiantes y profesores dentro del EEES.
e) Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios superiores de acuerdo a criterios equiparables.

La progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del EEES ha dado lugar a la promulgación de sucesivas normativas nacionales que configuran el marco legal en el que se sustenta la reforma. En el caso español dicho marco legal está compuesto por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, cuya modificación efectuada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, sienta las bases precisas para realizar la profunda modernización de la Universidad española, y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Pues bien, para verificar el alcance del EEES, en lo que nos ocupa, vamos a analizar las vinculaciones que sobre la enseñanza, y por tanto, la libertad académica y de cátedra, se derivan de la implantación del EEES en España.

La LOU, en su Título VI, establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales (grado, máster y doctorado) que permite reorientar el proceso anteriormente citado de convergencia de nuestras enseñanzas universitarias con los principios dimanantes de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Siguiendo los principios sentados por la LOU, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado; y establece una serie de medidas que flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades.

En este contexto, el citado Real Decreto desarrolla la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del EEES y lo previsto en el art. 37 de la LOU, y establece las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación que deberán superar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos, previamente a su inclusión en el Registro de

Universidades, Centros y Títulos (RUCT)[8]. Las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional se estructurarán en tres ciclos, denominados respectivamente Grado[9], Máster[10] y Doctorado[11] (art. 8 Real Decreto 1393/2007). En ese marco, las enseñanzas universitarias oficiales se concretarán en planes de estudios que serán elaborados por las universidades, con sujeción a las normas y condiciones que les sean de aplicación en cada caso[12]; planes de estudios que habrán de ser verificados por el Consejo de Universidades, que comprobará si los mismos se ajustan a los protocolos de verificación y acreditación establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)[13].

Estas vinculaciones sobre las enseñanzas universitarias (verificación por el Consejo de Universidades y acreditación de las mismas) no parecen afectar a la libertad de cátedra del profesorado ya que constituyen determinaciones básicas sobre la organización de las enseñanzas, y no entran en el qué, el para qué y el cómo enseñar. Por lo demás, podrían entenderse expresivas de la competencia exclusiva del Estado, recogida en el 149.1.30ª CE, de establecimiento de las condiciones mínimas de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del art. 27 de la CE a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en materia de educación, tal y como justifica la Disposición final primera del propio RD 1393/2007.

Sin embargo, de la Exposición de Motivos del Real Decreto 1393/2007, si que podemos extraer que la organización de las enseñanzas universitarias en el nuevo sistema del EEES va más allá, y que sus planteamientos parecen abordar el qué, el para qué y el cómo ejercer la función de docente, lo que podría constreñir la libertad fundamental de enseñar. Así, podemos leer: "La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además *impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante*, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Para conseguir estos objetivos, en el *diseño de un título deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos*. Este nuevo modelo concibe el plan de estudios como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria.

[8] Véase el art. 1 del Real Decreto 1393/2007, de29 de octubre.

[9] Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional (art. 9.1 RD del 1393/2007, de 29 de octubre).

[10] Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras (art. 10.1 del RD 1393/2007).

[11] Las enseñanzas de Doctorado tienen como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación (art. 11.1 del RD 1393/2007).

[12] Las directrices para el diseño de títulos de Grado y Máster están recogidas en los arts. 12 a 17 del RD 1393/2007, respectivamente.

[13] El procedimiento de verificación está regulado en el art. 25 del RD 1393/2007.

Como tal proyecto, *para su aprobación se requiere la aportación de nuevos elementos como: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad*. Los *planes de estudios* conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener *en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes*, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe *hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición*".

Sobre esta base, en la práctica, la renovación de los planes de estudios en el marco del EEES se ha instrumentado a través del procedimiento de verificación de los títulos, en el que se ha otorgado a la ANECA la facultad para establecer y aplicar los protocolos de verificación y acreditación que tienen que cumplir los planes de estudios elaborados por las universidades, manifestación, recordemos de la autonomía universitaria; evaluar los planes de estudios y elaborar el informe de evaluación. Todo ello con unas consecuencias sustantivas nada irrelevantes. De hecho, en el documento elaborado por la ANECA estableciendo los criterios y directrices en los que se basa el proceso de evaluación de las titulaciones oficiales[14], podemos observar cómo el margen de actuación de las Universidades se ha visto claramente limitado. Lo que hace que nos planteemos algunas cuestiones.

1ª. Si la ANECA es un organismo con competencia para delimitar –por las comentadas vías- la organización efectiva de las enseñanzas universitarias, lo más lógico es pensar que así sea y que se trata de una competencia estatal, cuyo fundamento se halla en el 149.1.30ª CE. Pero en tal caso se hecha en falta que todos esos documentos, guías y protocolos aprobados por la ANECA no tengan carácter normativo y no hayan sido publicados en el correspondiente Diario Oficial.

2ª. Ese proceso de evaluación que tienen que pasar los títulos oficiales de grado y máster no es de carácter formal, sino que tiene carácter sustantivo, pues en él se recogen criterios que hacen referencia al contenido de las enseñanzas, obligando, por tanto, a las Universidades en el qué, el para qué y cómo enseñar. Así, los criterios y directrices que se recogen valoran la calidad de los planes de estudio presentados con relación a:

- La relevancia de la justificación del Título.
- La pertinencia de los objetivos generales y competencias.
- La claridad y suficiencia de los sistemas que regulan el acceso y la admisión de los estudiantes.
- La coherencia de la planificación prevista.
- La adecuación del personal académico y de apoyo, así como de los recursos materiales y servicios.
- La eficiencia prevista con relación a los resultados esperados.
- El sistema interno de garantía de calidad encargado de la revisión y mejora del plan de estudios.
- La adecuación del calendario de implantación previsto

[14] Publicado en www.aneca.es.

Por tanto, si las directrices de la ANECA recogen criterios sustantivos que afectan al contenido de la enseñanza universitaria, en el sentido de obligar a las Universidades a qué debe enseñarse (debe justificarse la relevancia del título que se propone), para qué (deben establecerse los objetivos generales y las competencias que va a adquirir el alumno) y cómo (planificación de las enseñanzas, metodología y evaluación), parece que toda esta reglamentación supone una limitación de la autonomía universitaria y en última instancia de la libertad de cátedra.

Todo ello hace que nos planteemos en que términos se efectúa esa limitación, pues habrá que valorar si deja margen para la resistencia ideológica (contenido negativo del derecho a la libertad de cátedra) y si los planes de estudio dejan un margen de libertad sin determinar todo el contenido de la enseñanza (contenido positivo de la libertad de cátedra), pues si ambas vertientes del derecho se ven afectadas, parece claro que esta libertad fundamental podría quedar vulnerada por estos nuevos mecanismos de la aplicación del EEES. Pero es más, si sólo se ve afectada la vertiente positiva, de tal forma que la libertad para resistir cualquier mandato sobre la orientación ideológica (vertiente negativa) queda respetada, entendemos que se podría estar produciendo un cambio en la concepción del derecho fundamental a la libertad de cátedra en el ámbito universitario, ya que esté quedaría reconocido con la misma intensidad que en los niveles educativo inferiores, en los que, como vimos, la libertad de cátedra tiene un contenido negativo claro, pero el contenido positivo disminuye puesto que son los planes de estudio los que determinan el contenido de la enseñanza y porque el profesor no puede orientar ideológicamente su enseñanza con entera libertad de la manera que juzgue más conforme a sus convicciones.

4. El nuevo Estatuto del Personal Docente e Investigador en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

Las reflexiones hechas hasta el momento nos llevan a plantearnos en este último apartado cómo queda la libertad de cátedra en el borrador del nuevo Estatuto del Personal Docente e Investigador, difundido por el Ministerio de Educación, un documento éste de futuro, de carácter normativo y que establece los derechos y deberes del Personal Docente e Investigador (PDI), y en el que habría que contrastar el alcance de las implicaciones de la libertad de cátedra que hemos abordado.

El último Borrador difundido por el Ministerio de Educación (Borrador del Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades públicas españolas, en adelante EPDI) es de 2 junio de 2009. Del contenido del mismo nos interesa el Capítulo III, dedicado a los derechos y deberes del PDI universitario y del Capítulo IV, dedicado a las funciones del profesorado universitario, el apartado relativo a la actividad docente del PDI.

El EPDI recoge entre los derechos del personal docente e investigador universitario el derecho "*al ejercicio de sus funciones con plena libertad académica, de acuerdo con los derechos fundamentales de libertad de pensamiento y expresión, libertad de investigación y libertad de cátedra y con sujeción a lo previsto en la Constitución y en el resto del ordenamiento jurídico*" (art.8.1.a)). Por tanto, hay un reconocimiento expreso a la libertad de cátedra del profesorado universitario. Sin embargo, este reconocimiento parece que queda un poco mermado por el apartado e) del

art. 9, donde se recogen los deberes del personal docente e investigador universitario, al establecer el deber a "*impartir enseñanzas dentro de su respectivo ámbito disciplinar utilizando los métodos de enseñanza adecuados para promover el aprendizaje de los alumnos y su evaluación, para la consecución de los objetivos educativos marcados*". Este deber del profesorado universitario nos plantea algunas dudas, pues ¿quién determina cuáles son los métodos de enseñanza adecuados para promover el aprendizaje de los alumnos y su evaluación, y quién marca los objetivos?[15].

Además, en lo que respecta a las funciones del PDI universitario, el Borrador de Estatuto, teniendo en cuenta su categoría, orientación y régimen de dedicación, recoge las siguientes funciones docentes en el art. 10:

a) Planificación, programación e impartición de las materias, asignaturas, cursos o módulos asignados por los órganos competentes de la Universidad, así como el desarrollo de tutorías y demás actividades de orientación y apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
b) Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con la planificación docente que aprueben los órganos competentes de la Universidad y participación en el diseño, desarrollo e implantación de los procesos de innovación educativa.
c) Participación en el diseño, desarrollo e implantación de materiales virtuales para las enseñanzas a distancia, incorporando adecuadamente estos elementos para apoyar una modalidad docente, básicamente semipresencial o virtual.
d) Participación en el diseño, propuesta, promoción y desarrollo de actividades formativas no regladas que organice la Universidad, tanto de postgrado, de formación continua, como de extensión universitaria.

Las actividades docentes del PDI, según el borrador de Estatuto (art. 11) comprenden las acciones, tareas y trabajos que suponen la trasmisión del conocimiento y el apoyo para la adquisición de competencias por los estudiantes a través de los procesos formativos. Suponen participar en la impartición de enseñanzas dentro del ámbito de la especialidad disciplinar a que pertenece, en cualquier titulación, reglada o no, y centro de su Universidad. Tales actividades implican, entre otras: a) Docencia presencial: clases teóricas y seminarios, y clases prácticas; b) Tutorías, orientación y atención a los estudiantes, individuales y grupales; c) Dirección, seguimiento y evaluación de prácticas externas (en instituciones y empresas); d) Participación en la elaboración de materias/materiales virtuales, participación como tutor en el seguimiento de los estudiantes que cursen asignaturas semipresenciales o virtuales y en procesos de autoevaluación continúa de ese tipo de estudios; e) Dirección, seguimiento y evaluación de trabajos a realizar por los estudiantes en el marco de las materias o asignaturas, individuales y en grupo; f) Dirección de trabajos de fin de Grado o Máster; g) Dirección de tesis doctorales y formación y supervisión de investigadores noveles; h) Preparación de materiales y guías docentes; i) Preparación y realización de exámenes y evaluaciones (continua y final); j) Participación en programas de innovación educativa; k) Participación en actividades de formación continúa; l) Participación en la dirección,

[15] Sobre esta problemática del Borrador ya alertó SOUVIRÓN MORENILLA, J.L., en "El Borrador de Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades españolas". *Derechos sociales y Estatutos de Autonomía. Denominaciones de origen. Nuevo Estatuto del Personal Docente e Investigador universitario*. Actas del IV Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo, Lex Nova, 2009.

administración y coordinación académica de las enseñanzas; y m) Gestión y participación en programas de intercambio y movilidad internacionales e interuniversitarios.

Es preciso destacar que las funciones y actividades docentes del profesorado universitario que hemos señalado encuentran conexión con los nuevos valores del EEES, como proporcionar a los alumnos además de conocimientos, competencias a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en las nuevas estrategias y metodologías docentes que da la impresión se quieren generalizar recogiéndolos en este documento que tendrá cuando se apruebe un innegable valor normativo (lo que hasta ahora era bastante cuestionable como hemos visto, pues los criterios y directrices de la ANECA que también inciden sobre estas cuestiones carecían de ese necesario carácter normativo). Entendemos que todos estos nuevos valores del EEES forman parte del cómo enseñar que integra la libertad de cátedra. En cualquier caso, para valorar si el proceso de reforma de la enseñanza universitaria en el que nos hayamos inmersos vulnera o no este derecho fundamental habrá que plantearse y reflexionar si los nuevos valores de las enseñanzas universitarias limitan el contenido negativo y positivo de la libertad de cátedra del profesorado universitario en el sentido que ha sido expuesto en estas páginas.

C.3 LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

María del Pilar Barquero López
Arquitecta Técnica
pibarlo@hotmail.com

RESUMEN

La presente comunicación tiene por objeto la reflexión sobre la cuestión de la atención a la diversidad, especialmente en el ámbito escolar, con la finalidad de que pueda servir para futuras reflexiones sobre la posible aplicación de dicho modelo al ámbito universitario, y sus necesarias adaptaciones.

ABSTRACT

This presentation is intended to reflect on the question of attention to diversity, especially in schools, with the purpose of that may assist future discussions regarding the possible application of this model to the university level with adaptations.

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación tiene por objeto la reflexión sobre la cuestión de la atención a la diversidad, especialmente en el ámbito escolar con la finalidad de que pueda servir para futuras reflexiones sobre la posible aplicación de dicho modelo al ámbito universitario, y sus necesarias adaptaciones.

Es un hecho que en las últimas décadas se ha incrementado la heterogeneidad del alumnado que asiste a las aulas de los centros educativos españoles. Por ello, la atención a la diversidad, se ha convertido en una necesidad. Esta heterogeneidad del alumnado se debe a distintas circunstancias, tales como, las diferencias individuales de capacidades (discapacidades y sobredotaciones), las derivadas de su historia personal y escolar, la pluralidad de sus intereses y motivaciones, su nivel social y cultural, la inmigración, la movilidad de los estudiantes, la multiculturalidad, y otros.

Desde un punto de vista teórico, los mayores avances sobre teoría e investigación en atención a la diversidad se han producido a partir de los años 70, aunque como señala Margaret Wang, desde principios del siglo XX ya hicieron intentos por adaptar las prácticas pedagógicas a las diferencias, no es hasta los años 70 cuando se han producido los mayores avances de la teoría.

La atención a la diversidad podría definirse como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación

lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo[16].

Podría definirse también la atención a la diversidad como el conjunto de medidas adoptadas por el profesor en el aula, encaminadas a la integración de todo su alumnado, sin diferencias, con igualdad para superar los estudios elegidos y enfrentarse con éxito al mundo laboral y la vida personal de cada uno de ellos.

Desde un punto de vista jurídico, la obligación de los poderes públicos de atender a la diversidad se fundamenta en el artículo 14 de la Constitución española que consagra como derecho fundamental la igualdad. La educación es asimismo, un derecho fundamental reconocido en el artículo 27 de la Constitución. Por tanto, toda persona, con independencia de sus circunstancias debe encontrar respuesta a sus necesidades educativas, de manera que pueda adquirir los conocimientos y la experiencia suficientes para desempeñar un trabajo en el futuro, de forma que sea posible una verdadera integración social. Es responsabilidad de las Administraciones ofrecer los medios adecuados para que todo el alumnado logre el desarrollo integral como personas, con independencia de sus circunstancias personales, étnicas, culturales, u otros.

2. FINALIDAD

La finalidad de las medidas de atención a la diversidad es conseguir que todas las personas puedan desarrollar plenamente sus capacidades, supliendo las barreras que pudieran existir para ello, de forma que puedan que puedan integrarse en la sociedad en condiciones de igualdad.

Estas medidas, aplicadas en el ámbito académico, están dirigidas a hacer posible la obtención del título de los estudios elegidos por cada alumno, lo que supondrá un beneficio futuro individual y colectivo. Tras superar los estudios necesarios para la obtención de los diversos títulos, los alumnos estarán potencialmente preparados para participar activamente en la sociedad, como ciudadanos, y para afrontar el desempeño de un puesto de trabajo.

Por tanto, con las medidas de atención a la diversidad aplicadas en las aulas, se consigue eliminar barreras y obstáculos para quienes tienen necesidades educativas específicas, y se logrará la igualdad de oportunidades de todas las personas, sin que se produzcan discriminaciones. El objetivo de estas medidas es por tanto proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades y en condiciones de igualdad. De esta manera, todos los alumnos podrían lograr la plena integración social.

3. MEDIDAS

Para dar respuesta a la diversidad del alumnado habría que llevar a cabo una serie de medidas que pueden ir desde las de carácter más general hasta las más excepcionales.

[16] Definición recogida en documento de la Consejería de Educación de Cantabria.

Las medidas son el conjunto de actuaciones que se realizarán tanto a nivel organizativo como durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Según señala la exposición de motivos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ”la educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica”.

La atención a la diversidad debe ser compromiso de todo el profesorado, aportando cada uno su enfoque, desde los niveles de programación y organización hasta la puesta en práctica de las medidas. Esta tarea será apoyada por los profesionales de la Psicología, los orientadores en su caso, que pueden realizar propuestas y asesorar en éste tema.

Estas medidas no van dirigidas con carácter permanente a ningún colectivo concreto, ya que un alumno puede requerir medidas diferentes a lo largo de todos sus estudios.

No se propone un currículo especial para los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, sino el mismo currículo común, adaptado a las necesidades de cada uno. Se pretende que estos alumnos y alumnas alcancen, dentro del único y mismo sistema educativo, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Generalmente se dice que la diversidad incluye tres tipos de medidas: ordinarias, específicas y extraordinarias.

Las medidas ordinarias son las actuaciones dirigidas a prevenir o compensar dificultades leves del alumnado. Se adoptan a través de la adaptación del curriculum ordinario, pero no se modifican sustancialmente ninguno de sus elementos esenciales. El fin de estas medidas ordinarias es que todo el alumnado alcance las competencias previstas en los objetivos generales. Además estas medias se pueden dividir en generales y singulares.

Entre las medidas generales se pueden citar las siguientes: incluir, priorizar y variar la temporización, organizar contenidos en ámbitos integradores, equilibrar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, usar metodologías que favorezcan la participación de todo el alumnado, seleccionar y utilizar materiales curriculares diversos, diversificar procedimientos de evaluación. Adicionalmente, se pueden adoptar medidas tales como la colaboración y relación continúa con las familias (esto en especialmente importante en el ámbito escolar), las tutorías, las reuniones con el equipo docente, el asesoramiento del profesorado, el refuerzo relativo a valores o a capacidades de tipo afectivo, etc.

Por otro lado, entre las medidas de carácter singular se pueden señalar las siguientes: las medidas de ampliación y profundización, actividades de recuperación, refuerzo en algunas áreas, medidas de apoyo para alumno con retraso generalizado, adaptaciones

grupales en el currículo sin alterar elementos esenciales, agrupamientos flexibles temporales, permanencia de un año más.

Las medidas específicas son aquellas dirigidas a dar respuesta a las necesidades particulares o específicas de la diversidad del alumnado mediante la adecuación del currículo ordinario, que conlleva cambios en la modalidad organizativa, en la modificación de alguno de los elementos curriculares esenciales y/o en la modificación de los elementos de acceso al currículo.

Entre estas medidas específicas se pueden destacar las siguientes: los programas específicos para algunos grupos de alumnos/as, (programas de inmersión lingüística, sociocultural, programas de diversificación curricular, programas de compensación), planes individuales de actuación, flexibilización de la permanencia en nivel o etapa, programas de estimulación, adaptaciones de acceso al currículo.

Al igual que las medidas ordinarias generales existen una serie de aspectos específicos que favorecen la atención a la diversidad, tales como, los programas de estimulación adaptados por edades, orientación hacia programas de carácter manipulativo y profesional elemental, visitas a talleres del propio centro, a escuelas talleres o a lugares donde pueden realizar prácticas, programas de mejora en habilidades sociales, docencia compartida, desarrollo de programas de prevención, tratamiento y resolución de conflictos, flexibilización, concepción de un centro educativo donde todas las culturas son iguales, incidencia menor de profesores sobre un mismo grupo de alumnos en agrupamientos con características específicas.

Por último, se pueden adoptar medidas extraordinarias, que dan respuesta a las necesidades extraordinarias de la diversidad del alumnado, mediante modificaciones esenciales del currículo ordinario, como pueden ser los cambios organizativos y/o en los elementos de acceso al currículo. Entre éstas medidas hay que reseñar las siguientes: la escolarización combinada (organizativa y fuera del centro ordinario), escolarización específica en centros ordinarios, o de educación especial, y programas grupales en aula específica.

Por tanto las medidas a adoptar pueden ser muy variadas según las necesidades de cada alumno.

Los centros docentes disponen de autonomía para organizar los recursos humanos y materiales que se les asignen de acuerdo con la planificación educativa, con objeto de posibilitar la atención a la diversidad de su alumnado. Además los centros disponen de autonomía para organizar las medidas de atención a la diversidad. Cada centro debe adoptar las medidas de atención a la diversidad de su alumnado que considere más adecuadas para mejorar su rendimiento académico y minimizar las situaciones de fracaso escolar.

Como escribe Wang, si los docentes quieren llevar a cabo una enseñanza eficaz, es esencial que reflexionen continuamente y adapten las enseñanzas a las características diversas del alumnado. El proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá éxito en la medida que cada profesor adecue su intervención y responda a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos peculiares de aprender que se manifiestan en cualquier grupo o clase.

4. RESULTADOS

Para concluir se señalan algunos de los resultados que se pretenden lograr con la atención a la diversidad del alumnado:

Conseguir del alumnado una plena integración social y laboral a través de su empleabilidad.

Lograr el acceso de los alumnos con necesidades educativas especiales a las aulas universitarias y a las enseñanzas de formación profesional.

Superar con éxito los estudios elegidos, y alcanzar la obtención de los títulos.

Eliminar las dificultades y barreras que impiden una participación igualitaria y el desarrollo personal, académico y profesional de todos los alumnos del centro y hacer realidad en nuestra sociedad, los principios de inclusión, pluralidad, diversidad, igualdad de oportunidades y equidad..

Referencias:

Normativas:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Decreto 231/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Bibliográficas:

Arnaiz Sánchez, P., *"Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la ESO", Revista de Educación, 349.* Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea, Universidad de Murcia, Mayo-agosto 2009.

VV.AA. *Medidas de atención a la Diversidad*. IES Ria del Carmen, (Borrador), 2004.

Wang, M. "*Atención a la diversidad del alumnado",* 1998.

C4. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE POSTGRADO: UN RETO PARA EL SIGLO XXI

Cristina Benlloch Domenech
Becaria FPI, Departamento de Trabajo Social – U. de Valencia.
cristinabenlloch@gmail.com
Joaquín Sarrión Esteve
Becario FPI, Departamento de Derecho Constitucional-UNED.
joaqsarrion@gmail.com

RESUMEN

En los últimos años Internet está revolucionando el mundo, lo que significa que este medio de comunicación, de vida ciertamente reciente, está abriendo nuevas posibilidades en muchos ámbitos de la vida cotidiana de las personas y en todas las esferas del mundo social; esto permite fomentar la participación ciudadana a niveles que nunca otro medio pudo conseguir. Esta participación afecta de un modo muy relevante a la educación universitaria. Pero de momento las Instituciones de Educación Superior no se han centrado en la Innovación Docente como estudio específico de postgrado. Partiendo de la realidad académica de la Innovación Docente en los Estudios de Postgrado, se pretende plantear la necesidad de extender el estudio de la Innovación en los estudios superiores.

ABSTRACT

Internet is a revolution in our world. It is opening new possibilities in many areas of social life, and helps citizen participation at higher levels. This citizen participation is important in university studies. But now Innovation isn't the most important subject in PHD Studies, and it's a problem because we need teachers with innovation knowledge.

From the present reality of innovation in higher education, where there are two studies more relevant now (Gender and European studies); this study shows issues we need to implement to improve teaching innovation in PHD Studies.

En los últimos años Internet está revolucionando el mundo, lo que significa que este medio de comunicación, de vida ciertamente reciente, está abriendo nuevas posibilidades en muchos ámbitos de la vida cotidiana de las personas y en todas las esferas del mundo social. Por citar algunos ejemplos, por todos conocidos, ahora se puede comprar, vender, hablar… todo en tiempo real y desde cualquier parte del mundo gracias a la Red. Pero aparte de ser un medio de transacciones económicas e intercambios personales la red permite fomentar la participación ciudadana a niveles que nunca otro medio pudo conseguir. Esta participación afecta de un modo muy relevante a la esfera de la educación, en la medida en que un ciudadano activo en su educación será más fácilmente un ciudadano formado.

Es en este ámbito donde la innovación educativa es de gran importancia, sobre todo en las enseñanzas de postgrado. Para responder a este reto las instituciones de

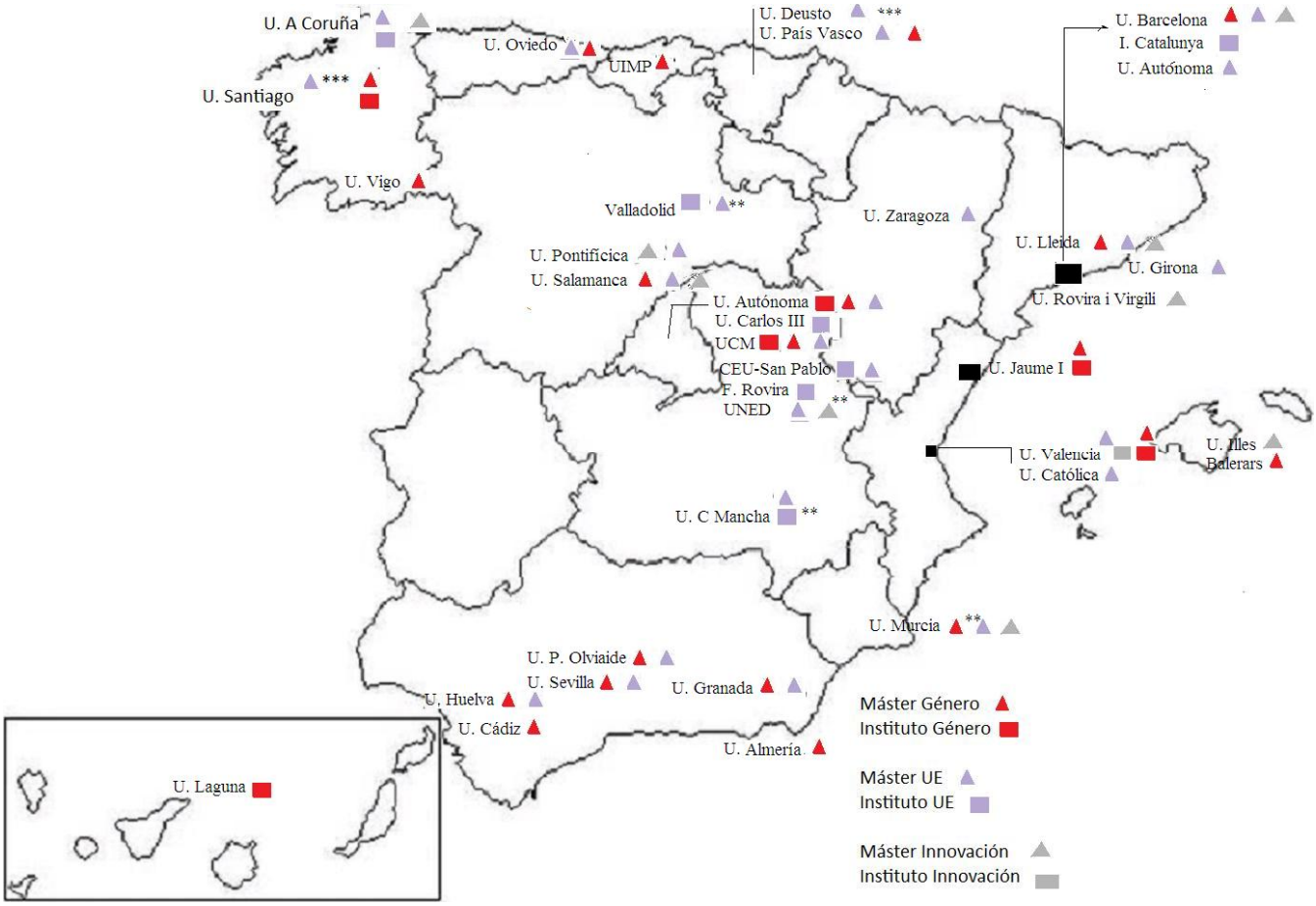
educación superior deben flexibilizarse, así como también conseguir una integración de las TICs en la formación de los estudiantes de postgrado.

Evidentemente, esto no sería posible sin una previa formación de personal especializado en materia de innovación docente. Pero lamentablemente no parece que la innovación docente haya sido la protagonista de las enseñanzas oficiales de postgrado, al menos hasta el momento.

Después del análisis de la realidad de los estudios de postgrado se puede concluir que existen dos temas que en la actualidad son los que se imparten más en la enseñanza de postgrado de carácter oficial, no siendo uno de ellos los estudios en innovación educativa, sino que se trata del género y la UE.

Para realizar este estudio se ha llevado a cabo un análisis de las Universidades Públicas y Privadas, de sus institutos especializados; así como también de las diferentes materias interdisciplinares que se tratan en los estudios de postgrado. Este pequeño trabajo de campo se puede observar en el siguiente mapa donde hemos indicado todas estas circunstancias de los estudios de postgrado oficial en España:

Lo comentado anteriormente se pude observar nítidamente en el mapa, son el



género y la UE las materias protagonistas de los estudios.

Si bien podemos pensar que vivimos en la era de la Información, que las TICs dominarán algún día nuestra vida académica – quizá lo este dominio se muestra de una manera progresiva pero imparable- lo cierto es que las Universidades todavía no se lo han creído, o más bien no han acertado a articular de una manera satisfactoria estudios de postgrado que den una respuesta a las necesidades de formación que el día de mañana se va a exigir.

Desde que empezara el primer curso de Máster de la Universidad de Barcelona hace 20 ediciones, lo cierto es que la innovación no ha extendido sus semillas por el resto de Instituciones de Educación Superior. ¿Cuáles son las causas? ¿Quizá la actualidad del género y de los estudios europeos le han privado del protagonismo que pudiera haber conseguido?

La cuestión de Europa: la vuelta de un mito.

Si en los años 70 Díez del Corral advirtió que las Comunidades Europeas suponían un cambio de signo en la literatura europeísta, puesto que los problemas de los tratados comunitarios en el campo económico adquirían un nuevo protagonismo (Díez del Corral; 1974); actualmente podríamos decir que las cuestiones de cultura, política e historia europea vuelven a ser el centro de atención.

Parece que retorne el mito de Europa, Europa como búsqueda, realización, que llama a todos a converger en un proyecto de convergencia.

Como es conocido, la preciosa hija del rey de Fenicia, fue raptada por Zeus que se había metamorfoseado en un bravo toro, animal favorito de Europa. Para Brotóns, resulta sumamente curiosa la aparición en estos tiempos, precisamente de una revista periódica con título *El Rapto de Europa*, cuyo propósito es contribuir al devenir de una cultura cívica europea (www.elraptodeeuropa.com)

Pero no es tan curioso, estamos viviendo una auténtica vuelta de Europa al centro del debate público. Y eso se ha proyectado en la proliferación de estudios de postgrado cuyo objeto es Europa o la Unión Europea, muchos de ellos de carácter interdisciplinar.

El fracaso del proyecto constitucional no es sino muestra del poder de la ciudadanía europea para decidir lo que quiere que Europa llegue a ser. Como en todo proceso político, hay ganadores y perdedores, pero lo cierto es que el ciudadano europeo va ganando terreno y asumiendo su rol de partícipe activo en la construcción europea.

Se ha dicho, probablemente con acierto, que una función primordial de toda constitución en Europa, ya desde la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, es la función didáctica que se proyecta sobre los ciudadanos, puesto que se pretende que estos tomen conciencia de sus derechos, educarlos en la libertad (Rubio LLorente, 2004, 22)

Puede que los ciudadanos europeos estén adquiriendo conciencia de sus derechos de su ser "ciudadano" y les motive a participar más activamente en la construcción europea, aunque esta construcción puede no seguir el horizonte marcado por la estrategia de los líderes políticos.

Muestra de este interés por los estudios europeos es una mayor demanda de esta formación que se canaliza a través de los estudios de postgrado en materias europeas.

La cuestión del género.

La investigación feminista o de género estaba presente en las Universidades a través de muchas profesoras y profesores que estaban concienciados con la cuestión de género. Desde la Universidad y los movimientos sociales, desde los 70 se exigía a los poderes públicos que modificaran la legislación y tomaran las medidas pertinentes para conseguir la igualdad de derechos. Con la llegada de la democracia, españolas y españoles fuimos iguales ante la ley, pero todavía había mucho camino por recorrer; mientras en el Norte de América y Europa los estudios de género ocupaban sus espacios en las Universidades y centros de investigación, en España poco a poco se iban abriendo camino con ciertas pioneras. Con la intención de tener un espacio en la universidad

propio desde el que realizar sus investigaciones, con el paradigma de que la variable género es transversal, y que las desigualdades eran, y son, menos manifiestas y más latentes de lo que la ciencia había manifestado, surgió en la Universidad Complutense el Primer Instituto de Estudios Feministas; al que después precedieron el resto de institutos que se muestran en el mapa.

Sin embargo, en la Universidad todavía no se consolidó hasta años más tarde la concepción de que la perspectiva de género era una forma particular de mirar la realidad que rompía con la comprensión y los esquemas de investigación que habían sido los dominantes en la ciencia. Con su consolidación como perspectiva proliferaron los estudios. Sin embargo, no será hasta años después, con la extensión de las políticas de Igualdad cuando se necesitó, además, que hubiera personas formada en la igualdad.

Los retos de la innovación docente en una sociedad red

Si seguimos las palabras de Castells, las nuevas formas de participación se ven propiciadas por una nueva sociedad que él llama *sociedad red*. Y que permite a través de las nuevas tecnologías la interconexión de los sujetos operando todos en tiempo real (Castells, 2005) (V.1).

Bajo este paradigma de sociedad es donde se hace necesario espacios de formación virtuales donde la participación de profesores y alumnos sea una realidad.

Duderstand ya apuntó que en la sociedad de la información convergían diferentes temas: el conocimiento como factor para determinar la seguridad, prosperidad y calidad de la vida de las personas; la naturaleza global de la sociedad; la nuevas tecnologías como instrumento al servicio de un intercambio de información progresivamente más rápido; y la sustitución de las instituciones tradicionales por redes informales de colaboración e intercambio de información (Duderstand;1997).

Respecto al último tema comentado, ¿estaríamos ante las "instituciones" del siglo XXI?

Quizá sí. El problema radica en la calidad de la información y conocimiento que se intercambia en las redes, si no se hace a través de las instituciones tradicionales (Universidades, Institutos de Estudios Superiores, Fundaciones, etc.)

Salinas lo ve como algo ineludible: «el ámbito de aprendizaje varía de forma vertiginosa. Las tradicionales instituciones de educación, ya sean presenciales o a distancia, tienen que reajustar sus sistemas de distribución y comunicación» (Salinas, 2004)

Para que nuestras Universidades den una respuesta adecuada al reto de la innovación no es suficiente con la creación y desarrollo de entornos virtuales avanzados que permitan la intercomunicación virtual, sino que es esencial además formar en la innovación docente a los profesionales académicos y a quienes se están preparando para realizar la función docente.

Esto no es posible sin una organización de estudios superiores en materia de innovación docente con un carácter interdisciplinar que permita llegar a todos los ámbitos académicos de nuestro país.

Como acertadamente apunta Cotino Hueso «a través de la web 2.0. Frente a la web 1.0, ahora se permite la integración, interacción y selección de contenidos por el usuario, que deja de ser un receptor, un consumidor de información, sino un «prosumidor» (*prosumer*) de información, esto es, un híbrido de consumidor y productor de contenidos, en deliberación continúa.» (Cotino Hueso; 2007)

Si aplicamos esto a la educación universitaria, será necesario que tanto los estudiantes como los docentes estén formados en esta web 2.0 para que la integración e interacción de unos y otros sea real.

A través del espacio virtual, aquellos interesados en formarse, buscarán la mejor manera de hacerlo, de aprehender las materias en que está interesado y buscará una participación activa en su aprendizaje. La respuesta debe ser una docencia activa también que consiga motivar una respuesta inteligente en el alumno y que su inicial entusiasmo no se pierda en la infinitud de la información existente en la red.

Si seguimos las palabras de Milán*, Internet es como un bolígrafo: unos lo usan para hacer maravillas, y otros sólo para rellenar la primitiva* (Millán; 2005, 58). Con ello no se quiere decir que la promoción de los estudios superiores en innovación docente sea la panacea que vaya a solucionar los problemas de este siglo, se trata de dotar de una formación necesaria a los docentes que posibilite que los entornos virtuales sean una plataforma ideal de enseñanza y aprendizaje.

En un marco en el que todos aportan lo que tienen, lo que saben, lo que intuyen, a la información y el conocimiento, la innovación es un tema que debe ser central en los estudios superiores para conseguir que tal y como hemos reflexionado a lo largo del texto, consigamos profesionales preparados para que el salto a una red virtual del conocimiento sea real y no sólo una fantasía.

BIBLIOGRAFÍA

Castells, M., *La era de la información, economía, sociedad y cultura.* Siglo XXI. Buenos Aires, 2005.

Cotino Hueso, L., «Retos jurídicos y carencias normativas de la democracia y la participación electrónicas», Revista catalana de dret públic, 2ª època, novembre de 2007, Generalitat de Catalunya, Escola d'Administració Pública de Catalunya.

Dahrendorf, R., *Der moderne soziale Konflikt*, 59, 1992.

Derrida, J., «Nietzsches Otobiograhie oder Politik des Eigennamens», en Frank/Kittler/Webber (eds.), *Fugen, Deutsch-Französisches Jahrbuch für Textanalytik*, 1980.

Díez del Corral, L., *El rapto de Europa*, Alianza Editorial, Madrid, 1974.

Durderstand, J., «The future of the university in an age of knowledge», Journal of Asynchronous Learning Networks, vol. 1, nº 2, Sloan Consortium, Agosto, 1997.

Frankenberg, G., *Die Verfassugn der Republik*, 1997.

Haltern, U., «Integration als Mythos», *Jör* 45*,* 1997.

Millán, J. A., *El cultural*, 3.XI.05

Pérez Luño, J. E., *Ciberciudadanía o Ciudadanía.com.* Gedisa. Barcelona, 2004.

Pérez Tremps, P., «El concepto de integración supranacional en la constitución», *Revista del Centro Estudios Constitucionales*, nº 13. Septiembre-diciembre 1992, 103-126.

SALINAS, J., «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria», *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.1, Nº 1, UOC.

Zanichelli, M., «L'Europa come scelta», *Quaderni Fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, 31, 2002.

C5. LA VALORACIÓN DE LA *EXCELENCIA* UNIVERSITARIA EN ITALIA: EL DECRETO GELMINI

Francisco Miguel Bombillar Sáenz
Investigador en formación contratado del Programa FPU del Ministerio de Educación.
Departamento de Derecho Administrativo de la Universidad de Granada.
E-mail: bombillar@ugr.es

Marina Salvetti
Doctoranda de investigación en *Diritto pubblico interno e comunitario* en el *Dipartimento di Scienze giuridiche ed economiche italiane, europee e comparate* de la *Seconda Università degli Studi di Napoli*.
E-mail: marina.salvetti@hotmail.it

« *"O frati," dissi, "che per cento milia*

perigli siete giunti a l'occidente,
a questa tanto picciola vigilia

d'i nostri sensi ch'è del rimanente
non vogliate negar l'esperïenza,
di retro al sol, del mondo sanza gente.

Considerate la vostra semenza:
fatti non foste a viver come bruti,

ma per seguir virtute e canoscenza". »

(Dante Alighieri, *Divina Commedia*, Infierno canto XXVI, vv. 112-120).

RESUMEN
La Universidad italiana ha tenido una importancia capital en el contexto europeo y occidental. No en vano, en este país nació nuestro actual modelo de Universidad. Pero esta comunicación mira hacia el futuro. Un futuro incierto y desesperanzador para muchas Universidades, especialmente del Sur de Italia; que van a experimentar una considerable reducción de sus recursos económicos como consecuencia de los nuevos criterios de evaluación de la *excelencia* universitaria previstos por el Decreto Gelmini.

ABSTRACT
The Italian University has had a cardinal importance in the European and western context. In fact, in this country our current model of University was born. But this paper looks at the future. An uncertain and unhopeless future for many Universities, specially of the South of Italy; that are going to experience a considerable reduction of their economic resources as consequence of the new criteria of evaluation of the university excellence *foreseen by the Gelmini Decree.*

Riassunto
L'Università italiana ha avuto un ruolo fondamentale nel contesto europeo e occidentale. Infatti, in questo Paese, ha avuto origine l' attuale modello universitario. Tuttavia, questo contributo mira al futuro. Un futuro incerto e privo di speranze per molte università, specie del Sud della penisola, le quali vanno incontro a una notevole

riduzione di fondi in conseguenza dei nuovi criteri di *eccellenza* previsti dal Decreto Gelmini.

I.-. LA IMPORTANCIA DE LA UNIVERSIDAD ITALIANA EN EL CONTEXTO EUROPEO Y OCCIDENTAL. DOS EJEMPLOS: LA *ALMA MATER STUDIORUM*-UNIVERSIDAD DE BOLONIA Y LA UNIVERSIDAD FEDERICO II DE NÁPOLES.

La Universidad es una de las instituciones sociales más antiguas y duraderas en el tiempo. Aun con sus altos y bajos, ha sabido siempre adaptarse a las nuevas realidades sociales a las que ha tenido que enfrentarse a lo largo de su historia; a un mundo en continuo cambio. En buena medida, porque en eso consiste su labor. La Universidad es un lugar de saber y de transmisión del conocimiento; desde el que se da a la sociedad las armas para vivir, comprender, mejorar… el mundo en el que le ha tocado vivir; ofreciéndole nuevas expectativas, herramientas, habilidades y destrezas que favorezcan su desarrollo.

Italia tiene el honor de contar con la que es considerada la *alma mater studiorum*, la Universidad más antigua del mundo occidental: la Universidad de Bolonia, con más de nueve siglos de historia a sus espaldas. Tras ella vendrían –fuera de Italia– Universidades como Oxford (1096); París (1150), Cambridge (1209), Palencia (1208), Salamanca (fundada en 1218, fue la primera en Europa que tuvo el título de Universidad), Coimbra (1290) o Granada (1531). Bolonia representa el modelo de Universidad occidental. Este modelo se basa, fundamentalmente, en tres pilares: independencia de la investigación científica, vinculación de ésta a la docencia; y autonomía de la organización universitaria de cualquier poder externo.

Todo ello, claro, lo afirmamos sin desconocer la existencia de otros centros de enseñanza superior aún más remotos en el tiempo en el ámbito de las culturas orientales (China, el mundo islámico o Mesopotamia). De este modo, en el abanico que va desde el siglo VIII al X podemos citar, entre otras, la Universidad de Bagdad, la Universidad de Córdoba, la Universidad de Samarcanda, la Universidad al-Karaouine en Fez (fundada en 859, la más antigua del mundo entre las que se encuentran en actividad), la Universidad de Damasco o la Universidad de El Cairo. Es más, en China podríamos incluso hacer mención a la existencia registrada de una Escuela Superior imperial durante el período Yu (2257 a. C. a 2208 a. C.).

A día de hoy, la Universidad de Bolonia cuenta con cerca de 96.000 estudiantes (2006), ocupando el primer puesto en el ranking de Universidades italianas, según la clasificación elaborada por la prestigiosa publicación *Times Higher Education*. Aunque sus primeros Estatutos se remontan al año 1317, un comité de historiadores presidido por Carducci fijó su fundación –atribuida sin discusión a Irnerio– en el año 1088. Está acreditado que desde finales del siglo XI comenzaron a darse cita en esta ciudad italiana maestros de gramática, retórica y lógica (las artes del *Trivium*) para ocuparse del estudio del Derecho Canónico y Civil (con Graciano e Irnerio, respectivamente, a la cabeza); dando lugar al nacimiento de la actividad profesional institucionalizada de estudiar y enseñar el Derecho que tan grandes frutos nos ha reportado.

La escuela de Bolonia propició el "redescubrimiento" y la recepción en toda Europa –en Castilla a través de las Siete Partidas de Alfonso X *El Sabio*– del *Corpus*

Iuris Civilis o *Derecho Romano Justinianeo*. Esta escuela –también llamada "de los glosadores", por utilizar la glosa en su método de análisis– se empeñó –con gran admiración– en aclarar y explicar el sentido de este vasto, complejo y desconocido Derecho; con el fin de facilitar su comprensión y aplicación práctica como *Derecho común* en el entonces llamado Sacro Imperio Romano Germánico, considerado heredero y continuador del Antiguo Imperio Romano. Bolonia nos ha dado juristas de la talla de Graciano, Irnerio, Accursio o Bártolo de Sassoferrato (origen de la palabra "bártulos"); por no hacer mención, en otros campos, a figuras como Dante, Petrarca o Galvani.

A diferencia de lo que sucede con Universidades como Oxford, París o Salamanca (todas ellas de origen eclesiástico); la de Bolonia tiene un origen secular, nace como una organización libre y laica, no como un centro religioso. El modelo boloñés alumbra una institución independiente de la Iglesia y del Imperio, como confirma la promulgación en 1158 por Federico I de la *Costitutio Habita*. De hecho, el Imperio se comprometió a proteger de cualquier intromisión a todos aquellos estudiantes que viajasen a Bolonia. No en vano, eran los universitarios los mayores defensores de sus tesis. Por otro lado, mientras que París es la Universidad de los Maestros, Bolonia es la de los Estudiantes; estos últimos eligen y financian a sus propios profesores. Cada escuela se constituye como una *societas*, cuyos *socii* son los alumnos que pagan a un maestro (*dominus*), que la preside, por sus enseñanzas. Estos estudiantes se organizan en colegios agrupados por "naciones" a través de los que se prestan ayuda mutua y se protegen; según sus orígenes, se distingue entre los *citramontanos* (los italianos) y los *ultramontanos* (el resto).

De los más de veintiún colegios universitarios existentes en dicha ciudad, sólo permanece aún en activo el *Real Colegio de España*, fundado en 1364 por el Cardenal Don Gil Álvarez de Albornoz; es éste el más antiguo colegio universitario de la Europa continental y la primera institución que se llamó española de la historia. Su biblioteca, con más de trescientos códices, es considerada la primera biblioteca universitaria de Italia. Esta biblioteca conserva la *Gramática de la lengua castellana* elaborada por el *bolonio* Elio Antonio de Nebrija, la primera gramática de un idioma moderno. Otros *bolonios* sobresalientes han sido Juan Ginés de Sepúlveda, Antonio Agustín o San Pedro de Arbués. En 1530, Carlos V –antes de ser coronado Emperador en la basílica de San Petronio (Bolonia)– le confirmó la "regia protección" de la Corona española.

Italia (y, en particular, el Sur de la península) se puede sentir orgullosa de otra primacía en el panorama universitario europeo. El 5 de junio de 1224, a través de la *lictera de ordinatione studii* enviada desde Siracusa (Sicilia), el Emperador de Suabia y Rey de Sicilia, Federico II, funda la que en el mundo entero vendrá recordada como la primera Universidad estatal de la historia: el *studium* de Nápoles. El *ateneo partenopeo* (es decir, napolitano), a diferencia de todos los otros *studia* medievales –que, como señalamos, presentan un carácter corporativo o religioso– fue el primero en ser fundado por una disposición de un soberano y en ser financiado con erario estatal. Las motivaciones que indujeron al Emperador de Suabia a dar vida a una institución cultural tan prestigiosa han de buscarse en el clima político y cultural de la época. De hecho, sin duda, se advertió la necesidad de los súbditos del Reino de poder estudiar en *cospectu parentum suorum* sin tener que afrontar largas, costosas y fatigantes estancias en Bolonia. Pero había algo mas: la intuición de un soberano conocedor de la estrechísima conexión entre cultura y poder. Tal intuición le sugirió formar una "clase dirigente" a

salvo de las peligrosas y sediciosas ideas de libertad y autonomía, propias de la tradición municipal del *studium* de Bolonia y de la Italia central, en general.

Por esta vía, Nápoles se convierte en el centro cultural estatal y laico del Reino de Sicilia. En particular, la escuela jurídica del *studium* meridional recibió del soberano (que pudo valerse de consejeros ilustres como Pier della Vigna, Roffredo di Benevento, Giacomo di Capua y Andrea Bonello da Barletta) un impulso tal como para hacerla competir con la prestigiosa escuela boloñesa. En poco tiempo, también gracias a la prohibición impuesta a los súbditos del Reino de desplazarse a estudiar fuera de los propios confines, Federico II, con previsora agudeza, hace del *studium* jurídico de Nápoles un verdadero y propio vivero de expertos; una verdadera y propia escuela de la Administración Pública, de gestores del Estado en grado de ayudar y aconsejar al soberano. Pero la Campania, y con ella el Sur de la Italia medieval, no se limitaba a la excelencia en el campo del Derecho. Ya antes de la institución del *studium* napolitano, Salerno (ciudad al sur de Nápoles) contaba con una antiquísima escuela médica (admirada y tutelada por el propio Federico II), cuyas raices, perdidas en el tiempo, llegan casi al 1103, y se entrecruzan con las gestas de Guillermo el Conquistador. También la teología, en la Nápoles medieval, hizo florecer las más altas vetas del saber; piénsese sólo en que del 1271 al 1274 enseñó Santo Tomás de Aquino en el convento de Santo Domingo Mayor.

Esta breve y, sin duda, incompleta reconstrucción histórica de los orígenes italianos de la Universidad moderna, no quiere ser el recuerdo nostálgico de un tiempo que fue ni, mucho menos, el soñoliento ensimismamiento en un glorioso pasado que pierde de vista el presente. Es, por el contrario, el punto de partida para subrayar la gran tradición cultural italiana y la excelencia (la verdadera) de sus ateneos; construida a base de docentes y discentes cuyas dotes humanas, culturales y científicas han sabido (y podido) encontrar espacio en un país que ha siempre hecho de los hombres del saber sus propios héroes. De la mítica figura de Irnerio a Benedetto Croce, de Trotula de Salerno (primera mujer médico de la Escuela salernitana, del siglo XI) a Rita Levi Montalcini: los estudiosos italianos han sabido conferir lustro a la institución universitaria en manera constante y, francamente, inigualable.

¿Pero podemos afirmar, sin temor a ser desmentidos, que el sistema universitario italiano siempre ha sabido valorar a sus estudiosos? La respuesta es tan compleja casi cuanto lo es la pregunta.

II.- EL MITO DE LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD ITALIANA: EL DECRETO GELMINI. RETRATO DE UN FUTURO DESESPERANZADOR.

Siempre en vilo entre empujes autonomistas (provenientes del modelo alemán) y centralización estatal (de origen francés), el moderno sistema universitario italiano ha conocido la cara y la cruz de la moneda desde la unidad del Reino bajo la égida de la Casa Saboya, hace casi 150 años. Es desde 1859, de hecho, con la llamada Ley Casati, que encuadraba las Universidades dentro de la organización estatal, que se les otorga a éstas una disciplina uniforme. Tal estructura heterónoma viene reforzada durante el ventenio fascista (1925-1945) gracias a la llamada reforma De Vecchi (r.d.l. de 20 de junio de 1935, n.1071), que reduce de manera dramática sus, ya exiguos, espacios de autonomía, convirtiendo, de hecho, a la Universidad en una institución instrumental a las órdenes del Gobierno. Será solo con la entrada en vigor de la Constitución

republicana (1948) cuando se reconocerá a los institutos de estudios superiores, a las Universidades y a las academias el derecho a regirse por estatutos autónomos dentro de los límites fijados por las leyes del Estado (cfr. art. 33 Costitución italiana).

Dentro de un sistema público de educación superior, como el italiano, los *ateneos* (Universidades) están llamados a cumplir dos cometidos de interés general: impartir la educación superior y desarrollar la investigación científica. En este sentido, la autonomía a la que se refiere la Constitución italiana puede ser definida como una "autonomia funcional", ya que mira precisamente a estos dos elementos imprescindibles para calificar a un ente como Universidad (cfr. la Sentencia de la Corte Constitucional italiana 47/1983). Es en esta óptica en la que se ha movido el legislador de 1989, quien, con la Ley n. 168 de 11 de julio (¡con más de 40 años de retraso!) ha dado aplicación a esta disposición constitucional, transponiendo en la legislación ordinaria el principio de autonomía del sistema universitario. El marco proyectado por esta Ley, completado e integrado por los legisladores sucesivos, concibe a la Universidad como una Administración pública, que, en una posición de independencia respecto de los otros poderes públicos, goza de *autonomía organizativa, financiera y contable*; así como en la *docencia* y la *investigación.* Advirtamos, no obstante, de manera preliminar, que esta independencia no puede ser interpretada en términos absolutos.

En este sentido, la Ley 168/1989 ha instituido el *Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica* [MURST, hoy MIUR (*Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca*)] atribuyéndole un importante papel en el ámbito de la educación superior. Entre las tareas encomendadas al titular de este Departamento, consideremos, en particular, las siguientes: a) promoción y sostenimiento de la investigación científica; b) reparto de los recursos financieros; c) monitorización y evaluación. De tal modo que, al observar el sistema universitario diseñado por el legislador italiano, puede llegar a pensarse en una correspondencia biunívoca entre los ateneos y el MIUR: una relación dinámica entre autonomía y acción gubernativa, dirigida a garantizar la educación y la investigación como bienes constitucionalmente relevantes.

Como hemos apuntado, la autonomía de las Universidades presenta una triple naturaleza en torno a la cual es oportuno efectuar unas breves notas.

Por lo que concierne a la autonomía *organizativa*, ésta se manifiesta en la posibilidad de los diversos ateneos de dictar sus propios estatutos y reglamentos con el fin de dotarse de ordenamientos internos diferenciados [aunque permanezcan caracteres de uniformidad en la previsión legislativa de determinados órganos: Rector, Consejo de Administración (Consejo de Gobierno) y Senado Académico (Claustro Universitario)].

La autonomía *financiera y contable* se refiere a la capacidad que tiene cada ateneo de dotarse de reglamentos para la administración, las finanzas y la contabilidad; de acuerdo con los principos del ordenamiento contable del Estado pero *no necesariamente* sujetos a la misma disciplina. Tal previsión encuentra su razón de ser en el hecho de que las Universidades tengan a su disposición la posibilidad de acceder a formas autónomas de financiación (más allá de las estatales). A propósito de la autonomía financiera, no podemos negar el momento de crisis que los ateneos registran hoy en día; debido, por una parte, a la escasez de los recursos puestos a su disposición y, por otra, a su falta de vocación gestora, lo cierto es que los ateneos no siempre han sabido administrar sus recursos en términos de eficiencia y eficacia.

Aún más delicado resulta el perfil que atañe a la autonomia en la *docencia* y la *investigación*. Ésta ha de ser puesta en conexión con lo establecido en el primer apartado del art. 33 de la Constitución italiana, donde se garantiza a los profesores la libertad de investigación y de cátedra, lo que limita a las Universidades a la hora de llevar a cabo la selección de su personal; salvo que se trate de Universidades *no estatales*, ya que éstas pueden imponer un ideario político o confesional a sus miembros. Otro importante límite a la libertad de cátedra y de investigación viene representado por la función ministerial en materia de *financiación* (como ya hemos apuntado, la Universidad se apoya, prevalentemente, sobre recursos económicos estatales). El Estado, por ello, en armonía con la relevancia constitucional del cometido atribuido a la Universidad, procede a financiar los ateneos estatales a través de un sistema articulado en tres tipologías de fondos: a) el FFO, Fondo para la Financiación Ordinaria de las Universidades (para su funcionamiento y actividad institucional); b) el fondo para patrimonio inmobiliario universitario y grandes equipamientos científicos; y c) el fondo para la programación del desarrollo del sistema universitario (para los proyectos individuales). Sin duda, es el fondo para la financiación ordinaria el que constituye la parte más conspicua de los recursos.

Es en este contexto en el que se inserta la historia reciente de las innovaciones aportadas al sistema universitario italiano.

Durante el pasado curso académico hemos asistido en Italia a diversas y continuas protestas estudiantiles y actos de repulsa contra el conocido popularmente como *Decreto Gelmini.* Decreto-Ley –hoy ya convertido en Ley (Ley n. 133, de 6 de agosto de 2009)– que toma su nombre de Mariastella Gelmini, titular del *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* en el IV Gobierno Berlusconi; y responsable, entre otras cuestiones, de la distribución de los recursos del Estado italiano a sus Universidades. Desde el Departamento ministerial que encabeza, Gelmini se ha propuesto como objetivo político la excelencia universitaria. Uno de los pasos que se ha fijado para conseguir esta meta es la distribución de los recursos públicos en base a principios de meritocracia: «*saranno premiati gli atenei più virtuosi*». Con el fin de poner en práctica este programa político, desde su Ministerio, se ha emprendido un proceso de evaluación a la comunidad universitaria. Para este particular cometido se ha creado la *Anvur* (*Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario*). Agencia que absorbe el *Cnvsu* (*Comitato nazionale di valutazione del sistema universitario*) y el *Civr* (*Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca*). La Anvur tiene en sus manos la distribución de cerca de 525 millones de euros, el 7% de la financiación ordinaria (FFO) de las Universidades estatales del país; 39 millones y medio menos que en 2008.

La asignación de los fondos se funda en nuevos criterios de evaluación de la calidad, docente e investigadora (esta última con más peso). Los criterios de evaluación de la *investigación* hacen referencia a: a) calidad de la investigación en base a parámetros internacionales; b) número de proyectos evaluados positivamente; y c) capacidad de atraer fondos europeos. El criterio con un peso mayor en este sector es el de la c*alidad* de la investigación, atendiendo a criterios internacionales, con un peso cercano al 50% del total. En base a estos parámetros mencionados, serán asignados dos tercios de los recursos. Los criterios de evaluación de la *docencia*, por su parte, comprenden: a) el porcentaje de licenciados que encuentra trabajo a los tres años de

obtener su licenciatura; b) la limitación del recurso a docentes externos (la carga docente ha de ser desempeñada en todo lo posible por personal docente propio); c) la cantidad de estudiantes matriculados en el segundo año que han superado dos tercios de los exámenes del primer año; y d) evaluación positiva de los docentes por parte de los estudiantes. Sobre la base de estos criterios viene redistribuido el tercio restante.

Apuntados los parámetros de evaluación previstos por el MIUR, y antes de entrar a analizar, a través de una serie de ejemplos concretos, cómo afectan estos criterios a la realidad de la Universidad italiana, expongamos, brevemente, a modo de "radiografía", el panorama que ésta presenta en la actualidad. Italia cuenta a día de hoy con 62 Universidades "estatales" –de las cuales tres son Universidades para extranjeros (Perugia, Siena y Reggio Calabria) y otros tres son Politécnicos (Turín, Milán y Bari)– y 17 Universidades "privadas", *rectius*: "no estatales". Esta precisión semántica es necesaria ya que, después de haberse desquiciado las instituciones universitarias del aparato del Estado, distinguir entre ateneos "estatales" y "privados" no tiene ningún sentido; como mucho, puede ser descriptivo de su nacimiento. Dicho esto, son Universidades no estatales (también llamadas "*libere*") aquellas que han sido fundadas por iniciativa de sujetos privados (*Libera università degli studi San Pio V*) o de entes públicos (*Libera università di Bolzano*); la mayor parte de ellas de confesión religiosa (como la *Università Cattolica del Sacro Cuore*).

Al contrario, son Universidad estatales (véase Tabla 1) aquellas nacidas en el seno de una organización estatal (o absorivadas por ésta con posterioridad) y hoy autónomas sobre la base del art. 33 de la Constitución italiana y sus normas de desarrollo. El régimen jurídico de estas dos tipologías de ateneo es casi totalmente idéntico en todo lo que concierne a sus cometidos y funciones: la educación superior y la investigación científica son el fin y la razón de ser de ambas. La diferencia sustancial se encuentra, sin embargo, en el sistema de financiación; en el hecho de que las Universidades no estatales gocen, en primera instancia, de los recursos puestos a su disposición por los particulares. Es más, en base al art. 3 de la Ley n. 243 de 1991, es posibile para el Estado sostener estas Universidades libres a través de aportaciones propias, destinadas sobre la base de parámetros objetivos. No en vano, piénsese en cómo este año, a través del Decreto Ministerial n. 67, de 18 de junio de 2009, el MIUR ha destinado a las 17 Universidades italianas no estatales un total de 88.101.454 €.

Tabla 1. Clasificación de los ateneos realizada por el MIUR (24/07/2009).

1	*Università degli Studi di Trento*	28	*Università degli Studi di Brescia*
2	*Politecnico di Torino*	29	*Università degli Studi di Perugia*
3	*Politecnico di Milano*	30	*Università degli Studi Roma Tre*
4	*Università degli Studi di Bergamo*	31	*Università degli Studi di Parma*
5	*Università degli Studi di Genova*	32	*Univ. degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria*
6	*Università degli Studi di Milano-Bicocca*	33	*Università degli Studi di Salerno*
7	*Università degli Studi di Roma 'Foro Italico'*	34	*Università del Salento*
8	*Università di Torino*	35	*Università IUAV di Venezia*
9	*Università degli Studi di Udine*	36	*Univ. degli Studi Magna Graecia di Catanzaro*
10	*Università della Tuscia – Viterbo*	37	*Università degli Studi di Napoli 'Federico II'*
11	*Università degli Studi di Milano*	38	*Università degli Studi di Catania*
12	*Università Ca' Foscari Venezia*	39	*Universita' degli Studi di Bari*
13	*Univ. degli Studi 'G. d'Annunzio' Chieti e Pescara*	40	*Università degli Studi di Napoli 'Parthenope'*
14	*Università degli Studi di Padova*	41	*Università degli Studi di Cagliari*
15	*Università degli Studi dell'Insubria*	42	*Università degli Studi di Roma 'La Sapienza'*
16	*Università di Bologna*	43	*Università degli Studi di Teramo*
17	*Università degli Studi di Roma 'Tor Vergata'*	44	*Università degli Studi di Cassino*
18	*Universita degli Studi di Ferrara*	45	*Università degli Studi del Molise*
19	*Università della Calabria*	46	*Università degli Studi di Camerino*
20	*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*	47	*Università degli Studi di Napoli 'L'Orientale'*
21	*Università Politecnica delle Marche*	48	*Seconda Università degli Studi di Napoli*

22	*Università di Pisa*	49	*Università degli Studi della Basilicata*
23	*Universitā degli Studi del Piemonte Orientale*	50	*Università degli Studi di Sassari*
24	*Università degli Studi del Sannio*	51	*Università degli Studi di Messina*
25	*Università degli Studi di Pavia*	52	*Università degli Studi di Palermo*
26	*Università degli Studi di Verona*	53	*Universita' degli Studi di Foggia*
27	*Politecnico di Bari*	54	*Università degli Studi di Macerata*

No entran dentro de la clasificación llevada a cabo por el MIUR en julio de 2009 las tres Universidades para extranjeros ya mencionadas, por su peculiar idiosincracia; las Universidades telemáticas o a distancia, todas ellas no estatales (como la *Università Telematica Universitas Mercatorum*); las Universidades de Siena, Trieste y Florencia (ésta finalmente llegó a un acuerdo con el MIUR), por problemas en sus balances de cuentas, al estar sus presupuestos en "números rojos" (lo que les priva de acceder momentaneamente al FFO, dejándolas en una situación muy comprometida de cara al futuro); o la *Università dell'Aquila*, por razones obvias, después del devastador terremoto del Abruzzo ocurrido en abril de 2009 que causó más de 150 muertos y la destrucción total de la ciudad.

Como no podía ser de otra forma, no tiene en cuenta esta clasificación ministerial las Universidades "extranjeras" asentadas en territorio italiano. Por ejemplo, en Fiesole (pequeño pueblo de la Toscana a pocos kilómetros de la ciudad de Florencia) las Universidades estadounidenses de Georgetown y Harvard cuentan con dos preciosas sedes que se ocupan del estudio de diversos aspectos del arte y de la cultura italianos. Más aún, en un pequeño nucleo úrbano de este mismo pueblo, San Domenico di Fiesole, se encuentra la *European University Institute*, prestigiosa Universidad dependiente de la Unión Europea, que ha contribuido desde su creación en 1972 –por los seis países fundadores de la entonces Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA)– al desarrollo del patrimonio cultural y científico europeo; un centro internacional de indiscutida referencia en el estudio e investigación del Derecho comunitario. Por no citar las diversas Universidades pontificias presentes en Roma.

Atendiendo a la clasificación publicada por el MIUR, resultan "virtuosi" los ateneos de Trento, de Bergamo y de Roma "Foro italico"; en el curso académico 2008/09 estas tres Universidades registraron, respectivamente, 2.645, 2.855 y 283 matriculaciones. Deslizándonos en esta clasificación, entre las posiciones más bajas (*ergo*, no virtuosas) encontramos los ateneos de Nápoles "Federico II", Roma "La Sapienza" y Palermo; aquí, los estudiantes inscritos en el curso académico 2008/2009 fueron, respectivamente, 14.656, 18.464 y 9.232. Los interrogantes que enseguida saltan a la mente son múltiples: ¿es más fácil que encuentren trabajo 2.645 licenciados o 18.464?, ¿es más probable que superen dos tercios de los exámenes del primer año 283 estudiantes o 9.232?, ¿la carga docente de los profesores de Nápoles puede ser comparable con la de los de Bergamo?...

El problema de fondo del sistema ideado por Gelmini radica en que establece criterios iguales para evaluar realidades diversas. Por ejemplo, como ya hemos expuesto con anterioridad, uno de los parámetros para evaluar la excelencia docente consiste en acudir «*alla percentuale dei laureati che trovano lavoro a tre anni dal conseguimento della laurea*». Este criterio es injusto desde el momento en el que no tiene las mismas posibilidades de inserción laboral un licenciado trentino que uno puliese; téngase en cuenta que, en el año 2008, la tasa de desocupación en Trentino-Alto Adigio (o Trentino-Tirol del Sur), región con un especial grado de autonomía del Norte de Italia (compuesta por las Provincias autónomas de Trento y Bolzano), era cercana al 2,7%,

mientras que en la Apulia (el "tacón" de la "bota" que forma la península italiana), así como en Campania y Calabria, todas ellas regiones del Sur, era del 11,2%.

El Decreto Gelmini parte desde su concepción de una idea errónea: todos los ateneos son "iguales", independientemente del territorio donde estén radicados. Esto no es cierto. No todas las Universidades participan en igualdad de condiciones en esta pugna. El sistema crea así una injusticia que no hace más que agravar la brecha Norte-Sur existente en el Estado italiano. No corrige desigualdades, las acrecienta; podríamos decir incluso que las "potencia". El sistema crea un círculo vicioso que trae consigo que las Universidades del Sur (con menos recursos) queden abocadas –de manera casi inevitable– a seguir descendiendo puestos en la clasificación ministerial en próximas ediciones; como consecuencia, precisamente, de esa financiación que ahora se les niega, y que se les seguirá negando en el futuro: las condiciones de base no van a mejorar, van a empeorar, como consecuencia, precisamente, de esta medida. ¿Cómo pueden esperar los ateneos hoy considerados no virtuosos poder serlo mañana si se les niega la financiación necesaria para ello?

Estos recortes en la financiación debilitan enormemente los ya de por si mermados recursos de estas Universidades *meridionali*. En este sentido, el Rector de la Universidad de Palermo ponía recientemente de manifiesto cómo esta situación les impide atender las demandas de todos aquellos estudiantes que piden acceder a sus títulos formativos (sólo podían acoger, por ejemplo, al 9% de los aspirantes a ingresar en la carrera de *Scienze della Formazione*, a la vista de la relación entre peticiones y puestos disponibles); debiendo trasladarse los no admitidos a las Universidades del Norte del país (como la Católica de Brescia), con capacidad más que suficiente para cubrir ampliamente su propia demanda interna.

En otro orden de cosas, el Decreto Gelmini ha abierto también la puerta a la privatización de las Universidades públicas. En este sentido, el art. 16 de la Ley n. 133 contempla la posibilidad de transformación en fundaciones privadas de las Universidades:

> «*1. In attuazione dell'articolo 33 della Costituzione, nel rispetto delle leggi vigenti e dell'autonomia didattica, scientifica, organizzativa e finanziaria, le Università pubbliche possono deliberare la propria trasformazione in fondazioni di diritto privato. La delibera di trasformazione e' adottata dal Senato accademico a maggioranza assoluta ed e' approvata con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze. La trasformazione opera a decorrere dal 1° gennaio dell'anno successivo a quello di adozione della delibera.*
> [···]
> *4. Le fondazioni universitarie sono enti non commerciali e perseguono i propri scopi secondo le modalità consentite dalla loro natura giuridica e operano nel rispetto dei principi di economicità della gestione. Non e' ammessa in ogni caso la distribuzione di utili, in qualsiasi forma. Eventuali proventi, rendite o altri utili derivanti dallo svolgimento delle attività previste dagli statuti delle fondazioni universitarie sono destinati interamente al perseguimento degli scopi delle medesime*».
> [···]

Por esta vía, el Ministerio ofrece a las Universidades una vía de huída de los recortes al FFO que la política económica de este período de crisis impone; como ya hemos apuntado, bajo el amparo del Decreto n. 180, el FFO ha sufrido este año una reducción de 39,5 millones de euros, esperándose que estos recortes lleguen en el 2013 a los 314 millones. La posibilidad de privatizar las Universidades estatales podría utilizarse por los ateneos a modo de lancha salvavidas; éstos tendrán que echar mano de fondos privados y, sobretodo, del aumento de las tasas que pueden ser impuestas a sus estudiantes si quieren permanecer con vida económicamente. Esta inovación legislativa

parece inscribirse en una óptica de "mercado del saber": una suerte de revolución copernicana del sistema de educación superior; los recursos económicos dejan de ser funcionales al saber y la investigación para perseguir el objetivo opuesto: el saber y la investigación quedan instrumentalizados a su servicio.

III.- A MODO DE CONCLUSIÓN

El constituyente italiano –como el español– ha apostado por tutelar la libertad de creación y producción literaria, artística, científica y técnica; así como la enseñanza de ésta (libertad de cátedra); confiriendo a las instituciones de educación superior del país una autonomía tal que les permita poder garantizar plenamente dicha libertad. Aún más revelador en la disposición constitucional resulta la misión otorgada a las Universidades: la formación y la investigación, elementos indispensables para cultivar y poner en valor el inmenso patrimonio humano –formado por estudiantes e investigadores– con que cuenta Italia. En este sentido, el art. 34.III de la Constitución afirma: «*Las personas con capacidad y méritos tendrán derecho, aun careciendo de medios, a alcanzar los grados mas altos de la enseñanza*». Este postulado, unido a los principios de un estado social (art. 3.II Cost. it.), pone claramente de manifiesto que la misión de la Universidad se erige en un bien constitucionalmente protegido. Sin negar los graves problemas que asolan el actual sistema universitario (el masificado número de centros existentes, la mala gestion de los fondos públicos llevada a cabo por muchos equipos rectorales, la excesiva e innecesaria burocratización de la Universidad...), lo cierto es que nos encontramos ante una reforma que convierte una política premial para los más "virtuosos" en la soga que se aferra de manera inexorable al cuello de todos los demás; en primer lugar, al de los estudiantes y jóvenes investigadores italianos.

IV.- LEGISLACIÓN, BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

REFERENCIAS NORMATIVAS

Ley n. 3725, de 13 de noviembre de 1859, de *Riordinamento dell'Istruzione pubblica* (conocida como Ley Casati).

Regio Decreto-Ley n. 1071, de 20 de junio de 1935, n. 1071, de *Modifiche ed aggiornamenti al Testo Unico delle Leggi sull'Istruzione Superiore*. (*G.U.* n. 152, de 2 de julio de 1935).

Ley n. 168, de 9 de mayo de 1989, de *Istituzione del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica* (*G.U.* n. 108, de 11 de mayo de 1989).

Ley n. 243, de 29 de julio de 1991, de *Università non statali legalmente riconosciute*. (*G.U.* n. 183 de 6 de agosto de 1991).

Ley n. 133, de 6 de agosto de 2009, de *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria* (*G.U.* n. 195, de 21 de agosto de 2008; Suplemento Ordinario n. 196).

Decreto ministerial n. 67, de 18 de junio de 2009, de *Criteri per la ripartizione delle risorse destinate alle Università non Statali anno 2009*.

BIBLIOGRAFÍA

ARNALDI, G.: «Fondazione e rifondazioni dello studio di Napoli in età sveva», en *La fondazione fridericiana dell'Università di Napoli* (publicado por primera vez en *Università e società nei secoli XII-XVI*, Centro italiano di studi di storia e d'arte, Pistoia, 1982, pp. 81-105), Napoli (Università degli Studi), 1988, pp. 21-48.

A.A.V.V.: *España y Bolonia. Siete siglos de relaciones artísticas y culturales,* Centro de Estudios Europa Hispánica, Madrid, 2006.

BARRANCO VELA, R.: «Los derechos de los dupondios y demás estudiantes», *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social*, n. 0 (1997), pp. 47 a 71.

BARRANCO VELA, R. & BOMBILLAR SÁENZ, F. M.: «Una experiencia innovadora en la formación e investigación universitaria de la relación existente entre derecho y voluntariado. (Excursus: reflexión sobre la formación universitaria para el voluntariado en el futuro EEES y los créditos ECTS)», en *Actas del VI Congreso Andaluz de Voluntariado Universitario*, CICODE, Universidad de Granada, 2008.

BOMBILLAR MOLINA, M. A. & BOMBILLAR SÁENZ, F. M.: «La enseñanza universitaria en el marco del EEES: hacia un nuevo enfoque metodológico basado en el "aprendizaje"», en *Actas del I Congreso de Formación Docente Universitaria. Régimen jurídico. Didáctica e innovación docente*, Comares, Granada, 2008, pp. 302-312.

CÁMARA VILLAR, G.: «La autonomía universitaria en España», en *La democracia constitucional. Estudios en homenaje al profesor Francisco Rubio Llorente*, Vol. 1, 2002, pp. 671-704.

CÁMARA VILLAR, G.: «Universidades», en *Reformas estatutarias y distribución de competencias* (coord. por F. Balaguer Callejón, L. Ortega Álvarez, G. Cámara Villar, J. A. Montilla Martos), 2007, pp. 525-536.

CAMMELLI, M. & MERLONI, F. (a cura di): *Università e sistema della ricerca. Proposte per cambiare*, Bologna, 2006.

CAMMELLI, M.: «Autonomia universitaria. Ovvero: il caso e la necessità», *Dir. pubbl.* (1995), pp.161 y ss.

CAMMELLI, M.: «Brevi note sui profili istituzionali del sistema universitario e del governo degli atenei» (2003), on line en: www.astridonline.it

CAPANO, G.: *La politica universitaria*, Bologna, 1998.

CAPANO, G.: *L'università in Italia*, Bologna, 2000.

CASSESE, S.: «Il valore legale del titolo di studio», *Annali di storia delle università italiane* (2002), pp. 9 y ss.

CASSESE, S.: «L'università e le istituzioni autonome nello sviluppo politico dell'Europa», *Riv. trim. dir. pubbl.* (1990), pp. 755 y ss.

CILENTO, N.: «La cultura e gli inizi dello studio», en *Storia di Napoli*, VI, Napoli 1980, pp. 312-20.

D'ATENA, A.: «Un'autonomia sotto tutela ministeriale: il caso dell'Università», *Giur. cost.* (1998), pp. 3332 y ss.

D'ATENA, A.: «Profili costituzionali dell'autonomia universitaria», *Giur. cost.* (1991), pp. 2973 y ss.

DELLA CANANEA, G.: «Università e professioni tra pseudoriforme e riforme a metà», *Giornale dir. amm.* (2002), pp. 102 y ss.

DELLE DONNE, F.: «La fondazione dello Studium di Napoli: note sulle circolari del 1224 e del 1234», *Atti dell'accademia pontaniana*, n. s. 42 (1993), pp. 179-97.

DUGATO, M.: «La partecipazione dell'università a società di capitali: il caso dell'Università degli studi di Bologna», *Contr. e impr.* (1995), pp. 607 y ss.

DUGATO, M. & PIPERATA, G.: voz «Università degli Studi», *Enciclopedia Giuridica Treccani*, actualización XVI (2008), pp. 1 y ss.
FONTANA, G., «Commento all'art. 33 Costituzione», en *Commentario alla Costituzione*, bajo la dirección de R. Bifulco, A. Celotto e M. Olivetti, I, Torino, 2006, pp. 676 y ss.
GARCÍA VALDECASAS Y ANDRADA VANDERWILDE, J. G.: *Las Artes de la Paz. Ensayos. Homenaje a treinta años de Rectorado en el Real Colegio de España en Bolonia (1977-2007)*, Edición de J. L. Colomer y J. Olmedo Ramos, Centro de Estudios Europa Hispánica, Madrid, 2007.
GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ, I.: *Dietro il muro del Collegio di Spagna*, CLUEB, Bologna, 1998.
JIMÉNEZ SOTO, I.: *Derechos y deberes en la comunidad universitaria*, Marcial Pons, Madrid, 2009.
MERLONI, F., «Università», en CASSESE, S. (diretto da): *Dizzionario di diritto pubblico*, VI, Milano, 2006, pp. 6103 y ss.
MONTI, A., *Il sistema universitario alla ricerca di un equilibrio di governo*, Il Mulino, 2007, pp. 372 y ss.
MONTI, G. M.: *Per la storia dell'Università di Napoli. Ricerche e documenti vari*, Napoli-Genova-Firenze-Città di Castello, 1924.
SÁNCHEZ LORENZO, S.: *De Bestiis Universitatis (Esos tipos universitarios...)*, Dykinson, Madrid, 2003.
SOSA WAGNER, F.: *El mito de la autonomía universitaria*, Cuadernos Civitas, Thomson-Civitas, Cizur Menor (Navarra), 2007 (3ª ed.).
TORRACA, F.: «Le origini-L'età sveva», en *La fondazione fridericiana dell'Università di Napoli* (publicado por primera vez en la *Storia dell'Università di Napoli*, Napoli, 1924, pp. 1-13; el mismo trabajo, pero titulado como *Lo studio di Napoli da Federico II a Manfredi*, se encuentra también en TORRACA, F.: *Aneddoti di storia letteraria napoletana*, Città di Castello, 1925, pp. 5-32), Napoli (Università degli Studi), 1988, pp. 7-20.

DOCUMENTACIÓN

«Bologna. Anima e portici», *National Geographic* (edición italiana), diciembre de 2008, en esp., pp. 10 y 11. Texto de J. Meletti.
«España en los novecientos años de la Universidad de Bolonia», *ABC de la educación*, núm. 181, de 3 de mayo de 1988. Texto de M. Castellvi.
Regola Sanitaria Salernitana. Texto de F. Gherli. Edición a cargo del *Assessorato per il Turismo delle Regione Campania e dell'Ente Provinciale per il Turismo di Salerno*, SEDAC, Roma, 1993.
La Scuola Medica Salernitana. Storia, immagini, manoscritti dall'XI al XIII secolo, bajo la dirección de M. Pasca, Electa Napoli, 1988.
Regimen Sanitatis. Flos Medicinae Scholae Salerni. Traducción y notas de A. Sinno, Libreria Antiquaria Editrice, W. Casari Testaferrata, Salerno, 1973.
«Disparad contra la Ilustración», *El País,* edición de 7 de septiembre de 2009. Texto de R. ARGULLOL.

ENLACES WEBS

Università di Bologna: http://www.unibo.it
Università degli Studi di Napoli Federico II: http://www.unina.it

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: www.istruzione.it
Comunicado de prensa del MIUR «"Pacchetto Università": soldi in più solo a Università migliori, Anvur, taglio corsi inutili»: http://www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2009_miur/240709.shtml
Anagrafe nazionale studenti – Osservatorio studenti e didattica: http://www.anagrafe.miur.it
Istituto nazionale di statistica: http://www.istat.it

C6. LA INTEGRACIÓN DE LA IMAGEN ECOGRÁFICA EN LAS AULAS COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE VALORACIÓN MUSCULOESQUELETICA.

Cantarero Villanueva, I*. Fernández Lao, C*. Díaz Rodríguez, L**. García Ríos M C***. Arroyo Morales M***.

*Becaria FPDI. Dpto. Fisioterapia. E.U. Ciencias de la Salud.
** Profa. Ayudante. Dpto. Enfermería. E.U. Ciencias de la Salud.
***Prof. Titular. Dpto. Fisioterapia. E.U. Ciencias de la Salud.

Contacto: irenecantarero@ugr.es, carolinafl@ugr.es

RESUMEN

Es responsabilidad de toda la comunidad universitaria el establecimiento de un conjunto de valores y buenas prácticas que garanticen la calidad de la Educación Superior. Para ello, son necesarios ciertos cambios, como la incorporación de nuevos recursos, que generen mejores formas de práctica profesional. En este contexto, la imagen por ultrasonido puede ser considerada como una herramienta óptima para asegurar la calidad de la formación de los futuros profesionales de la Fisioterapia, puesto que permite un análisis clínico más detallado al generar imágenes de distintos tejidos en movimiento en tiempo real.

ABSTRACT

The responsibility of the university community is to establish a set of values and best practices for ensuring the quality of higher education. For this, are needed some changes, such as adding new resources, to generate better ways of practice. In this context, the ultrasonography can be considered as an optimal tool to ensure quality training of future professionals in physiotherapy, because it allows a more detailed clinical analysis to generate images of various tissues in real-time motion.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es mejorar la competitividad internacional de las universidades de la Unión Europea. Es responsabilidad de toda la comunidad universitaria el establecimiento de un conjunto de valores y buenas prácticas que garanticen la calidad de la Educación Superior. Para ello, los protagonistas del proceso educativo

universitario, alumnos, universidades y profesores, estarán obligados a realizar ciertos cambios.

De acuerdo con los planteamientos que inspiran el proceso de Convergencia Europea, hoy se propugna una enseñanza centrada en la actividad autónoma del alumno. El estudiante deberá tomar un papel activo y participativo en el proceso de su propia formación, de tal manera, que se sienta más identificado con él, y debe concienciarse de que su permanencia en la universidad, hasta la obtención del título correspondiente, es una etapa más dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esta actitud favorable hacia el aprendizaje, de manera participativa y con espíritu de superación ante las dificultades del mismo, le permitirá al estudiante adquirir una predisposición para el autoaprendizaje y el trabajo continuo y organizado, que desembocará en la adquisición por su parte de una mayor competitividad[1].

La ecografía permite al fisioterapeuta un estudio dinámico (imágenes en tiempo real) de grupos musculares mientras se contraen. En consecuencia el uso de ultrasonido puede realzar el análisis clínico del sistema muscular, lo que ha sido defendido por varios autores [2,3,4]. Además, numerosos estudios han revelado su rigor científico cuando se aplica de una manera consciente y defienden que es un método válido y fidedigno para averiguar el tamaño muscular (a través de medidas cuantitativas estáticas de la anchura, longitud, profundidad, sección o volumen muscular) y, por tanto, puede ser usado como un indicador de la actividad muscular.

Dentro de los beneficios asociados a la ecografía musculoesquelética, podemos destacar que es una técnica que generalmente es indolora (puede ocasionar dolor si existe dolor previo) y no invasiva, esta ampliamente disponible y es fácil de usar, proporciona imágenes en tiempo real sin utilizar radiación ionizante, convirtiéndola en una buena herramienta para guiar procedimientos terapéuticos.

La imagen por ultrasonido ayuda a mejorar la compresión de la función neuromuscular proporcionando biofeedback tanto para el paciente como para el fisioterapeuta. Definir los usos de esta emergente herramienta para la fisioterapia[5] y favorecer su uso como una imagen biosanitaria, es un objetivo de las nuevas corrientes formativas en fisioterapia de vanguardia.

En el actual entorno de la práctica basada en la evidencia científica y la responsabilidad civil, es importante que se permita a los fisioterapeutas acceder a las herramientas que optimicen la efectividad de sus intervenciones.

Haciendo balance, los datos existentes sugieren que la imagen de ultrasonidos tiene un fuerte potencial para contribuir a la fisioterapia. Los ultrasonidos proveen de unas medidas de información sobre el músculo y la actividad muscular, y sobre parámetros que cambian con la rehabilitación, sin tener efectos adversos. Todavía quedan cuestiones sin resolver, aunque los estudios al respecto van creciendo rápidamente en los últimos años. Por lo tanto, teniendo en consideración las limitaciones y la interpretación de las medidas, la imagen de ultrasonidos tiene su lugar como una herramienta esencial para los fisioterapeutas[4].

La Universidad debe ser un motor de la generación de nuevas formas de práctica profesional. Existen experiencias previas sobre el uso del ultrasonido como recurso pedagógico para fisioterapeutas, en centros de enorme prestigio mundial dentro del campo de la Fisioterapia y la Terapia Ocupacional como es el caso de la School of Health and Rehabilitation Sciences de la Universidad de Queesland[7]. La mejora de la práctica del fisioterapeuta debe partir de la incorporación de nuevos recursos disponibles para la docencia específica de estos profesionales.

JUSTIFICACIÓN Y UBICACIÓN

Siguiendo las propuestas establecidas por la Agencia Nacional de Valoración de la Calidad y Acreditación contempladas en el libro Blanco de la Fisioterapia[8], el Título de Fisioterapia contará con una nueva organización y estructura. Uno de estos cambios es la aparición de una nueva asignatura denominada Valoración en Fisioterapia, en la que tendría cabida nuestro Proyecto de Innovación.

En esta asignatura se establecen las bases teóricas y el desarrollo de los métodos y procedimientos manuales e instrumentales de valoración en fisioterapia, así como el conocimiento de los diversos test y pruebas funcionales, en sus fundamentos, modalidades y técnicas, así como de la evaluación científica de su utilidad y efectividad[8]. Es de carácter obligatorio, cuenta con seis créditos y se imparte en el tercer semestre del grado. Los requisitos previos establecidos son: la adquisición competencias relacionadas con Anatomía y Fisiología del Aparato Locomotor (Formación Básica). Su aparición en el marco de la convergencia europea persigue asegurar la comprensión del proceso de valoración como un aspecto clave para la intervención fisioterapéutica.

La introducción de la imagen por ultrasonido en las aulas mejora la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que permite la visualización de imágenes dinámicas en tiempo real mejorando la comprensión de la estructura y función de diferentes tejidos. Otra de las ventajas que justifican su uso en las aulas es que ayuda a la consecución tanto de competencias específicas de varias asignaturas del grado como de competencias transversales. Además es una herramienta funcional, puesto que supone una metodología de trabajo más próxima a la práctica profesional del fisioterapeuta.

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">DIPLOMATURA EN FISIOTERAPIA</th><th colspan="7">TÍTULO DE GRADO EN FISIOTERAPIA</th></tr>
<tr><td>ASIGNATURAS</td><td colspan="3">Fisioterapia General
Fisioterapia Especial
Anatomía
Fisiología
Biomecánica</td><td colspan="7">Fisioterapia en Especialidades
↕
Estructura del cuerpo Humano
↕
Afecc. Médicas y Quirúrgicas
↕
Fundamentos de Fisioterapia
↕
Métodos Específicos</td></tr>
<tr><td>PROCESO</td><td colspan="3">Objetivos→Contenidos→Metodologia→Evaluación</td><td colspan="7">Competencias↔Contenidos↔Metodología↔Evaluación</td></tr>
<tr><td></td><td>C. T</td><td>C.P</td><td>L</td><td>C.T</td><td>C.P</td><td>L</td><td>S</td><td>T</td><td>T.G</td><td>T.A</td></tr>
</table>

METODOLOGÍA			(roles)	(anat)		(casos)	(+)				
INSTRUMENTOS	Texto Atlas Palpación Cadáver				Texto Atlas Palpación Cadáver	ARTÍCULOS CIENTÍFICOS PACIENTES REALES PLATAFORMA INTERACTIVA ULTRASONIDO					
EVALUACIÓN	Evaluación del alumnado: - Prueba escrita (final) - Prueba práctica		Conocimientos (teóricos-prácticos)		Evaluación del alumnado: - Prueba escrita (inicial, final) - Autoevaluación - Evaluación de pares - Resolución de un caso clínico - Utilización de la plataforma int.			Conocimientos Habilidades y Destrezas Actitudes y valores			
					Evaluación del proceso: - Resultados alumnado - Evaluación por parte del alumn.						

Tabla 1: *Comparación entre la Diplomatura de Fisioterapia y el título de Grado en Fisioterapia*. C.T= Clase Teórica, C.P= Clase Práctica, L= Laboratorio, S= Seminarios, T= Tutorías, T.G= Trabajo en Grupo, T.A= Trabajo Autónomo.

COMPETENCIAS:

Siguiendo la Orden CIN/2135/2008, BOE 19 de Julio, las competencias específicas del grado de Fisioterapia más relacionadas con nuestro proyecto son las siguientes:

	CÓDIGO	COMPETENCIAS GENERALES FISIOTERAPIA	
TRANSV.	1.1	Toma de decisiones.	4,6,7,8,10,14,16,1
	1.2	Resolución de problemas	3,5,7,8,16,18
	1.6	Capacidad de gestión de la información	7,8,11,15,16,17,1
	1.7	Trabajo en equipo.	8,11,13,16
	1.8	Razonamiento crítico	,4,5,6,7,8,10,12, 14,16,17,19
	1.9	Aprendizaje autónomo.	11,15,17
COGNITIVAS Y	2.11	Tener la capacidad de valorar desde la fisioterapia el estado funcional del paciente de forma integral. Comprender y aplicar los métodos y procedimientos adecuados y la evaluación científica.	1,2,3,5,6,9,11,15
	2.12	Conocer, diseñar y aplicar las distintas modalidades y procedimientos generales de intervención en Fisioterapia. Fomentar la participación del usuario y la familia en su proceso de recuperación.	2,3,4,7,8

	2.16	Identificar el tratamiento fisioterapéutico más apropiado y la situación del paciente/usuario a través de un diagnóstico, planificando las intervenciones, y evaluando su efectividad en un entorno de trabajo cooperativo con otros profesionales en ciencias de la salud.	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11 13,15,16
	2.20	Conocer e identificar los problemas psicológicos y físicos derivados de la violencia de género para capacitar a los estudiantes en la prevención, la detección precoz, la asistencia, y la rehabilitación de las víctimas de esta forma de violencia	1,3,4,5,6,9,12,14
	2.21	Ser capaz de interpretar la información relevante proveniente de trabajos de investigación para su incorporación a la práctica profesional.	15,17,

Tabla 2: *Competencias Generales de Fisioterapia que se trabajan en la asignatura "Valoración en Fisioterapia" y su relación con los Objetivos Generales del grado de Fisioterapia.*

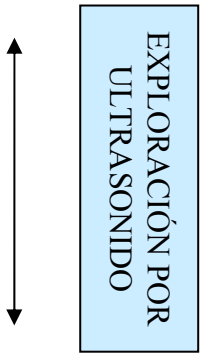
El planteamiento transversal del uso de la imagen por ultrasonido en las aulas permite el trabajo de todas las competencias específicas establecidas para la asignatura de Valoración en Fisioterapia, que se describen en las siguiente tabla:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE VALORACIÓN EN FISIOTERAPIA		
1. Valorar el estado funcional del paciente, considerando los aspectos físicos, psicológicos y sociales.	1.1, 1.2,1.6,1,8 2.11,2.16, 2.20	T E
2. Valoración diagnóstica de cuidados de fisioterapia según las normas y con los instrumentos de validación reconocidos internacionalmente.	1.1,1.2,1.6,1.8 2.11,2.16,2.20	T E
3. Comunicarse de modo efectivo y claro, tanto de forma oral como escrita, con los usuarios del sistema sanitario así como otros profesionales.	1.1, 1.6, 1.8. 2.20	T E
4. Identificar las estructuras anatómicas como base de conocimiento para establecer relaciones dinámicamente con la organización funcional.	1.2,1.6,1.8. 2.16, 2.20	T E
5. Tener la capacidad de valorar desde la perspectiva de la fisioterapia, el estado funcional del o la paciente/usuario, considerando los aspectos físicos, psicológicos y sociales del mismo.	1.1, 1.2,1.6,1.8 2.11,2.16, 2.20	T E
6. Utilizar métodos de búsqueda de información, de investigación e interpretar resultados de forma critica.	1.1, 1.2,1.6,1.9 2.21	T E
7. Comprender y aplicar los métodos y procedimientos manuales e instrumentales de valoración en Fisioterapia y Rehabilitación Física, así como la evaluación científica de su utilidad y efectividad.	1.1, 1.2,1.6,1.8,1.9 2.11, 2-12,2.16	T E

Tabla 3: *Competencias específicas de Valoración en Fisioterapia y su relación con las Competencias Generales del Grado.* T= transversales, E= específicas.

5. CONTENIDOS

Unidad didáctica I. Historia clínica en Fisioterapia.
Unidad didáctica II. Registros en Fisioterapia.
Unidad didáctica III. Procedimientos generales de valoración y exploración.
Unidad didáctica IV. Valoración y exploración sensitiva.
Unidad didáctica V. Valoración y exploración articular.
Unidad didáctica VI. Valoración y exploración muscular.
Unidad didáctica VII. Valoración y exploración de la columna vertebral.
Unidad didáctica VIII. Valoración y exploración del miembro superior.
Unidad didáctica IX. Valoración y exploración del miembro inferior.



ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Con intención de hacer al alumnado gestor de su propio aprendizaje, se elaborará una guía didáctica en la que se especificarán las competencias, contenidos, metodología, cronograma, etc., actividades y evaluación, de forma que les permita tener referencias claras para organizar su trabajo. Al comienzo del curso, el profesor será el máximo responsable del proceso, pero a medida que vaya avanzando, se irá cediendo protagonismo al alumno.

Las actividades irán encaminadas a la propuesta de situaciones en las que el alumnado tenga que aplicar los nuevos conocimientos para la resolución de problemas realistas, la toma de decisiones y el aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico, de forma que construya nuevos aprendizajes significativos.

ACTIVIDADES	HORAS PRESENCIALES	HORAS DE TRABAJO AUTÓNOMO	TOTAL DE HORAS	CRÉDITOS ECTS
CLASES TEÓRICAS (Gran grupo)	8 HORAS	20 HORAS	28	1.1
SEMINARIOS	2 HORAS	10 HORAS	12	0.5
CLASES PRÁCTICAS (Pequeño grupo)	40HORAS	50 HORAS	90	3.6
TUTORÍAS	5 HORAS	5 HORAS	10	0.4
EVALUACIÓN	5 HORAS	5 HORAS	10	0.4
HORAS TOTALES: 150				

Tabla 4: *Distribución de las actividades en función del número de horas y créditos.*

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación irá orientada a la consecución de las competencias establecidas, tal y como se refleja en la siguiente tabla:

	RESULTADOS DEL APRENDIZAJE
1	Valora el estado funcional del paciente, atendiendo al paciente en su totalidad, considerando los aspectos no sólo físicos, sino también el estado psicológico y social del paciente.
2	Realiza una valoración diagnóstica de cuidados de fisioterapia según las normas y con los instrumentos de validación reconocidos internacionalmente.
3	Se comunica de modo efectivo y claro, tanto de forma oral como escrita, con los usuarios del sistema sanitario así como otros profesionales.
4	Identifica las estructuras anatómicas como base de conocimiento para establecer relaciones dinámicamente con la organización funcional.
5	Valora desde la perspectiva de la fisioterapia, el estado funcional del paciente, considerando los aspectos físicos, psicológicos y sociales del mismo.
6	Comprende y aplica los métodos y procedimientos manuales e instrumentales de valoración en Fisioterapia y Rehabilitación Física, así como la evaluación científica de su utilidad y efectividad

Tabla 5: *Resultados del Aprendizaje.*

Se realizará:

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

- Por parte del alumnado: Al finalizar cada unidad didáctica con objeto de reorganizar y reorientar los diseños del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Por parte del docente: Comprobará la comprensión y adquisición de los aspectos establecidos tanto en cada clase como al finalizar cada unidad didáctica.

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO:

- Evaluación inicial: Proporciona información sobre la situación de partida del alumnado al iniciar la asignatura con la finalidad de orientar la intervención educativa del modo más apropiado. Se llevará a cabo mediante un cuestionario y la observación sistemática de distintos aspectos.
- Evaluación formativa: Se trata de un proceso continuo realizado mediante la recogida de datos y la observación, que se realizará a lo largo de cada bloque temático. Se realizará con un seguimiento puntual y sistemático de cada alumno que se reflejará en una ficha de observación continua, control de participación en los trabajos en grupo, en los debates e intervención en clase, etc. Asimismo, se realizarán pruebas escritas y prácticas, autoevaluaciones, evaluación por pares…
- Evaluación sumativa: Tendrá por finalidad la valoración de los resultados del aprendizaje al finalizar una determinada fase del proceso formativo, tomando

como referencia los resultados del aprendizaje y competencias establecidas para la asignatura.

ASPECTO	CRITERIOS	INSTRUMENTOS
Aprendizaje de contenidos teóricos 40%	Expresión escrita, estructuración y razonamiento de la respuesta. Capacidad de análisis, síntesis y ajuste de la respuesta a la pregunta.	Prueba escrita de contenidos teóricos evaluada por el profesorado.
Adquisición e integración de habilidades, destrezas y conocimientos teórico-prácticos 50%	Integración del conocimiento, aplicación práctica, colaboración con el grupo, trabajo individual.	Resolución de un caso clínico. Evaluación por profesorado Evaluación por pares Autoevaluación Uso de la plataforma interactiva
Actividades dirigidas grupales 10%	Participación y actitud en las actividades grupales y clases teóricas y prácticas.	Valoración por parte del profesorado de las actividades grupales, así como, de la actitud, asistencia y colaboración en las clases prácticas

Tabla 6: Sistema de Calificación.

El sistema de calificación se rige por lo establecido en el RD 1125/2003 de 5 de septiembre[11] por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. De Miguel, M. (dir.). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. MEC/ UNIOVI. [Monografía en Internet]. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo; 2006. [Acceso 10 de Septiembre de 2009] Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
2. Stokes M, Hiders J, Nassiri DK. Musculoskeletal ultrasound imaging: Diagnostic and treatment aid in rehabilitation. Phys Ther Rev 1997;2:73-92.
3. Kermode F. Benefits of utilizing real-time ultrasound imaging in the rehabilitation of the lumbar spine stabilizing muscles following low back injury in the elite athlete: A singe case study. Phys Ther Sport 2004;5:13-16.
4. Henry SM, Westervelt KC.The use of real-time ultrasound feedback in teaching abdominal hollowing exercises to healthy subjects. J Orthop Sports Phys Ther 2005;36:338-345.
5. Young A, Hughes I, Russell P, Parkers MJ, Nichols PJ. Measurement of quadriceps muscle wasting by ultrasonography. *Rheumatol Rehabil.*

1980;19:141-148.
6. Hodges, W. Ultrasound Imaging in Rehabilitation: Just a Fad. J Orthop Sports Phys Ther. 2005; 35(6):333-337.
7. School of Health and Rehabilitation Sciences de la Universidad de Queesland. [Acceso 8 Septiembre de 2009] Disponible en: http://www.shrs.uq.edu.au/ot/
8. Titulo de Grado en Fisioterapia. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid. 2004.[Acceso 10 de Septiembre 2009]. Disponible en http://vicengp.ugr.es/pages/proyectos-titulos-de-grado/fisioterapia
9. Titulo de Grado de Fisioterapia. Universidad de Granada 2009. [Acceso 10 de Septiembre 2009]. Disponible en http://vicengp.ugr.es/pages/proyectos-titulos-de-grado/fisioterapia
10. Orden CIN/2135/2008 del 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Fisioterapeuta. Boletín Oficial del Estado, nº 174 (19 de Julio del 2008).
11. RD 1125/2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado, nº 224 (18 de Septiembre del 2003).

C7. ANÁLISIS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA DIPLOMATURA UNIVERSITARIA EN TERAPIA OCUPACIONAL PARA SU INTEGRACIÓN EN EL EEES.

Autores
Guillermo A. Cañadas de la Fuente[1], María Azucena Ortega Valdivieso[2], María Carmen García Ríos[3], Gustavo R. Cañadas de la Fuente[4]. María Martín Vazquez[5].
1.- Becario FPDI. Departamento de Enfermería. Universidad de Granada.
gacf@ugr.es
2.- Profesora Colaboradora de escuela universitaria. Departamento de fisioterapia. Universidad de Granada.
toazuce@ugr.es
3.- Profesora titular de escuela universitaria. Departamento de fisioterapia. Universidad de Granada.
mcgrios@ugr.es
4.- Licenciado en Ciencias Estadísticas.
gcanadas3@alumno.uned.es
5.- Becaria FPU. Departamento de Psicología. Universidad de Jaén.
mamartin@ujaen.es

RESUMEN

Innovación es un término muy utilizado hoy día. Según la Real Academia Española el concepto de innovación alude a la "creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado" y no es de extrañar por tanto que, en esa gran vorágine que supone adaptarse a los nuevos planes europeos, titulaciones universitarias e innovación estén estrechamente relacionadas, entre las que destaca la Terapia Ocupacional como disciplina sanitaria.

La Terapia Ocupacional es una disciplina joven, de unos 100 años de edad. Sus comienzos como estudios universitarios oficiales se remontan al Real Decreto 1420/1990, de 26 de Octubre, publicado en el BOE núm. 278 de martes 20 de Noviembre de 1990, donde se establecían las directrices generales para cursar y obtener el título en cuestión.

Los estudios han evolucionado mucho en muy poco tiempo, pasando de tener una insuficiente formación práctica con poca materia específica y poca variedad optativa repartida en múltiples departamentos, a unos planes de estudios acordes al EEES. Cabe destacar el hecho incluso de unos planes de estudios con carácter independiente alejado del resto de la comunidad europea en tanto en cuanto hablamos de competencias laborales, es decir, que la Terapia Ocupacional española difería mucho de la Terapia Ocupacional en sí misma.

La implementación de asignaturas con sus correspondientes créditos ECTS, la formación teórico-práctica basada en nuevas tecnologías y la adaptación a los nuevos planes de estudios europeos han hecho que se gane un lugar por derecho propio como grado europeo, cuyas competencias le confieren su propia parcela de trabajo tanto a nivel del territorio nacional como internacional.

ABSTRACT

Adaptation process of European Higher Education Area, EHEA requires modify all Spanish university degrees. In the case of Occupational Therapy, the university education (approved in 1990) stayed away from professional competences performance in Europe. The new study plan in Occupational Therapy Degree will be a large innovation introducing more clinical training, more specific occupational therapy-related subjects and more variety of electives. This new conditions will be another improvement; the recognition of the Spanish University Degree by the World Federation of Occupational Therapists, lost in 1990.

Introducción

El Espacio Europea de Enseñanza Superior (EEES) ha supuesto la necesidad de adaptarnos a los nuevos tiempos que corren y a la necesidad de evolucionar en el marco docente. El uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), así como un nuevo concepto de enseñanza que no se limite a la tradicional "clase magistral" en la que de forma presencial se impartan una serie de conocimientos, son solo algunos de los puntos de inflexión dentro de este proceso evolutivo[1].

Sin lugar a dudas, el e-learning como sistema de educación electrónico o a distancia en el que se integra el uso de las TIC y otros elementos pedagógicos/didácticos para la formación, capacitación y enseñanza de los usuarios o estudiantes en línea, es una modalidad de aprendizaje indispensable para paliar las limitaciones espacio-temporales que suponen la educación del sistema tradicional[1,2,3]. Esencialmente es una enseñanza dirigida por la tecnología que utiliza herramientas y medios diversos como Internet, intranets, CD-ROM o producciones multimedia (textos, imágenes, audio, video, etc.), entre otros, y que está siendo introducida cada vez más en la enseñanza universitaria con resultados prometedores.

El e-learning como medio electrónico para el aprendizaje a distancia o virtual, donde poder interactuar con el profesorado por los medios anteriormente mencionados, constituye una ventaja al usuario ser autónomo en la distribución de su tiempo. Ésta, constituye una propuesta de formación que contempla su implementación predominantemente mediante Internet, haciendo uso de los servicios y herramientas que esta tecnología provee constituyendo así un complemento formativo esencial.

Por todo ello, se ha hecho necesario renovarse y evolucionar o quedarse obsoleto. Todas las titulaciones, de forma sinuosa y a veces insidiosa, se han visto en la necesidad de adaptarse a algo que se veía venir desde hace tiempo, demorando en la medida de lo posible la implementación de los nuevos planes de estudios. Sin embargo,

aquellos con ganas de avanzar y velar por los intereses de la formación académica, acogen con ilusión y esperanza la nueva posibilidad que se les ofrece.

Es ahí, donde la Terapia Ocupacional, después de un arduo pero satisfactorio camino lleno de logros e incertidumbres, ve con orgullo la oportunidad que supone el ser un grado mas de pleno derecho y con la autonomía que demanda un área propia de conocimiento adaptada en toda su extensión al EEES y con los cambios que ello supone[3].

Objetivos

El objetivo en cuestión es analizar si la adaptación al plan del EEES de la titulación de Diplomado en Terapia Ocupacional como Grado de Terapia Ocupacional ha sido satisfactoria y cumple con las necesidades de los futuros graduados.

Metodología

La metodología empleada ha sido una investigación básica, descriptiva (observación documental de tipo análisis de contenido), y longitudinal retrospectiva.

Discusión

A continuación se expone un cuadro comparativo en el que se puede escrutar con detalle la evolución que históricamente ha sufrido la Diplomatura en Terapia Ocupacional. Como se puede apreciar en el cuadro, de izquierda a derecha podemos discernir claramente como ha evolucionado la titulación desde que se definiera como tal en el BOE del año noventa[4], pasando por la situación actual a extinguir en la Universidad de Granada (plan de 1999), hasta llegar finalmente al plan de grado aprobado cara al EEES.

EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN ACADEMICA DEL TITULO DE TERAPEUTA OCUPACIONAL		
DIPLOMATURA (1990)	DIPLOMATURA (1999)	GRADO
Materia troncal/obligatoria especifica del área: - Teoría y técnicas de Terapia Ocupacional	Materia troncal/obligatoria específica del área: - Teoría general de Terapia Ocupacional (12 créditos teórico-prácticos). - Terapia Ocupacional aplicada I (12 créditos). - Terapia Ocupacional aplicada II (12 créditos).	Materia específica del área: - Fundamentos y bases conceptuales de Terapia Ocupacional (6 ECTS). - El análisis ocupacional y las actividades ocupacionales técnico-terapéuticas (6 ECTS). - Terapia Ocupacional para la autonomía personal: Actividades de la vida diaria (6 ECTS).

		- Intervención de Terapia Ocupacional en discapacidad músculo-esquelética y neurológica del niño y del anciano (6 ECTS). - Intervención de Terapia Ocupacional en discapacidad músculo-esquelética en el adulto (6 ECTS). - Terapia Ocupacional en órtesis, ayudas técnicas y adaptación del entorno (6 ECTS). - Intervención de Terapia Ocupacional en discapacidad neurológica del adulto (6 ECTS). - La intervención de Terapia Ocupacional mediante la elaboración de programas (6 ECTS). - Intervención de Terapia Ocupacional en salud mental del adulto (6 ECTS). - Intervención de Terapia Ocupacional en salud mental de la infancia, adolescencia y personas mayores (6 ECTS)
Materia optativa del área: -	Materia optativa del área: - 6 créditos	Materia optativa del área: - 24 ECTS
Estancias prácticas - 26 créditos	Estancias clínicas - 26 créditos	Prácticas tuteladas - 42 ECTS
Trabajo fin de carrera -	Trabajo fin de carrera -	Trabajo fin de grado - 6 ECTS

Una vez analizado con detalle, claramente hay una tendencia a una formación específica, alcanzada gracias al consenso de los múltiples departamentos desde donde se imparte dicha titulación. Cabe destacar el hecho de que el documento inicial del que surgió la Orden Ministerial correspondiente, y del que han nacido todos los Grados de Terapia Ocupacional, fue consensuado por el total de Escuela y Facultades Universitarias de la CNDEUTO.

Así mismo, se ha contado con el beneplácito de la APATO (Asociación Profesional Andaluza de Terapeutas Ocupacionales) ya que ha participado de forma altruista y activamente en todas las reuniones mantenidas para la elaboración del Grado como representante del colectivo profesional de terapeutas ocupacionales.

Por otra parte tenemos que, tal y como se puede observar en el cuadro comparativo, hay un incremento con una mejora notable de los contenidos específicos dentro de la titulación, desde su salida en el BOE, pasando por el plan vigente y el que está por venir.

Conclusiones

Puesto que a la hora de elaborar el borrador del futuro grado, a pesar de no ser necesaria la presencia de la APATO, la voz del colectivo ha sido tenida en cuenta para la elaboración de un grado que cubra las necesidades y carencias potenciales de los futuros profesionales de Terapia Ocupacional, lo que implica que se velen por los planteamientos reales de cara a la actividad asistencial en el mundo laboral.

Las TIC suponen una alentadora herramienta que le permite al profesorado elevar la calidad de la enseñanza y completar la formación del alumnado gracias a la posibilidad de poder profundizar en cualquier tipo de materia[5].

Actualmente la formación especifica es buena aunque a la vista de las posibilidades y las competencias profesionales introducidas, las TIC pueden ser una manera de potenciar la mejora de la enseñanza[2,6,7,8]. Es decir, que la susceptibilidad de mejora en la calidad de la contenidos específicos de la misma en un futuro y se pretende que estén adscritos a un área propia de conocimientos en Terapia Ocupacional, puedan suplirse con estas innovaciones.

De otra parte, el uso de las TIC supone un complemento formativo para el alumnado de gran importancia. Sin embargo es la inclusión de éstas en el Grado donde se ve que alcanza su máximo potencial a la hora de asimilar los contenidos específicos de las diferentes asignaturas[9,10].

Así mismo, otro aspecto importante es la distribución temporal, la cual queda a discreción del propio alumno, en consenso con el profesor. Con ello se pretende motivar el autoaprendizaje y se le confiere así la parte de responsabilidad propia dentro de dicho aprendizaje, la cual éste debe asumir.

La integración de los ECTS y su consecuente repercusión positiva en la formación del alumnado, ofrece la posibilidad de ahondar en una formación más detallada de las competencias propias del alumnado ayudándoles a superar las asignaturas de forma óptima[9,10].

Bibliografía

1. Fernández E, Mir Fernández C, Martí P. Innovación docente en la enseñanza universitaria: factor diferenciador. En: coord. por Juan Carlos Ayala Calvo.

Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro. La Rioja: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones; 2007. p. 44-55.

2. Cobo E, González JA, Martí Recober M, Muñoz P. Desarrollo y aplicación de nuevas tecnologías para la formación universitaria. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 2006; 7 (1).

3. Zabala Beraza MA. La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 2006; (57): 37-70.

4. BOE, núm. 278, martes 20 Noviembre 1990.

5. Cabello Martínez MJ, Antón Ares P. Conversaciones con el profesorado: un estudio en cuatro universidades españolas sobre el Espacio Europeo y el uso de las TIC. Revista de educación, 2005; (337): 149-67.

6. Ausín Gómez JM, López Rey M, Rabazo Martín A. El proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior. El método y los recursos. En: coord. por Juan Carlos Ayala Calvo. Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro. La Rioja: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones; 2007. p. 67-8.

7. Torrens Sigalés RM, Zapico Yáñez F, Blanco Sánchez R. Innovación docente y convergencia europea**:** formar en competencias. Metas de enfermería, 2005; 8 (1): 60-6.

8. Aragonés Ortiz R, Saiz Alcaine J, Portero Trujillo A, Rullán Ayza M, Aguiló Llobet J. Experiencia de Innovación Docente siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en la enseñanza del diseño digital. RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 2006; 5 (2): 203-22

C8. INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICA UNIVERSITARIA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES: LA FORMACIÓN *SEMIPRESENCIAL* EN LOS LABORATORIOS.

Casares, S.; Conejero-Lara, F.; López-Mayorga, O.; Llor-Esteban, J. & Azuaga, A.I.*
Departamento de Química-Física. Fac. de Ciencias. Universidad de Granada.
scasares@ugr.es; aiazuaga@ugr.es

RESUMEN:
La innovación docente, especialmente la que supone el uso creciente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) implica un cambio de las prácticas docentes habituales, muy especialmente en el caso de la enseñanza práctica de las disciplinas de Ciencias Experimentales en el ámbito universitario. El uso racional de estas TICs puede ser de gran ayuda en el proceso enseñanza-aprendizaje, en tareas que van desde el desarrollo de contenidos, el planteamiento de actividades y la puesta en marcha de metodologías. Estas tecnologías pueden resultar tremendamente útiles tanto para el docente como para el alumno de Ciencias Experimentales ya que sirven de complemento a la enseñanza de contenidos teóricos clásicos mediante la introducción de simulaciones sobre procesos reales, acceso a recursos bibliográficos prácticamente ilimitados vía web, optimización del tiempo dedicado a la recogida de datos experimentales en el laboratorio y automatización de procedimientos, uso de la gran potencia de cálculo y análisis del ordenador, etc. Así mismo, permiten el desarrollo de las capacidades comunicativas y de interacción social entre los alumnos y el profesor. Toda esta nueva metodología pedagógica se enclava dentro de las grandes corrientes de cambio de mentalidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, como el que se deriva del establecimiento del Plan Bolonia y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

ABSTRACT:
The educational innovation, especially in the scope of the use of the Information and Communication Technologies (ICTs) is coupled to a necessary change in common teaching methodologies. This point is greatly noticeable within the University educational framework associated to the teaching of Experimental Science disciplines. A rational usage of these ICTs can be extremely helpful in the teaching-learning process. They can help optimize both time and effort when carrying out experiments in lab since computers are extremely powerful tools to both collect and analyze data. Other than that they also enhance the students' as well as the teacher's communicative and social interaction skills.

1. Introducción.

El sistema europeo de créditos está ya implantado en la gran mayoría de los estados miembros y asociados de la Unión Europea y constituye un punto de referencia básico para lograr la transparencia y la armonización de las enseñanzas impartidas en todos ellos. La adopción de este sistema supone una reformulación conceptual de la organización del currículo impartido en la etapa de educación superior mediante su

adaptación a los nuevos modelos de formación en los que el carácter esencialmente *magistrocéntrico* de la formación tradicional se ve sustituido por una participación activa del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la medida del *haber académico* debe comportar un nuevo modelo educativo que debe así reorientar sus programaciones y metodologías docentes centrándolas ahora en el aprendizaje real de los estudiantes y no exclusivamente a la cantidad de horas lectivas, es decir, primar la calidad frente a la cantidad.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) han tenido un gran desarrollo durante la segunda mitad del siglo XX como consecuencia directa de dos factores, por un lado los avances técnicos que han propiciado el desarrollo de la electrónica, la informática y las telecomunicaciones y por otro lado el fenómeno de la globalización, como un proceso económico y social de unificación de mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global. Es en este contexto de desarrollo tecnológico, donde la incorporación de las TICs en cada nación, hará que el desarrollo en ésta llegue rápidamente: la competitividad de un país en un sistema globalizado depende en gran medida del nivel y uso de la tecnología que éste adquiera. Los gobiernos de las diferentes naciones, entre ellos el Gobierno de España, se han dado cuenta de ello y se han puesto en marcha para incorporar el uso de las TICs en los diferentes niveles del sistema educativo, desde la educación primaria y secundaria, como es el caso del plan de digitalización educativa *Educa 2.0*, cuya implantación ha comenzado en el curso académico 2009-2010, hasta la Universidad. Sin embargo, es precisamente en la etapa universitaria del sistema educativo donde la implantación de las TICs constituye el reto más importante dado que es la Universidad la institución que formará a los nuevos profesionales para su integración en el mercado laboral, cada vez más competitivo, especializado y diversificado y en el que han surgido numerosas profesiones que requieren del conocimiento y uso de dichas tecnologías. Además, es importante resaltar que las universidades que sepan adecuar sus entornos de aprendizaje a este nuevo modelo basado en el uso de las TICs tendrán un factor diferenciador con el que se destacarán sobre el resto en el cada vez más competitivo sector de la educación superior y gozarán por consiguiente de un mayor número de recursos tanto económicos como humanos.

La aplicación y uso de las TICs en el ámbito de la docencia universitaria requiere de una fina articulación de dos áreas muy distintas como son la tecnología y la pedagogía de manera que se abran nuevas vías en el proceso de aprendizaje de los alumnos y modifiquen el papel del docente en ese proceso. Así, el alumno debe implicarse más en su propia formación, debe adquirir destrezas emocionales e intelectuales a diferentes niveles, debe prepararse para asumir responsabilidades en un mundo en constante cambio, lo que requiere un proceso de formación continua a lo largo de toda su vida laboral. De igual manera, la posibilidad de acceder de manera casi inmediata a una gran cantidad de información y recursos, modifican el papel del profesor, que deja de ser la "fuente" de todo conocimiento y pasa a ejercer un papel de orientador o guía en el proceso de aprendizaje del alumno, facilitándole el uso de los recursos y herramientas que precisarán para desarrollar sus conocimientos y destrezas propias. Para ello, el docente precisa de un apoyo institucional continuo y adecuado, que lo asesore y lo forme convenientemente en estas nuevas disciplinas. Así, el docente debe conocer y dominar el potencial de las TICs y de su aplicación a la docencia, debe ser capaz de desarrollar actitudes comunicativas "sociales" y no sólo "magistrales" para así interaccionar de manera apropiada con el resto de la comunidad educativa y social en relación a los desafíos que implica la nueva sociedad del conocimiento, debe tomar

conciencia de las necesidades de formación reales de los alumnos en relación a su futura inserción en el mercado laboral y no considerarlos como meros "receptores de contenidos" y finalmente debe así mismo desarrollar una capacidad de planificación adecuada de su carrera profesional como docente que, en muchos casos, debe compaginar con una intensa actividad investigadora. En definitiva, el uso de las TICs no implica en ningún caso prescindir de la labor del personal docente, ni de recursos tradicionales como puedan ser los libros sino de combinar todos estos elementos con el uso de las nuevas tecnologías de manera más productiva, siguiendo las pautas establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este tipo de formación combinada, también denominada *blended-learning* o simplemente *b-learning* logra, desde nuestro punto de vista, una mejor consecución de los objetivos docentes especialmente en lo que se refiere a la enseñanza universitaria en el ámbito de las Ciencias Experimentales, ya que aúna en un único proceso educativo, las ventajas de ambas metodologías *presencial* y *virtual (e-learning)*.

De este modo, las *metodologías clásicas* o *presenciales* permiten una interacción física, real entre el alumno y el profesor y entre los propios alumnos entre sí, lo que tiene un efecto motivador en ambos, facilita el establecimiento de vínculos y posibilita la realización de actividades más complejas. En el caso de la enseñanza universitaria de Ciencias Experimentales, este punto es crítico dado que el grueso del trabajo del alumno en el aula supone una puesta a prueba de los conocimientos y modelos que los propios alumnos deben ir generando a partir de las indicaciones del profesor. Este tipo de actividades incluyen la resolución de problemas o ejercicios, la modelización de procesos físico-químicos y sobre todo los trabajos prácticos de laboratorio, que constituyen un recurso didáctico fundamental en la enseñanza de las Ciencias Experimentales ya que permiten al alumno la comprobación del grado de asimilación de los contenidos teóricos.

Por otro lado, las *metodologías virtuales* o *no-presenciales* gozan de otras ventajas, como la reducción de los costes derivados del desplazamiento hasta las instituciones educativas así como de alojamiento de los estudiantes, la eliminación de barreras espaciales y la flexibilidad temporal ya que elimina la necesidad de que todos los participantes del proceso educativo, alumnos y profesores, coincidan en el mismo lugar y tiempo. Además, el uso de la gran capacidad de cálculo y procesamiento del ordenador es una ventaja añadida en el caso concreto de la enseñanza de las Ciencias Experimentales ya que diversifica enormemente los recursos didácticos y sirve como complemento eficaz de las metodologías tradicionales. Junto con esta ventaja operativa, las animaciones, simulaciones, imágenes y videos generados por ordenador pueden resultar más atractivos para los estudiantes y permitirles un mayor grado de comprensión conceptual.

La adecuación de las enseñanzas universitarias al Plan Bolonia requiere de este importante cambio en la forma de impartir las materias en la universidad ya que el concepto de crédito ECTS comporta tanto un trabajo en el aula como un trabajo personal fuera de ella. En este sentido, este concepto de *formación semipresencial* en el que se integran el modelo de educación tradicional y el uso de las nuevas tecnologías permite afrontar con éxito el reto de la adecuación al EEES.

2. Fases del desarrollo de la Aplicación de las TICs a la enseñanza práctica de las Ciencias Experimentales.

Hasta ahora se ha descrito de manera detallada el marco pedagógico en el que se pretende establecer y desarrollar este modelo de educación semipresencial o de *b-learning* para la enseñanza de las Ciencias Experimentales en la educación superior

universitaria. Así mismo se han descrito las ventajas que desde el punto de vista operacional, práctico y humano supone la aplicación de las mismas. Sin embargo, esa descripción puede resultar un tanto vaga si no se pone en un contexto adecuado. De esta manera, se describen a continuación las posibles fases que, de forma detallada, determinarían el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las Ciencias Experimentales y más concretamente en el caso de una asignatura de carácter esencialmente práctico en la que se han de poner a prueba los conocimientos adquiridos para la resolución de un problema real así como la madurez intelectual desarrollada para interrelacionar dichos conocimientos teóricos con los prácticos.

1. Primera fase: establecimiento de las pautas de trabajo.

Durante esta primera fase del desarrollo de la materia de la asignatura, que tiene un carácter esencialmente *presencial*, el docente seleccionará a grupos de alumnos y planteará una serie de problemas reales basados en los contenidos teóricos previamente impartidos en ésta o en asignaturas del área. Durante esta fase, y siempre bajo la supervisión del profesor, el alumnado que deberá ser capaz de desarrollar destrezas que le lleven finalmente a elaborar un protocolo de actuación en el laboratorio para resolver el problema planteado. Así, el profesor planteará a modo de guía, las posibles pautas a seguir para el desarrollo de dicho protocolo experimental. Además, guiará al alumno en la búsqueda de recursos bibliográficos actualizados, tanto tradicionales (libros, revistas en formato papel) como digitales (revistas electrónicas, páginas webs relacionadas, software de simulación y modelado que permitan al alumnado comprobar diferentes condiciones experimentales, modificar variables, etc.) que le ayuden a predecir posibles resultados para el experimento que realizará en el laboratorio. Esto ayudará a una mejor comprensión *a priori* del objetivo de la experiencia que se realizará en el laboratorio así como a prever posibles errores, facilitando la elaboración del protocolo experimental definitivo. Además, el empleo de simulaciones supone una reducción de costes económicos y de esfuerzo humano dado que la evaluación previa de todas las posibles variables que se ponen en juego en el procedimiento experimental y de los posibles errores, reduce significativamente el uso de recursos "físicos" en los laboratorios (reactivos, instrumental de laboratorio, etc.) y de esfuerzo dado que permite establecer el protocolo de actuación experimental de manera mucho más directa y sin divagaciones.

2. Segunda fase: el protocolo experimental.

Esta segunda fase tiene un carácter fundamentalmente *virtual* (*e-learning*), dado que se trata de una fase de trabajo propia del alumno, si bien las posibles dudas que surjan podrán eventualmente ser resueltas por el profesor tanto de manera presencial (tutorías personalizadas) como de manera virtual (correo electrónico, blog-foros de discusión de la asignatura, listas de preguntas más frecuentes o FAQs, publicadas en web, etc.). Durante esta etapa, el alumnado hará uso masivo de las herramientas tanto tradicionales como TICs para elaborar de manera pseudo-autónoma un protocolo adecuado para la consecución de los objetivos del problema experimental planteado en la primera fase. El alumno debe ser capaz de desarrollar las habilidades y destrezas requeridas para la aplicación del método científico: la autoplanificación realista del trabajo que va a realizar en el laboratorio y su capacidad autocrítica constructiva, lo que le permitirá subsanar posibles errores del método.

3. Tercera fase: la comunicación del procedimiento.

Una vez elaborado el protocolo experimental de forma individualizada o en grupo, con ayuda del profesor, el alumno debe, en esta fase, desarrollar sus aptitudes comunicativas y de nuevo de crítica constructiva, no ya únicamente hacia sí mismo sino hacia el resto de sus compañeros. Esta fase tiene un carácter *presencial* y en ella siguiendo una estructura de coloquios o mesas redondas, el alumnado someterá a la crítica del resto de sus compañeros, el protocolo experimental desarrollado para la resolución de un problema concreto. El desarrollo de aptitudes comunicativas redunda no sólo en una mejor comprensión de los contenidos teóricos adquiridos sino que además forma y hace madurar al alumno desde un punto de vista no ya intelectual sino también social dada la interacción que se produce con el resto de sus compañeros y con el profesor. Esta "madurez intelecto-social" servirá al alumno con posterioridad para una mejor inserción dentro del globalizado mercado laboral.

4. Cuarta fase: la aplicación en el laboratorio.

Durante esta etapa *presencial* del desarrollo de la asignatura, los alumnos emplearán el protocolo experimental desarrollado y mejorado en las fases anteriores, y siempre bajo la supervisión del profesor, en el propio laboratorio de prácticas. Por supuesto, el contexto metodológico debe estar perfectamente establecido y no debe de haber, por tanto, ruptura entre las enseñanzas teóricas y las prácticas. La realización de la práctica de laboratorio podrá ser planteada de forma individual o en grupos dependiendo del número de alumnos, de la capacidad física del laboratorio o de la dificultad de la práctica en sí. Dada su mayor experiencia, el criterio del profesor en este punto tendrá un peso mayor, si bien se potenciará la interactividad alumno-profesor, además de la alumno-alumno, durante todo el desarrollo de esta fase. Se pretende en esta fase por tanto potenciar la autonomía del alumno para enfrentarse a posibles retos que volverán a surgir de uno u otro modo, durante su futura vida profesional. Además, se fomentará la "curiosidad investigadora" y el desarrollo de actitudes y aptitudes propias del pensamiento científico como la autocrítica, el rigor o la minuciosidad en el planteamiento y desarrollo del experimento o problema planteado. La introducción de TICs en esta fase puede ser de gran ayuda dado que los ordenadores son herramientas tremendamente efectivas para la adquisición de datos experimentales. De este modo, su uso posibilita una mayor dedicación de tiempo y esfuerzo a diseñar la experiencia (fase 2 y 3) y a reflexionar sobre ella que a la realización de mediciones.

5. Quinta fase: el análisis y elaboración de resultados.

Esta fase se desarrolla esencialmente de manera *virtual* ya que el alumno, sin necesidad de estar físicamente en el aula, puede elaborar los resultados obtenidos de manera eficaz. Ahora, el alumno hará un uso adecuado de las herramientas y recursos digitales (software, publicaciones electrónicas, *applets*...) cuyo uso ha aprendido en la fase 2 del proceso, para el análisis y la elaboración rigurosa de los datos obtenidos durante la fase anterior así como para la interpretación de los resultados obtenidos. Se potenciará el uso de herramientas de *software libre* ya que el coste del software comercial puede ser elevado. El soporte económico de la institución universitaria puede ser de gran ayuda en este punto, ya que se pueden habilitar espacios en ella con las herramientas electrónicas (ordenadores) y software adecuado, aún cuando sea comercial, para su uso generalizado por la comunidad universitaria, esto es alumnos y profesores, lo que permite incluir programas informáticos específicos para la realización de estas tareas de análisis y elaboración de resultados sin que ello suponga un coste adicional para el alumno. Resulta inevitable que durante todo este proceso de elaboración de resultados surjan cuestiones y dudas, que pueden solventarse de manera fácil y rápida mediante el uso

masivo de TICs tales como los blogs de internet, los foros de discusión de la asignatura o la consulta de FAQs de la asignatura publicadas en web. Se pretende de esta manera, además de ayudar al alumno con las cuestiones que le surjan, promover la interactividad entre los alumnos y el profesor y la de los propios alumnos entre sí, favoreciendo de este modo además sus capacidades de razonamiento y crítica constructiva. Además, la posibilidad de *e-seguimiento* y *e-apoyo* por parte del profesor está implícita dado que el empleo de las herramientas antes mencionadas permite al profesor seguir la evolución del aprendizaje y comprensión del alumno de los conceptos teóricos aplicados en la resolución del problema planteado y en el desarrollo de las destrezas necesarias para la elaboración precisa de los resultados.

6. Sexta fase: Evaluación.

La última fase del proceso tiene carácter esencialmente *virtual* sin perjuicio de que pueda haber algún tipo de interacción física alumno-profesor, según el criterio de este último. En cualquier caso esta última fase podría en realidad considerarse una parte de la fase anterior, dado que ahora se trata de evaluar los conocimientos teórico-prácticos así como las capacidades y destrezas científicas desarrolladas por el alumnado en las fases anteriores. Todo esto se puede hacer a través de cuestionarios de preguntas y problemas incluidos en el entorno de una página web desarrollada a tal efecto o en un apartado de la página general de la asignatura (*e-evaluación*). No debemos olvidar que una parte muy importante del método científico consiste en la comunicación y publicación de los resultados obtenidos. En este entorno virtual de evaluación el uso de las TICs puede ser de gran ayuda ya que los alumnos pueden presentar sus trabajos en formato electrónico (presentaciones...) y además ser evaluados adecuadamente por el profesor, hacer públicos y accesibles sus resultados al resto de sus compañeros y otros estudiantes de otros centros que cursen materias similares. Se favorecen así las capacidades comunicativas del alumno y su rigurosidad a la hora de presentar resultados dado que debe hacerlo de manera compresible para todo el mundo y no sólo para sí mismo o el profesor. En esta página web además, se pueden generar debates sobre diversos aspectos de la asignatura (foros) lo que junto con las listas de FAQs desarrolladas de manera interactiva por los alumnos y el profesor desde etapas anteriores del proceso permiten al estudiante comprender y repasar mejor los conceptos difíciles de la asignatura. Además la participación activa y la interactividad con otros estudiantes a través de este tipo de "red social científica", motivan a los alumnos y les ayuda a aprender mejor.

3. Conclusiones.

Las prácticas de laboratorio constituyen un recurso didáctico esencial en la enseñanza de las disciplinas propias de las Ciencias Experimentales. La cantidad de recursos que la era digital ha puesto a nuestro alcance es enorme y su uso puede ser de enorme ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas disciplinas en un mundo en constante y vertiginoso cambio. No obstante, el empleo de las TICs en la enseñanza de estas disciplinas experimentales no implica en modo alguno a nuestro entender, la desaparición de la docencia "clásica" o tradicional sino una integración de ésta con una forma complementaria de desarrollar el proceso formativo del alumno en el que el uso de las TICs juega un papel muy importante. Hablamos por tanto de una formación *semipresencial* o combinada (*b*-learning) que presenta una serie de ventajas evidentes tal y como se ha descrito anteriormente. Este proceso de asimilación o integración de las TICs en la docencia tradicional ya ha comenzado en las universidades y su uso se extiende de manera rápida e imparable siguiendo las pautas y nuevos modelos

pedagógicos establecidos, como los que implica la puesta en marcha del Plan Bolonia y el nuevo EEES que son ya una realidad en muchas universidades españolas y que se implantarán definitivamente en los próximos años.

C9. LA APLICACIÓN DE LAS INNOVACIONES DE LOS PLANES DE ESTUDIO ESPAÑOLES EN FARMACIA PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES Y DE LA PROFESIÓN FARMACÉUTICA

Carlos del Castillo Rodríguez
Email: carlosdelcastillo@farm.ucm.es
Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica.
Historia y Legislación de la Farmacia.
Facultad de Farmacia.
Universidad Complutense de Madrid.
Plaza Ramón y Cajal s/n. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid, España

RESUMEN

La evolución cronológica de los planes de estudio en Farmacia ha ido siempre unida al avance científico-profesional de la misma. En los últimos años debido al desarrollo científico, político y económico, la licenciatura en Farmacia ha tenido que aplicar innovaciones en sus Planes de Estudio para formar al futuro profesional farmacéutico y así adaptarse al tiempo presente y a las exigencias de la sociedad.

ABSTRACT

Changes incorporated into degree programs in Pharmacy and scientific-professional advances have always been connected. Due to scientific, political and economic development the degree in Pharmacy, in order to educated the future professional pharmacist, has been adapted to the society's demands.

1. Introducción de los estudios de Farmacia en España

A lo largo de la historia los estudios en Farmacia han sufrido varias modificaciones[17] en sus planes de estudio. Tras el aprendizaje gremial del oficio de boticario, se produjo un continuo progreso y la diferenciación en los distintos sectores de la Ciencia, de la profesión y consecuentemente un cambio drástico en las instituciones universitarias.[18] Desde mediados del siglo XIV hasta 1780, el sistema de aprendizaje farmacéutico estaba controlado por exámenes realizados por los propios profesionales o por el Real Tribunal del Protomedicato.

Hace más de tres siglos, más concretamente en 1650, Felipe IV declaró la Farmacia como *"Arte Científica"*, lo que le otorgó reconocimiento social, concediéndole

[17] DEL CASTILLO, B.: *Plan de Estudios*, en "Encuentro Farmacéutico, Facultades de Farmacia y Colegios Profesionales", pp. 7-18, Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos, Madrid, 1990.
[18] BOATELLA, J.: "Evolución de los Planes de Estudios en la Facultad de Farmacia de Barcelona", *Offarm*, mayo (1998), pp. 94-95,97-98 y 102.

también responsabilidades. En el siglo XVIII surge, bajo reinado de Carlos III, el Real Jardín Botánico de Madrid, siendo éste el primer centro docente de Farmacia, pero no con carácter exclusivo para ésta.

En el siglo XIX aparece la Junta Superior Gubernativa de Farmacia, que pasará a controlar desde la corte todo lo relativo a la Farmacia, tanto administrativa como científicamente. Además en 1804 se dictan unas nuevas Ordenanzas de Farmacia, que constituyen el origen remoto de la Facultad de Farmacia de Madrid. Posteriormente se crearían las de Farmacia de Barcelona, Sevilla, Santiago de Compostela y Manila.[19]

En 1845, se efectúa el definitivo establecimiento de las Facultades de Farmacia[20], debido a la puesta en práctica del Plan Pidal, que posibilitó la puesta en vigor de un curso preparatorio y la implantación de los títulos de licenciado y doctor en Farmacia. Esta inclusión debe entenderse como la vía natural de desarrollo de los estudios científicos-profesionales, en una institución controlada por el Estado y alejada definitivamente de influencias y esquemas gremiales. En cuanto al diseño curricular, es destacable la especialización de los estudios químicos.

La verdadera reforma principal y genuina que modernizará los estudios farmacéuticos fue firmada en 1886 por Montero de los Ríos[21]. En ella se estructuraron dichos estudios en un curso preparatorio común a Ciencias y Medicina, cuatro de Licenciatura y los respectivos estudios de Doctorado.[22] En 1934 se introducen en Farmacia y en el ámbito universitario, la Microbiología y la Bromatología, y más tarde nuevas disciplinas como el caso de la Edafología y la Bioquímica.

Después de la Guerra Civil Española, en 1944, se amplía a seis cursos el plan de estudios de la Licenciatura en Farmacia, desdoblándose en muchos casos las asignaturas preexistentes, siendo el primer año preparatorio y selectivo y cursándose en las Facultades de Ciencias. De esta manera, la licenciatura adquiría una conexión con la Química y las diferentes interfases de la Biología, ambas disciplinas piedras angulares del moderno concepto de Farmacia.[23]

En 1965 se produce un cambio fundamental respecto a las anteriores tendencias, pues se acorta un año la duración de la Licenciatura, y se crean dos opciones de especialización. La ley General de Educación de 1970 introduce tres ciclos en la enseñanza universitaria y en desarrollo de ésta, surgen, en 1973, nuevos planes en

[19] LÓPEZ DÍAZ M.T. y MARTÍNEZ GARCÍA C.: *Las enseñanzas de Farmacia en la Sevilla del Siglo XIX*, Aula de Cultura del Ayuntamiento de Sevilla, 1999.
[20] Un año antes, los estudios se amplían a cinco cursos, unificándose e intercalándose con los de Medicina, introduciendo dos disciplinas nuevas: Farmacia Química Operatoria y Manipulación Química.
[21] RD 24/IX/1886. Publicado en Gaceta de Madrid el 29 de septiembre de 1886, núm. 268 (Tomo III), pp. 909-910.
[22] SOUTO BLANCO, M.J.: A *Universidade de Santiago de Compostela (1857-1936)*, junio 2009, pp. 130-131.
[23] BEL PRIETO E. y SUÑE ARBUSSA, J.M.: "Un nuevo Plan de Estudios de la carrera de Farmacia", *Offarm* 8(4), 1989, pp. 30-60.

los que se resalta la especialización. Las Directrices Generales Propias[24] de los estudios conducentes a la titulación oficial universitaria de Farmacia se aprueban en 1990, donde se indica la carga docente y la distribución de créditos por asignatura. En definitiva, los planes de estudio quedaron completamente adecuados a las directivas europeas (433/85/CEE y 35/2005/CEE) para garantizar que el farmacéutico formado en las aulas españolas tuviera siempre unos conocimientos sobre determinados campos:

- sobre los medicamentos y las sustancias utilizadas en la medicación
- sobre la tecnología farmacéutica y el control físico, químico y biológico y microbiológico de los medicamentos;
- sobre el metabolismo y efectos de los medicamentos y sustancias tóxicas, así como de la utilización de los medicamentos,
- sobre la evaluación de los datos científicos relativos a los medicamentos, con el fin de poder proporcionar información adecuada.
- sobre las condiciones legales y otro tipo relacionadas con el ejercicio de las actividades farmacéuticas.
- sobre los conocimientos de salud pública, educación sanitaria y los relacionados con la salud, que sean necesarios para ejercer, con garantía, las actividades farmacéuticas previstas.

2. Directivas 433/85/CEE[25] y 35/2005/CEE[26]. Su trasposición al sistema jurídico español para el desarrollo de la profesión farmacéutica.

En la actualidad los países de la Unión Europea están desarrollando y modificando sus planes de estudio, y sobre todo la mecánica docente para poder cumplir el plan de convergencia europea de los estudios superiores (EEES), entre los que se encuentra la Licenciatura de Farmacia, con el objetivo de facilitar la movilidad en la Unión Europea de profesores y alumnos, así como para que los títulos tengan plena y efectiva validez europea y homologación inmediata, para que surja la posibilidad de la incorporación de profesionales farmacéuticos en actividades relacionadas con la Farmacia en los diversos estados pertenecientes a la Unión Europea. Esta experiencia la ha ido experimentando España tras su integración en la Unión Europea en la década de los 80.

Para cubrir el perfil profesional y cumplir con la Directiva Comunitaria Europea (CEE 85/432), traspuesta por Real Decreto en enero de 1990, el ciclo de formación del farmacéutico tuvo que comprender las siguientes materias mínimas, que dotaron al profesional farmacéutico de unos conocimientos acordes con su situación científico-profesional:

1. Botánica y Zoología

[24] Real Decreto 1464/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Farmacia y las directrices generales de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE núm. 278, de 20 de noviembre de 1990)

[25] Directiva 85/432/CE del Consejo, de 16 de septiembre de 1985, relativa a la coordinación de las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas para ciertas actividades farmacéuticas. Publicada en Diario Oficial de la Unión Europea nº L 253 de 24 de septiembre de 1985, pp. 34-36.

[26] Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a reconocimiento de cualificaciones profesionales de 7 de septiembre de 2005.

2. Física y fisicoquímica
3. Química General e Inorgánica
4. Química Orgánica
5. Química Analítica
6. Química Farmacéutica y Análisis de Medicamentos
7. Bioquímica General y Aplicada
8. Anatomía y Fisiología: terminología médica
9. Microbiología
10. Farmacología y Farmacoterapia
11. Tecnología Farmacéutica
12. Toxicología
13. Farmacognosia
14. Legislación y en su caso, Deontología

Para poder cumplir lo establecido anteriormente, el ciclo formativo debe tener una duración mínima de cinco años, con enseñanza teórica y práctica en la universidad, así como un mínimo obligatorio de 6 meses a tiempo completo de prácticas tuteladas en una oficina de farmacia comunitaria o servicio de farmacia hospitalaria.

Debido a que en España, por Ley, cualquier carrera superior, debía constar al menos de 300 créditos- 1 crédito es igual a 10 horas o equivalente, tanto de teoría como de práctica-, para el caso de la Licenciatura en Farmacia se tuvo que considerar de igual forma las recomendaciones de las directivas europeas. En consecuencia, la mayoría de las Facultades de Farmacia desarrollaron planes de estudio por encima de los 300 créditos. Asimismo, se siguieron las recomendaciones de la EAFP (Asociación Europea de Facultades de Farmacia) de que todas las licenciaturas en Farmacia europeas incluyeran al menos un 30% de enseñanzas prácticas (de experimentación en laboratorio).

La profesión farmacéutica, observando sus planes de estudios, se ha ido transformando para adaptarse a las demandas de la sociedad, cada vez más interesada en los temas de salud. Ello hace necesario superar la imagen clásica del farmacéutico circunscrito a la dispensación de medicamentos, para situarle como un profesional de la salud cada vez más implicado en una amplia gama de servicios sanitarios a la población. Todo ello obliga a la adecuada configuración educativa del farmacéutico desde la formación en la universidad, y a la formación especializada y continua, existiendo el adecuado punto de confluencia entre las políticas educativa, sanitaria y laboral.

3. Armonización de los planes de estudio de la Licenciatura en Farmacia para el avance docente y profesional

Las Facultades de Farmacia son, desde hace más de 150 años, los centros de educación universitaria, encargados tanto de la formación científica como profesional de los farmacéuticos. En los últimos años, la propia evolución de la sociedad y las profundas transformaciones de las formas de convivencia de la humanidad, ha dotado a los licenciados en Farmacia, un fuerte avance asistencial y tecnológico, impulsado por el vertiginoso avance de la ciencia, por lo que

consecuentemente, las facultades y los planes de estudio que se imparten en ellas, han evolucionado para satisfacer las nuevas demandas y necesidades**.**

Al igual que otras profesiones, el ejercicio y la formación del farmacéutico ha tenido numerosos cambios, muchos de ellos producto de la meditación y el análisis en diferentes reuniones internacionales, cuyo fin es ofrecer a la sociedad un experto en el medicamento, dentro de un grupo sanitario dedicado a salvaguardar la salud de la población. De hecho, la OMS ha reconocido la evolución de la profesión farmacéutica, donde existe una creciente producción industrial de medicamentos, pero también la farmacia hospitalaria y comunitaria donde surgen unas actividades profesionales proporcionadas por el farmacéutico donde el principal beneficiario es el paciente.

En el ámbito educativo, se han producido cambios para poder concretar las citadas acciones, para lograr el desarrollo de la Farmacia. Por ello, surgieron la Asociación Europea de Facultades de Farmacia (EAFP), la Conferencia Panamericana de Educación Farmacéutica, la Conferencia Hispanoamericana de Facultades de Farmacia (COIFFA) y la Conferencia Nacional de Decanos de Facultades de Farmacia de España (CNDFFE).

Gracias a estos grupos se han elaborado diferentes documentos, cuyo contenido e información está centrado en reformas de tipo curricular en el ámbito farmacéutico, como son las áreas y actividades de práctica profesional por país, el nivel educativo mínimo para el ingreso a la universidad, contenidos mínimos de formación o duración de la licenciatura, entre otras. Así pues, se debe reconocer que estos organismos juegan un papel fundamental en la calidad de los farmacéuticos, que asimismo aportan a la sociedad de los respectivos países un papel fundamental en el ámbito sanitario. Estos documentos deben orientarse para poder garantizar unos valores y una formación científica y tecnológica relevante, ya que permitirán establecer los conocimientos básicos para poder ejercer las distintas modalidades de la profesión.

Debido a lo expuesto anteriormente, y en relación con el Documento de Barcelona[27], elaborado en la Conferencia Nacional de Decanos de Farmacia de España, tanto el profesorado como los diferentes cargos de las diversas Facultades de Farmacia, ha de procurar lograr las condiciones para cumplir las siguientes necesidades:

- Adecuar el acceso de alumnos a los estudios de Farmacia, de acuerdo con criterios de racionalidad, calidad y demanda profesional.
- Fomentar las actuaciones necesarias para conseguir una docencia de calidad, con el empleo de recursos y las adecuadas metodologías, que aseguren la máxima capacitación del futuro profesional.
- Propiciar una docencia orientada hacia la Atención Farmacéutica [28], fomentando el aprendizaje de trabajo en equipo y la obtención de

[27] VVAA*: Libro Blanco. Título de Grado en Farmacia*, 2005, p. 177.

[28] Entendemos *Atención Farmacéutica* como "la participación activa del farmacéutico para la asistencia al paciente en la dispensación y seguimiento de un tratamiento farmacoterapéutico, cooperando así con el médico y otros profesionales sanitarios a fin de conseguir resultados que mejoren la calidad de vida del paciente y también conlleva la implicación del farmacéutico en actividades que proporcionen buena salud

habilidades de comunicación, junto con otros profesionales de las Ciencias de Salud.
- Establecer los mecanismos adecuados que permitan una revisión y actualización periódica de los estudios de Farmacia.
- Aumentar las relaciones entre las facultades de Farmacia y las instituciones hospitalarias y no hospitalarias de ámbito asistencial, así como con la industria farmacéutica y las organizaciones profesionales.
- Propiciar intercambios entre el alumnado y entre el profesorado, especialmente dentro de los programas de colaboración internacional.
- Regular convenientemente la organización y desarrollo de prácticas tuteladas.
- Fomentar las relaciones entre facultades, instituciones y administraciones para organizar y desarrollar los correspondientes Programas de Formación Continuada y de Especialización.
- Estimular la realización de programas de investigación con la potenciación de equipos multidisciplinares y de colaboración entre la universidad, industria y centros asistenciales hospitalarios y extrahospitalarios.
- Reafirmar el carácter sanitario de las enseñanzas de Farmacia a partir de una sólida base científica, necesaria para el ejercicio profesional.

Además, la AEFP ha contribuido eficazmente agregando dos cualidades intrínsecas que el farmacéutico ha de poseer, a las siete que identificó el informe consultivo sobre la preparación del Farmacéutico del Futuro, expuesto en la Reunión de la FIP en Vancouver en el año 1997 (Prestador de servicios farmacéuticos en un equipo de salud, responsable, comunicador, líder, gerente, estudiante permanente, docente e investigador) que son la del farmacéutico como profesional científico y sanitario, en su actividad profesional cotidiana.

Por lo que, tanto el sistema educativo, como diversas asociaciones farmacéuticas, según lo expuesto, se han de esforzar para poder adecuar y preparar a los licenciados en Farmacia[29] y a los propios profesionales farmacéuticos para cubrir las necesidades sociales que la población demanda en el campo de la Salud, adecuando sus necesidades a los continuos avances científicos y profesionales.

y prevengan las enfermedades." En: *Plan estratégico para el Desarrollo de la Atención Farmacéutica* publicada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos de España, Madrid, 2003.

[29] VVAA: *"La Carta de Estocolmo"*, Federación Internacional de Farmacéutica. El rol del farmacéutico en la Atención de Salud, OMS, 1997.

C10. LA INCORPORACIÓN DE LA ATENCIÓN FARMACÉUTICA A LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA DE FARMACIA EN LA UNIÓN EUROPEA

Carlos del Castillo Rodríguez
Email: carlosdelcastillo@farm.ucm.es
Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica.
Historia y Legislación de la Farmacia.
Facultad de Farmacia.
Universidad Complutense de Madrid.
Plaza Ramón y Cajal s/n. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid, España

RESUMEN

La continua evolución y desarrollo de la profesión farmacéutica ha creado la necesidad de incluir la "Atención Farmacéutica" en los planes de estudio de la licenciatura de Farmacia para conseguir la correcta y adecuada formación del farmacéutico, estando promovida por los diferentes sectores de la profesión farmacéutica.

ABSTRACT

The continuous changes and development of the pharmaceutical profession have created the necessity to incorporate "Pharmaceutical Care" into degree programs in Pharmacy in order to provide pharmacists with an appropriate and accurate training. This incorporation has been promoted by the different groups of the pharmaceutical profession.

1. ¿Qué es la Atención Farmacéutica?

Tanto la profesión farmacéutica como las diferentes profesiones relacionadas con las Ciencias de la Salud, han sufrido una notable evolución en comparación con etapas anteriores. El gran desarrollo de la profesión farmacéutica[30](*"Comenzaron el siglo siendo boticarios y finalizaron como farmacéuticos")* se debió a un cambio social y económico, durante el siglo XIX, que contribuyó a un notable adelanto científico-tecnológico.

Se ha de tener en cuenta que la profesión farmacéutica ha sufrido y sigue experimentando continuamente una modernización de su actividad profesional debido a las exigencias sanitarias de la sociedad y también al avance imparable del mundo científico. El primer gran cambio fue la renovación del profesional, ya que el boticario era sinónimo de oficio artesano y comercial, de ejercicio mecánico, sin otra formación que la de aprendiz de maestro; el farmacéutico, sin embargo, requirió

[30] FERNÁNDEZ, M.: *De boticarios a Farmacéuticos*, Apuntes de Historia de la Farmacia en Granada, Armilla (Granada), 1999, p. 2.

una preparación científica adicional, base fundamental para la elaboración y correcta dispensación de medicamentos.

Estos continuos cambios, en la actualidad, han ido más claramente orientados a proporcionar un servicio asistencial, eficiente y profesional, a la población. Así pues, surge en 1989 dentro del ámbito universitario, el concepto de **Pharmaceutical Care**[31] o **Atención Farmacéutica** como *"El suministro responsable de la terapia farmacológica con el propósito de conseguir unos resultados concretos que mejoren la calidad de vida del paciente. Esto implica cooperar con el paciente y con otros profesionales de la salud para diseñar, implantar y monitorizar un plan terapéutico que ayude a obtener los resultados específicos deseados de un paciente determinado"*. Por ello, este nuevo concepto es de gran importancia en el campo de la profesión farmacéutica, pues antes de ello, sólo se tenía en cuenta al medicamento, pero ahora también hay que considerar la atención personalizada que realizará el farmacéutico sobre los medicamentos y sobre el propio paciente, para que produzca un uso correcto de los fármacos, para así alcanzar uno de los objetivos del Sistema Nacional de Salud, en lo relativo al uso racional del medicamento y productos sanitarios, con la reducción de la morbilidad, asociada a problemas de la farmacoterapia.

Por ello, tanto el profesional farmacéutico como los diferentes organismos encargados de salvaguardar la acción de la Farmacia en la sociedad, han de concienciarse en "tres facetas"[32] del papel profesional del farmacéutico en relación a la atención farmacéutica, que son:

- Promocionar la salud respecto al aspecto económico.

- Que el trabajo del farmacéutico sea lo suficientemente importante, y por tanto complicado, para que la sociedad no pueda realizarlo ni entenderlo por sí sola, de forma que se conviertan en verdaderos profesionales de la salud.

- Atención personalizada, de modo que se realice un trabajo específico para cada paciente, ya que si los productos farmacéuticos se producen en masa, el profesional perderá gran parte de su función profesional.

Desde la exposición de su definición hasta nuestros días, la Atención Farmacéutica ha sido un tema de debate dentro del ámbito sanitario y más concretamente en el farmacéutico, tanto a nivel nacional como internacional. En España, este campo ha sido discutido en infinidad de foros y conferencias profesionales, concretamente las organizaciones profesionales (Colegios de Farmacéuticos), representantes académicos de la Universidad y representantes del Ministerio de Sanidad, han indicado categóricamente la importancia de la Atención Farmacéutica.

De hecho existen diversas entidades que promueven la Atención Farmacéutica tanto en sus actividades científicas como profesionales, entre ellas "Pharmaceutical Care España" o el caso del Grupo de Investigación en Atención Farmacéutica de la

[31] HEPLER C.D y STRAND L.M.: *Opportunities and responsibilities in Pharmaceutical Care*, Am J Hosp Pharm., 1990; 47: 553-43.
[32] HEPLER, C.D.: *Atención farmacéutica, situación y perspectivas futuras*, Jornadas sobre Atención Farmacéutica, Fundación José Casares Gil, Madrid, 1997, p. 13.

Universidad de Granada, que crea el Método Daser de Seguimiento Farmacoterapéutico (SFT) o el Plan Estratégico para el desarrollo de la Atención Farmacéutica a la oficina de farmacia, presentado por el Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos, en coordinación con todos los Colegios Profesionales de farmacéuticos españoles.

Todos estos intentos nacionales, destacaremos el "Documento de Consenso sobre Atención Farmacéutica" del Ministerio de Sanidad, presentado en diciembre de 2001, el cual define atención farmacéutica como: *"la participación activa del farmacéutico en la asistencia al paciente durante la dispensación y el seguimiento de un tratamiento farmacoterapéutico en cooperación con el médico y con otros profesionales sanitarios, para conseguir resultados que mejoren la calidad de vida del paciente".*

2. La necesidad de la introducción de la "Atención Farmacéutica" en los planes de estudio de la licenciatura de Farmacia, para conseguir una adecuada formación del farmacéutico para su inserción en el campo científico-profesional.

Según diferentes expertos del mundo farmacéutico, la Atención Farmacéutica debe incluirse en los planes de estudio de Farmacia, porque la sociedad lo demanda ya que contribuirá a dar profesionalidad y razón de ser al farmacéutico. En España, la Atención Farmacéutica, ha tomado mucha fuerza en la universidad, pero también en la profesión comunitaria y hospitalaria. En cambio, en Estados Unidos, la Atención Farmacéutica ha evolucionado y se ha implantado más rápidamente, estando muy desarrollada en todos los ámbitos, estando el farmacéutico perfectamente integrado como agente de salud en todas sus actividades sanitarias.

Esta necesidad de la inclusión de la Atención Farmacéutica en los planes de estudio, quedó reflejada en el año 1996 en Edimburgo, en la Reunión sobre "Emerging Themes and Technologies in Pharmacy Education", propiciada por la Asocaición Europea de Facultades de Farmacia (EAFP), nació la idea de incluirla en los planes de licenciatura como queda reflejado en diferentes presentaciones de dicha Reunión donde se afirma: "*El farmacéutico es el único profesional que conoce 100% el medicamento y los criterios de uso del mismo, dichos saberes los deberá transmitir al paciente para así poder este hacer un buen uso del mismo".*

También se puede observar en los estudios y las aportaciones del Prof. Mariño de la Universidad de Barcelona, en el III Encuentro de profesores de Ciencias de la Salud publicado en septiembre de 2005 en la revista "Educación Médica Internacional", donde implica que el cambio que supuso la "Farmacia Clínica" en los años 60 se continuó, en los países avanzados en la década de los 90, con la "Atención Farmacéutica" con el nombre de Farmacia Social, como predecesora de la "Atención Farmacéutica", aprobada dicha materia como asignatura optativa a comienzos de los años 90. Posteriormente en los Planes de Estudio de año 2002, cambia su denominación y recibe el nombre de "Atención Farmacéutica" y "Farmacia Social", incorporándose como asignatura obligatoria durante el proceso de reforma del Plan de Estudio.

En Febrero de 2004, los Decanos de las Facultades de Farmacia de España y Portugal, reflejan en un documento el acuerdo de inclusión de la materia de "Atención Farmacéutica" en los estudios de grado de Farmacia. Posteriormente la EAPF (Asociación Europea de Facultades de Farmacia) también recomienda la inclusión de esta asignatura como obligatoria.

La situación actual de esta materia, tanto en el mundo universitario como profesional, se encuentra plenamente respaldada, siguiendo una línea de evolución permanente, aunque en algunos casos esta línea no es actual. Las diferentes organizaciones corporativas profesionales han desarrollado el tema de la Atención Farmacéutica en diferentes foros de especialistas y además han incluido dicha materia en los planes de Formación Continuada que recomiendan que todo farmacéutico la ha de cursar, para así poder garantizar al paciente una base de conocimientos adecuada.

En el ámbito universitario, indicar que la "Atención Farmacéutica", se incluyó dentro de la asignatura troncal de "Farmacia Clínica", en los planes de estudio del año 2000. El problema es que solamente trataba la "Atención Farmacéutica" desde el ámbito hospitalario, que como sabemos es el origen de ésta, pero no hace referencia a la oficina de farmacia. Si analizamos el programa de la asignatura percibiremos que todos los conocimientos que expone la asignatura son claramente aplicables a la oficina de farmacia. Así:

- Concepto de Atención Farmacéutica.
- Problemas relacionados con Medicamentos.
- Cumplimiento del paciente.
- Estudios y uso de los medicamentos.
- Farmacovigilancia.
- Advertencias al paciente relacionado con las vías y dispositivos de administración, formas farmacéuticas y excipientes.
- Prácticas de la materia relacionadas con la hipertensión arterial y el seguimiento farmacoterapéutico en pacientes externos al hospital.

Por lo expuesto anteriormente, creemos que la materia de "Atención Farmacéutica" ha de consolidarse en las facultades de Farmacia, y orientarla con gran intensidad en la farmacia comunitaria. Para ello se han realizado diversos intentos para imponerla como asignatura independiente, dentro de diferentes áreas de conocimiento. Por ello, se le da más hincapié en los últimos años de la licenciatura, incluyéndola en muchos casos en la parte obligatoria presencial de la asignatura "Prácticas Tuteladas" para que los alumnos se licencien con conocimientos profesionales adecuados para un desarrollo óptimo de la profesión.

Pero existen ciertas realidades que se han de mejorar para que así el estudiante de la Licenciatura de Farmacia tenga un conocimiento idóneo de la materia, que son:

- Un intercambio efectivo de conocimientos entre las Facultades y las Instituciones profesionales.

- Adecuación del profesorado ante dicha realidad ya que la adecuación y la actualización no basta para desarrollar la asignatura.

- Grado de especialización de la Atención Farmacéutica como especialización complementaria a la Licenciatura de Farmacia.

- Inclusión en diferentes materias como la Farmacología, Farmacoterapia, Farmacognosia y Fitoterapia.

C11. ANALISIS DE MATERIAL DOCENTE POR ALUMNOS Y PROFESORES PARA ENSEÑANZA EN BIOFARMACIA Y FARMACOCINETICA ASISTIDA POR ORDENADOR

Beatriz Clares, Francisco Fernández*, Ana C. Calpena*, Mª Adolfina Ruiz, Mª José Villena, Visitación Gallardo
Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica. Facultad de Farmacia. Universidad de Granada.
*Unidad de Biofarmacia y Farmacocinética. Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica. Facultad de Farmacia. Universidad de Barcelona.

Correo electrónico: beatrizclares@ugr.es; franfernandez@ub.edu;anacalpena@b.edu adolfina@ugr.es; marise@correo.ugr.es;

RESUMEN

El trabajo refleja una experiencia encaminada a innovar, actualizar y mejorar las metodologías docentes aplicadas en el área de biofarmacia y farmacocinética.
Presentamos una guía que pretende involucrar más al alumno en su propia formación, fomentando el trabajo personal, utilizando las nuevas tecnologías como herramientas de información-formación y adaptando, de forma paulatina, nuestra docencia al nuevo concepto de crédito europeo. La innovación de este trabajo consiste en el análisis de este material tanto por profesores como alumnos, opinión indispensable para que el material objeto de estudio tenga el éxito esperado.

ABSTRACT

The work reflects an experience designed to innovate, upgrade and improve the teaching methodologies applied in the area of biopharmaceutics and pharmacokinetics. We present a guide that aims to involve the students in their own training, encouraging personal work using new technologies as tools of information, training and adapt, gradually, our teaching the new concept of European credits. The innovation of this work is the analysis of this material by either teachers or students, Important reviews for the material under study is as successful as expected.

INTRODUCCION

En la actualidad sigue siendo un reto para el profesorado universitario mejorar el aprendizaje del alumnado.

La renovación metodológica propiciada por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, incorpora significativos cambios respecto de los procedimientos hasta ahora vigentes en el diseño de las asignaturas. De hecho uno de los principales retos de la actividad universitaria es la constante actualización de los métodos docentes para conseguir una enseñanza de calidad.

Por lo general durante o tras el proceso de enseñanza nos planteamos una serie de interrogantes sobre los resultados obtenidos:
¿son adecuados los contenidos?
¿hemos conseguido los objetivos?
¿son adecuados los contenidos respecto a los objetivos perseguidos? y en caso de no ser así ¿se debe a los medios o metodología utilizada?
El aprendizaje ¿es heterogéneo? Y por tanto ¿deberíamos intentar llegar a todo el alumnado?

Toda esta información la utilizaremos para reorientar el proceso de enseñanza y pese a que todo ello mejorará nuestra actuación como docentes, ¿no deberíamos plantearnos desde el principio todas estas interrogante y aún más ¿no deberían haberselas planteado los protagonistas del eje universitario?

De hecho, la meta del proceso de enseñanza-aprendizaje no se entiende sin su correspondiente evaluación. Esta evaluación no serviría de mucho si tan sólo se centrase en la figura del docente sino que debe ir más allá y tener en cuenta a todos los integrantes del sistema educativo. A menudo nos evalúan administración, mentores, profesores y en los últimos años alumnos.

En este sentido nuestro trabajo pretende resaltar la opinión del alumnado, a priori del proceso de enseñanza-aprendizaje, probablemente algo fundamental para el buen desarrollo y eficacia del método docente.

En este nuevo sistema pedagógico aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje sería interesante que el alumno examinara o reflexionara las medidas de innovación docente y de este modo esto se traduzca en una mejora de la calidad universitaria.

Dentro de este contexto, el origen de esta investigación fue el hecho de los bajos conocimientos matemáticos que el alumnado demuestra a su llegada a las aulas. Ello nos lleva a replantear nuestra labor docente y cada uno de los elementos que la constituyen. Por tanto nos planteamos la elaboración de materiales docentes específicos de nuestra área, la integración de nuevas tecnologías informáticas y la modificación de los sistemas de evaluación de nuestras propias herramientas.

OBJETIVOS

Que duda cabe que los ordenadores son ya familiares para casi todos los estudiantes antes de entrar en la Universidad. Sin embargo no lo son tanto determinados programas especializados en una materia en cuestión. En este sentido el programa matemático Winnonlin es una de las dificultades que plantea el tratamiento matemático de una gran variedad de procesos biofarmacéuticos y farmacocinéticos. La soltura en este programa ayudará a profundizar en los conceptos básicos de la asignatura y contribuiría a mejorar el nivel académico y profesional. Precisamente esta es la motivación que utilizamos a la hora de demandar la colaboración de los alumnos.

El objetivo principal, pues, de esta experiencia es proporcionar a los alumnos una herramienta de trabajo que facilite el manejo del programa Winnonlin. Asimismo el objetivo propuesto tiene un doble carácter: ayudar al autoaprendizaje del alumno y

fomentar la colaboración del profesorado con este en otro ámbito diferente al meramente instructivo.

Los objetivos generales fueron:

- Generar material docente de calidad entendiendo como tal la evaluación positiva del alumnado
- Generar material docente de forma que los estudiantes no son sólo consumidores de conocimiento, sino que además son productores y evaluadores de éste (como ya se ha comentado), lo que potencia su aprendizaje en su activa participación
- Introducir nuevos sistemas de evaluación del material por alumnos previo a su implantación
- Potenciar el aprendizaje activo de los estudiantes a través del uso de un programa informático.

Por otro lado los principales objetivos particulares, para la ejecución del material:

- que responda al nivel real de los alumnos,
- que rentabilice el tiempo invertido en el aprendizaje
- que refuerce la explicación teórica a través de ejemplos visuales,

METODOLOGÍA

El trabajo que presentamos se desarrolló en la asignatura de Biofarmacia y Farmacocinética en la Unidad de Biofarmacia y Farmacocinética de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Barcelona.
No olvidemos que la puesta en marcha de un proyecto de creación metodológica es un auténtico reto en un ámbito tan complejo como el de la enseñanza universitaria.

Por ello el equipo encargado de participar en la revisión de la guía ha involucrado a una variada muestra de alumnos y profesores:
Profesor/es titulares de la Unidad de Biofarmacia y Farmacocinética del Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica de la Universidad de Barcelona.
Profesor/es ayudante/s de la Unidad de Biofarmacia y Farmacocinética del Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica de las Universidades de Barcelona y Granada.
Profesor-Investigador del Centro de Investigaciones Químicas de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Méjico).
Alumnos del Título de Especialista en Farmacia Industrial y Galénica.
Alumnos del Master Experimental en Ciencias Farmacéuticas.
Alumnos pertenecientes al actual Grado de Farmacia de la Universidad de Barcelona

La opinión de los “alumnos”, es decir evaluadores, se materializa en el cuestionario que mostramos a continuación (Manso, 2000):

ENCUESTA GUIA DOCENTE "TRATAMIENTO DE DATOS BIOFARMACÉUTICOS/FARMACOCINÉTICOS MEDIANTE REGRESIÓN NO LINEAL"

	BAJO	MEDIO	ALTO
1. Facilidad de comprensión Comentarios:			
2. ¿Los contenidos son suficientes para el desarrollo de la práctica? Comentarios:			
3. Necesidad de asistencia para la resolución de cuestiones por parte del profesorado Comentarios:			
4. ¿El material docente ha sido suficiente para la realización de las prácticas de forma autónoma? Comentarios:			
5. ¿El material docente ha sido suficiente para la realización de las prácticas de forma virtual? Comentarios:			
¿Qué mejoras o cambios realizarías en la guía docente?			
¿Qué inconvenientes encuentras en el material docente?			
¿Y qué ventajas?			

RESULTADOS Y DISCUSION

En las fases del trabajo se plantearon una serie de reflexiones sobre las acciones a desarrollar previas, durante y a posteriori de la experiencia.

- Planificación y Diseño del Material:

- Beneficiarios de la guía: alumnos de grado y postgrado
- Perfil de las asignaturas: troncales, optativas, master y título de especialistas.
- Número de estudiantes
- Conocimientos, capacidades y destrezas que se desarrollan o refuerzan en los estudiantes que las pondrán en practica
- Estimación del tiempo para la realización de la guía y actividades posteriores

- Experimentación:

Incluye todas la sesiones de trabajo alumno-profesor.

- Evaluación, en función de las sesiones comunicativas anteriores y la encuestas, muestra las ventajas o debilidades de la metodología
- Adaptación

Viene determinada por los resultados obtenidos en la evaluación y conlleva una reformulación del material.
Incluye perspectivas y propuestas futuras

En base a las encuestas y comentarios realizados sobre la guía para el manejo del programa Winnonlin el 100% del alumnado consideró la guía como un texto básico de referencia y consulta del programa y, al mismo tiempo constituye un gran aporte en la asimilación de conceptos complejos de la asignatura, que de otro modo podrían olvidarse o no comprenderse.

El alumno puede regular su auto-aprendizaje, al ser un material pensado para su disposición no necesariamente en el espacio-aula, que podrá ir creciendo y ampliándose con la experiencia de modo continuo; asimismo será una herramienta útil en algunos de los ámbitos de su futuro profesional.

Es sistema es utilizado tanto por los alumnos como por los profesores, sirviendo por lo tanto para estos últimos como ayuda en sus clases presenciales.

El formato de presentación permite la visualización de las distintas pantallas lo que facilita el seguimiento.

El alumno pueda regular su auto-aprendizaje, al ser un material pensado para su disposición no necesariamente en el espacio-aula, que pueda ir creciendo y ampliándose con la experiencia de modo continuo; y que permita una nueva vía de comunicación tutorial a través de la red.

En cuanto a las repercusiones futuras del trabajo y dada la satisfactoria acogida de la guía, se plantea la posibilidad de introducirla en la plataforma virtual Moodle de la

Universidad de Barcelona para grados y postgrados. Demostrando nuestro interés por seguir trabajando en este campo

Además la guía objeto de estudio constituye una herramienta útil y necesaria en la adaptación del nuevo sistema educativo del espacio Europeo de Educación Superior fomentando la autonomía.

Por último es significativo señalar que la guía para el manejo del programa Winnonlin abarcará a más de 500 alumnos de la Universidad de Barcelona, durante cada curso académico.

CONCLUSIONES

En conclusión, la guía elaborada en este trabajo supone una herramienta muy adecuada para facilitar la adaptación al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para complementar o sustituir clases presénciales, supervisar y tutelar la actividad de los alumnos, disponer de nuevos criterios de evaluación del trabajo de estos, y aprovechar la interacción de los alumnos para mejorar las labores del profesor.

Las consideraciones seguidas para la realización de esta guía ´podrían contribuir notablemente para ampliar la tendencia a innovar y actualizar los contenidos y métodos didácticos de otras materias, disciplinas y titulaciones.

BIBLIOGRAFIA

Area, M. Los medios y las tecnologías en la educación. Madrid, Pirámide Ediciones, 2004.

AUZMENDI E., SOLABARRIETA, J. y VILLA, A.: Como diseñar materiales y realizar tutorías en la formación on line. Bilbao, Universidad de Deusto, 2003

BARAJAS, M. Tecnologías educativas en la Educación Superior. Madrid, Mcgraw-Hill / Interamericana De España, Madrid 2003

Manso, JM. Educación Médica 3, 101, 2002

C12. CALIDAD EN DOCENCIA E INVESTIGACION BASADA EN LA TRANSVERSALIDAD DE LA PROFESION FARMACEUTICA COMO HERRAMIENTA INNOVADORA

Beatriz Clares, MªEncarnación Morales, Mª José Villena, Mª Adolfina Ruíz

Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica. Facultad de Farmacia.
Universidad de Granada.
Correo electrónico: beatrizclares@ugr.es; maen@ugr.es, marise@correo.ugr.es; adolfina@ugr.es

RESUMEN

Se realiza una reflexión sobre el papel que juega la universidad, en la orientación profesional de los ciudadanos, tanto en su influencia sobre la formación universitaria en sí misma como en relación con las competencias de carácter profesional que proporciona a los individuos. Este trabajo intenta ofrecer algunas de las ventajas de la colaboración entre profesores, alumnos y profesionales. Apuesta por una colaboración Universidad-Empresa pero enfocada al buen aprendizaje de todos los alumnos y con tareas prácticas de la vida real. Muestra las claves de una experiencia de asesoramiento y encuentro profesional.
Finalmente se aborda el papel del profesor en este entramado de relaciones profesionales.

ABSTRACT

This paper refers to the role of the University, in the professional guidance of the students, its influence over higher education and the professional skills provided by the same.
Also reflects on the need as well as attempts to offer some advantages of the collaboration between teachers, students and professionals. Bet by a collaboration University-Business, but fucused to the good learning of all the pupils and practices such as real-life. Shows the keys of an experience of advice and professional encounter. The paper concludes by focusing on the role of teacher in these intermingled professional relations.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la docencia es un tema que está presente en todas las actuaciones universitarias desde la administración, infraestructuras o servicios, hasta las funciones investigadoras y/o docentes del profesor (1). De hecho es responsabilidad de toda la comunidad universitaria el establecimiento de un conjunto de valores y buenas prácticas que garanticen la calidad de la Educación Superior (2).

Pero, ¿Cómo garantizarla? Para ello deberíamos profundizar en el concepto de calidad. Si consultamos el diccionario de la Real Academia, cuando hablamos de calidad nos

referimos al valor intrínseco de una cosa o al valor relativo que resulta de compararlas con otras de su misma categoría... Calidad significa bondad, nobleza de cualidades morales,... En resumen decimos que "algo" tiene calidad cuando posee valores positivos importantes...
Las organizaciones cada día están prestando mayor atención a la calidad, por ser en la actualidad un elemento fundamental para la satisfacción de los clientes y, por tanto, lograr mayores niveles de competitividad. El alumno, "cliente", es el principal protagonista del nuevo escenario de educación superior. En este sentido, es imprescindible diseñar un programa de calidad orientado hacia la satisfacción y necesidades del cliente. Y en su diseño se necesita la participación de profesores, capaces de crear, poner en marcha y controlar programas innovadores de formación, motivación, comunicación, etc. que hagan posible los necesarios cambios de actitudes, conocimientos y habilidades.

Calidad e Innovación son dos conceptos relacionados con los objetivos de este trabajo. Calidad e innovación participan en el crecimiento personal y social, además toda innovación tiene como finalidad contribuir a la calidad.

En lo que a los estudios universitarios se refiere para alcanzar el nivel de calidad establecido, es fundamental innovar, no sólo en contenidos, material, o forma sino en la dirección de los estudios.

Dentro de este marco también es importante señalar la educación de calidad que las universidades deberán proporcionar a sus postgrados, al ser estos protagonistas en la educación especializada, actividades de extensión y producción intelectual.

En este sentido deberíamos plantearnos la siguiente pregunta ¿Qué *formación* debemos propiciar desde la enseñanza? J. Delval (3), al reflexionar sobre los fines de la educación, constata la creciente complejidad de la vida social que exige un aumento de los conocimientos que la escuela debe trasmitir. Nosotros nos hemos hecho eco de informes de la OCDE que apuntan a que cada diez años escasos, el volumen de producción científica se duplica. A. Nemeth Baumgartner (4) expresaba desde un punto de vista metodológico la misma necesidad:

Al afrontar la tarea de formar ingenieros, maestros, médicos, abogados, sociólogos, psicólogos, biólogos, etc. hasta cubrir todos los saberes lanzados por los avances científicos actuales, por otra parte imponiendo el dualismo reduccionista científico tradicional, no hacemos otra cosa que aumentar la obsolescencia. Cuando creemos que un estudiante noble y estudioso ha alcanzado su puesta al día con los más altos niveles de excelencia, éste está tan obsoleto como nosotros. Todos navegamos en el mismo barco con otros tiempos.

En nuestra educación superior es especialmente grave el acelerado ritmo de evolución de las profesiones, que se alejan día a día de la oferta formativa universitaria. Además los cambios se producen con tanta rapidez que lo aprendido por una generación no sirve para ser enseñado a la siguiente. La rapidez de los cambios tecnológicos precisa de una educación universitaria orientada hacia conocimientos interdisciplinarios y transversales que capaciten para el trabajo en equipo, el pensamiento independiente, la asunción de responsabilidades, etc.

Sin embargo, en muchos casos no se responde a las necesidades de los alumnos pues en general las experiencias sobre las mejoras realizadas en la enseñanza por las Universidades Españolas se han centrado preferentemente en los contenidos y medios disponibles para impartir una materia (5,6).
Para nuestro grupo de investigación, lo esencial no son los conceptos de partida, sino que todos aquellos saberes se enseñen transversalmente a aquello que se pondrá en práctica. Es decir elaborando planes de estudio que tengan como punto de referencia las necesidades empresariales existentes en el mercado, formando graduados útiles en oficinas de farmacia, industrias farmacéuticas, hospitales, laboratorios, servicios territoriales de salud, etc. (7) siendo este el enfoque principal de este trabajo.

Por tanto, los temas transversales universidad-empresa responden a las siguientes características:

- Reflejan una preocupación por los problemas sociales, representan situaciones problemáticas vividas actualmente en nuestras sociedades y conectan fácilmente con las informaciones, las inquietudes y las experiencias de los propios alumnos.
- Conectan la Universidad con la vida, con la realidad cotidiana.
- La educación universitaria de postgrado debe promover el cruce entre la profesión y los estudios experimentales y teóricos de los alumnos.

OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo han sido:

- La reflexión e integración de las necesidades profesionales en la docencia universitaria así como proveer al alumno de la actitud necesaria ante los problemas reales.
- Facilitar el diálogo universidad-empresa

Estos objetivos se aprovecharán para:

- Dar información y formación al alumnado sobre los problemas que ocurren en la profesión.
- Enseñar a aprender, de modo que los alumnos busquen su propia información.
- Capacitar a los alumnos para aplicar los conocimientos en la práctica.

METODOLOGIA

El presente estudio se desarrolló entre el grupo de investigación CTS 205 “Farmacia Práctica”, el “Instituto Tecnológico del Medicamento Individualizado” y los alumnos pertenecientes al Máster “Desarrollo de medicamentos”, a través de dos de sus cursos.

El instituto en cuestión pretende promover la **colaboración** de las universidades con entidades públicas y privadas (oficinas de farmacia, hospitales) en **materia docente investigadora**, analizando las **demandas sociosanitarias** de los pacientes, empresas e instituciones españolas en cuanto a formulación magistral.

Además, persigue dar a conocer a los estamentos oficiales pertinentes las actividades que desarrolle.

La necesidad de concretar las limitaciones que los profesionales de la salud nos presentan, conlleva dos consideraciones:

Por un lado, metodológica: ¿cómo considerar dicha transversalidad?, por otro lado, la conceptual, que hace referencia a una serie de conocimientos y actitudes, que englobe la actividad a desarrollar.

La propuesta de estos cursos con enfoque transversal dentro del área de Farmacia y Tecnología Farmacéutica no significa que deba ser contemplada como una nueva materia. Se trata de aportar unos contenidos, conceptos, procedimientos, etc.; que deben conocer los alumnos a lo largo de su educación pre-profesional. En definitiva se trata de inculcar una actitud que se adecue a las demandas actuales del mercado de trabajo.

La experiencia se desarrolla con arreglo al siguiente esquema:

- En primer lugar el equipo docente acuerda la impartición de clases magistrales novedosas y al mismo tiempo específicas en la preformulación, estabilidad, desarrollo y control de medicamentos.
- A partir de estas, el alumnado se divide en grupos departamentales, es decir en función de su trayectoria se concretan tres grupos: química farmacéutica, microbiología y tecnología farmacéutica.
- El alumno deberá elaborar un trabajo que atiende a las necesidades específicas planteadas por farmacéuticos de oficina de farmacia y hospitales, en este caso elaboración de jarabes de ranitidina, espironolactona y furosemida para uso pediátrico.

Los criterios para la evaluación de los trabajos presentados por los alumnos serán:

Adecuación curricular: capacidad para adaptar y profundizar la investigación al currículum departamental.

Planificación: capacidad para organizar y aplicar los conceptos aprendidos a la investigación objeto de estudio.

Resolución: entendida como tal, la corrección con que el alumno resuelve una situación problemática determinada con lógica (posibilidad operacional de las ideas planteadas), valor (considerar el grado de complejidad y repercusión económica).

Con cada uno de los criterios anteriores, tendremos en cuenta:

- Originalidad: con ello nos referimos a lo novedoso que resulta un determinado diseño en relación a los propuestos por otros.
- Eficacia. Queremos indicar el grado en que un determinado diseño supera las deficiencias o problemas que suelen tener los diseños actuales o de partida.
- Utilidad. Vamos a evaluar el grado de utilidad de los diseños, en el sentido de que sean viables en la práctica.

RESULTADOS Y DISCUSION

Experiencia:

La información sobre los antecedentes en formulación magistral, aportada a los alumnos, permite que estos adopten una perspectiva crítica frente a los temarios tradicionales aportando una visión global e interrelacionada entre la docencia y los problemas que encontrarán en un futuro profesional.

Nuestro grupo de investigación ha iniciado un camino para llevar a cabo modificaciones en el nivel de Postgrado desde una política orientada a su integración.

Se mejora la calidad de formación desde la transversalidad profesional obteniendo una mayor eficiencia en el uso de nuestros recursos.

En esta línea de potenciación del trabajo a nivel transversal, se siguen desarrollando nuevas iniciativas en el campo de la formulación magistral.

Discusión

Desde la experiencia de este trabajo pensamos que la enseñanza tradicional ha de dar entrada a estas nuevas consideraciones de la realidad y poner el acento en el desarrollo de las habilidades cognitivas del sujeto. Enseñarle a aprender por sí mismo a partir de casos reales.

Las principales carencias formativas no se hallan en los contenidos, sino en actitudes y aptitudes para motivar haciendo que el alumno sienta curiosidad de lo que pasa en el exterior, asuma responsabilidades y tome decisiones.

CONCLUSIONES

En línea con la fuerte apuesta que está realizando por adaptar sus estructuras al modelo de docencia del Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades deberán revisar e innovar los programas de estudio y títulos que ofertan, teniendo en cuenta las necesidades del mercado laboral y la integración de los estudiantes en el mismo. Además, también será muy positiva la relación entre universidades y diferentes instituciones profesionales con el fin de ampliar conocimientos sobre mecanismos de mejora.

Así pues toda acción educativa y toda formación pretendida ha de apuntar al desarrollo de la persona, a quien la sociedad nos encarga formar, para su crecimiento y formación desde los diferentes contenidos, y desde luego, tomando como destino final la evolución posible de la propia sociedad.

Llegados a este punto todos estamos de acuerdo en que, los protagonistas del proceso educativo universitario, alumnos, universidades y especialmente profesores, estarán obligados a realizar ciertos cambios.

En palabras de Hargreaves, (8) “Los profesores son más que otras personas, la clave del cambio educativo”.

BIBLIOGRAFIA

1. Lau, J. (2002) “Calidad y acreditación, fruto de una administración integral.” Gaceta Universitaria, Año XVII, 148, 8.
2. Torres, S. (1993) Creatividad Plural. Barcelona:PPU.
3. Delval, J. (1990) Los fines de la educación. Ediciones Siglo XXI, págs. 109, 20 ed., Madrid.
4. De la Herran, A. (2005) Formación y Transversalidad Universitarias. Tendencias pedagógicas, 10, 223-256.
5. Barro, S. (2004). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Sistema Universitario Español. Santiago de Compostela: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
6. Quintanilla, M. (2006). Didactología y formación docente. El caso de la educación científica frente a los desafíos de una nueva cultura docente y ciudadana. *Revista de Investigación en Educación, 3,* 71-94.
7. González, JC. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 5, 1-8.
8. Hargreaves, A. (1994). Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata en Changing Teachers, changing times: teachers work and culture in a postmodern age. Cassell, London.

C13. PROPUESTA DE GUÍA DIDÁCTICA PARA UNA ASIGNATURA DE INTRODUCCIÓN A LA RESTAURACIÓN BASADA EN EL TRABAJO AUTÓNOMO DEL ALUMNO EN EL ÁMBITO DEL EEES

Autor: Francisco José Collado Montero.
Dr. en Bellas Artes. Profesor Colaborador. Facultad de Bellas Artes (Dpto. de Pintura). Universidad de Granada. fcollado@ugr.es.

ABSTRACT:

In this paper we present a short proposal for a Teaching and Learning Guide for a subject on Introduction to Conservation, based, mainly, on active student participation through the development of *self-work guides*, as an essential tool to facilitate self-learning, under the supervision of the teacher, in order to reach the objectives and acquire the skills specified in the teaching programming. This proposal, drawn from the review and adaptation of other documents, may be valid for various theoretical and practical subjects taught in the current or future Degree in Fine Arts or Degree in Conservation and Restoration of Cultural Heritage.

RESUMEN:

En la presente comunicación presentamos una propuesta, abreviada, de Guía Didáctica para una asignatura de Introducción a la Restauración, basada, principalmente, en la participación activa del alumno a través del desarrollo de los *guiones de trabajo autónomo*, como instrumento esencial que facilita el autoaprendizaje, bajo la tutela del profesor, para cumplir los objetivos previstos y adquirir las competencias especificadas en el programa docente. Esta propuesta, elaborada a partir de la revisión y adecuación de otros documentos existentes, podría ser válido para diversas asignaturas teórico-prácticas que se impartan en los actuales títulos de Ldo. en Bellas Artes o futuros Grados en Bellas Artes o Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

Introducción

De acuerdo con lo postulado por el EEES, las programaciones docentes (así como el diseño de los planes de estudio) deberán elaborarse teniendo como centro de atención el estudiante, con lo que es el propio aprendizaje del alumno el que desplaza a la enseñanza, convirtiéndose en el eje del proceso docente-discente.

Ello implica una revisión, y se supone que un mayor reconocimiento, de la función del profesor: así la labor de éste va más allá de la mera lección magistral durante el horario lectivo, debiendo planificar y organizar las asignaturas mediante instrumentos, como las Guías Didácticas, que orienten, faciliten y propicien su trabajo y el de los estudiantes.

Igualmente, con este planteamiento, el alumno adquiere más protagonismo en su propia formación, al participar activamente en la misma, a través de las herramientas didácticas

que le facilita el profesor (sobre todo mediante los Guiones de Trabajo Autónomo), sintiéndose estimulado en su aprendizaje.

De este modo, las Guías Didácticas se convierten en el instrumento más idóneo para desarrollar este proceso de enseñanza-aprendizaje, pues deben contener, con la claridad y orden necesarios, la información básica (objetivos, competencias, método, medios, tiempo, procedimientos de evaluación) de que el estudiante debe disponer para superar con éxito (esto es, cumplir los objetivos, adquirir las competencias) la asignatura.

En este contexto, el presente trabajo recoge, abreviadamente, los aspectos esenciales de la propuesta de Guía Didáctica que hemos elaborado para una asignatura de Introducción a la Restauración, tomando como referencia la programación o Guía Docente de la que, con el mismo nombre, se imparte actualmente en el Título de Ldo. en Bellas Artes de la Universidad de Granada, como asignatura optativa de primer ciclo. Además, consideramos que este modelo de guía puede ser adecuado para asignaturas similares a la referida, que formen parte de los actuales programas de estudios de diversas titulaciones, particularmente Bellas Artes o que se impartan en los futuros Grados de Bellas Artes o Conservación y Restauración de Bienes Culturales (en caso de aprobarse éste finalmente).

Esta Guía está elaborada con la finalidad principal de servir de instrumento útil que facilite al alumno el cumplimiento de los objetivos previstos en la asignatura así como la adquisición de los conocimientos y competencias básicos correspondientes, basándose, principalmente, en un proceso de enseñanza-aprendizaje fundado en la participación activa del alumno, sobre todo a través del Trabajo Autónomo del mismo, con la tutela y orientación del profesor.

Objetivos

Esta comunicación tiene como objetivos básicos los siguientes:

- Divulgar iniciativas docentes que, como la que presentamos, se vayan adecuando a los presupuestos asumidos por el EEES, sobre todo en lo que respecta al papel esencial y activo del alumno en su propia formación.
- Dar a conocer documentos didácticos que favorezcan un modelo de formación basado, sobre todo, en el proceso de autoaprendizaje del alumno, que supere las restricciones de una enseñanza basada fundamentalmente en la lección magistral del profesor.
- Contribuir, modestamente, a la asunción de este cambio o actualización de modelo de estudio, aprovechando los elementos positivos que pueda introducir.

Metodología

La elaboración de los Guiones de Trabajo Autónomo se ha basado en la revisión y consulta bibliográfica y documental y en mi propia formación y experiencia docente, particularmente en la asignatura de "Introducción a la Restauración" que imparto desde hace diez años en el título de Bellas Artes de la Universidad de Granada.
Así, hemos consultado documentos electrónicos y webs sobre formación e innovación docente, diversas guías didácticas, tanto de disciplinas artísticas como de otras, junto a

otros documentos más directamente vinculados al ámbito de la asignatura que nos ocupa, particularmente el *Libro Blanco. Títulos de Grado en Bellas Artes / Diseño / Restauración*, de la ANECA, junio de 2004.
En este sentido, queremos hacer mención expresa a dos documentos que nos han sido especialmente útiles como referencia, en su estructura general, para la confección de esta guía, especialmente interesantes por la claridad y organización de los contenidos, así como por la amenidad y utilidad de los mismos: la *Guía de Didáctica General* (Educación infantil y Educación Musical, Curso Escolar 2008-2009), y la *Guía Didáctica del Curso "Planificación de la Docencia Universitaria por Competencias y Elaboración de Guías Didácticas"* (organizado por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad, de la Universidad de Granada), del Dr. Salvador Camacho (Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada).

Propuesta de Guía Didáctica con Guiones de Trabajo Autónomo para el alumno

La Guía Didáctica que proponemos consta de dieciséis capítulos, cuyos epígrafes indicamos seguidamente, de los que desarrollamos, más ampliamente, el referido a los Guiones de Trabajo Autónomo del alumno, en el que incluimos un ejemplo sobre uno de los temas del programa de teoría.
Estos guiones de trabajo autónomo, elaborados por el profesor para el alumno, constituyen uno de los elementos fundamentales de la Guía, en la medida en que permiten orientar, facilitar y ordenar el proceso de autoaprendizaje del alumno, a fin de que éste cumpla con los objetivos y adquiera las competencias previstas en el programa docente.

1. PRESENTACIÓN

Presentación general de la asignatura, con información relativa a:
1.1. Datos de la asignatura, 1.2. Profesores, 1.3. Departamento de Pintura.

2. IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO Y COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE LA WEB

Indicaciones para la cumplimentación de la Ficha (electrónica) y la comunicación telemática a través de la plataforma de formación SWAD (Sistema Web de Apoyo a la Docencia. Universidad de Granada):
2.1. Ficha, 2.2. SWAD.

3. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

3.1. Objetivos generales: Los Objetivos Generales formulados hacen referencia al conjunto de la asignatura y son los que el alumno, al concluir la misma, debe haber alcanzado. Los hemos clasificado en función del ámbito de aprendizaje a que corresponden, en:
- *Cognoscitivos* (saber): Ej.: "Disponer de unos conocimientos generales sobre los principales aspectos relacionados con el ámbito disciplinario de la conservación y restauración, en relación con los criterios y fundamentos teóricos, naturaleza de los materiales y procesos de degradación, tratamientos y conservación preventiva."
- *Instrumentales y procedimentales* (saber hacer): Ej.: "Adquirir habilidades y destrezas

básicos para aplicar criterios de intervención justificados."
- *Actitudinales* (ser/estar): "Apreciar el patrimonio histórico y artístico como producto especial de la actividad humana y de la cultura de los pueblos."

3.2. Competencias: Las Competencias se refieren a las habilidades y destrezas que debe adquirir o desarrollar el alumno a la conclusión de la asignatura. Ej.: "Diseñar propuestas concretas de análisis, documentación y tratamiento de la obra, a través de la realización de ejercicios y supuestos prácticos."

4. METODOLOGÍA

La metodología a seguir, a fin de adecuarse a las recomendaciones del Espacio Europeo de
Ecucación Superior (EEES) se basará, principalmente, en el proceso de aprendizaje autónomo del alumno que le permita alcanzar los objetivos y competencias descritos.

Dado que la asignatura poseé un carácer teórico-práctico, el proceso de enseñanza-aprendizaje incluirá sesiones presenciales teóricas y sesiones presenciales prácticas, en las que se desarrollarán diversas actividades (del profesor y del alumno), que se completarán con los materiales de apoyo disponibles en la plataforma SWAD. En este sentido, consideramos de gran utilidad para el alumno aprovechar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicqción (TICs), en nuestro caso la plataforma de formación SWAD, para facilitar la comunicación con el profesor y los otros alumnos, y el autoaprendizaje, a partir de la consulta on-line o tras la descarga de los archivos correspondientes.

Durante todo el proceso de aprendizaje el alumno contará siempre con la orientación y tutela del profesor, bien presencial, bien a través de la comunicación virtual.

4.1. Trabajo autónomo: Puesto que el método de enseñanza-aprendizaje se base fundamentalmente en el trabajo personal del alumno, éste debe implicarse activamente en el mismo asumiendo actuaciones como las siguientes:
- Estudio regular y crítico de los contenidos temáticos.
- Realización de las actividades propuestas en los Guiones de Trabajo Autónomo, los trabajos complementarios y las pruebas de autoevaluación.
- Elaboración de la Carpeta de Aprendizaje con todas las actividades realizadas.
- Consulta de la documentación bibliográfica y recursos electrónicos recomendados u otros que el alumno considere de interés para cumplir los objetivos y adquirir las competencias previstos.

4.2. Sesiones teóricas. Incluyen actividades del profesor y del alumno.
- Actividades del profesor. Ej.: "Resolución de dudas y respuesta a las preguntas planteadas por el alumno tras el trabajo personal de aprendizaje, que éste debe haber realizado previamente sobre el tema o capítulo previsto, o tras la lección magistral y ampliación de la información, en su caso."

- Actividades del alumno. Ej.:"Participación durante la clase, formulando preguntas, planteando dudas y opiniones, solicitando la orientación y ayuda necesarias al profesor."

4.3. Sesiones prácticas. Incluyen, igualmente, actividades del profesor y del alumno.

- Actividades del profesor. Ej.: "Propuesta de ejercicios prácticos en "obra simulada" en los que aplicar tratamientos sencillos de restauración, a fin de favorecer el desarrollo de las destrezas del alumno ante una futura intervención real de restauración."

- Actividades del alumno. Ej.: "Participación activa y colaboración con los compañeros en las actividades en grupo."

5. PROGRAMA DE TEORÍA (BLOQUES DE CONTENIDOS)

La finalidad de los contenidos de los Temas teóricos es contribuir, junto a los ejercicios prácticos y demás actividades de trabajo personal, a cumplir los objetivos y adquirir las competencias básicas de la asignatura descritos en esta Guía.

5.1. Bloque I. TEORÍA E HISTORIA DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN
5.2. Bloque II. MATERIALES Y TÉCNICAS DE ELABORACIÓN.
5.3. Bloque III. FACTORES DE DETERIORO Y PROCESOS DE ALTERACIÓN
5.4. Bloque IV. EXAMEN, DIAGNÓSTICO Y DOCUMENTACIÓN
5.5. Bloaue V. TRATAMIENTOS DE CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN

6. PROGRAMA DE PRÁCTICAS

El programa de prácticas incluye la realización por parte del alumno de una serie de actividades presenciales que requieren la asistencia del alumno:

6.1. Ejercicios prácticos en "obra simulada" en los que aplicar tratamientos sencillos de restauración.
6.2. Visitas didácticas a centros e instituciones dedicados a la exposición, protección e investigación de bienes culturales y a obras que ofrezcan alteraciones fácilmente visibles.

La finalidad de las mismas es contribuir, junto a los contenidos teóricos, a alcanzar los objetivos y competencias de la asignatura.

7. GUÍONES DE TRABAJO AUTÓNOMO

La finalidad de los Guiones e Trabajo Autónomo es propiciar el aprendizaje de los Objetivos Específicos que se pretenden alcanzar con los contenidos de cada Tema mediante una serie de Actividades y Prácticas relativas a los mismos que el alumno debe hacer personalmente.
Tras cada trabajo autónomo, el alumno podrá plantear al profesor, para su resolución, todas las dudas y cuestiones que les haya suscitado su realización.

Ejemplo:

BLOQUE I: TEORÍA E HISTORIA DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN DE BIENES CULTURALES

Tema 3. Evolución histórica de los criterios y actuaciones de restauración (I)

Contenidos

1. La conservación y la restauración anteriores a la Edad Moderna (hasta el siglo XV): la Antigüedad Clásica y la Edad Media.
2. La conservación y la restauración en el período Renacentista (siglos XV-XVI): la valoración artística de la obra.
3. La conservación y la restauración en el período Barroco (siglos XVII-XVIII): la *Restauración del Decoro* y la *Restauración de Galería*.
4. La conservación y la restauración en la época Neoclásica (siglos XVIII-XIX): La Restauración como disciplina distinta del arte. La *Restauración Arqueológica*.

Objetivos específicos

1. Conocer la evolución histórica de los criterios de intervención en las obras de arte y de cultura desde la Antigüedad Clásica hasta la época Neoclásica. (Obj. cognoscitivo)
2. Comprender la valoración que se hace de los objetos artísticos y culturales en los períodos indicados (Obj. cognoscitivo)
3. Identificar, en obras reales, los criterios de actuación adoptados de acuerdo con los planteamientos de los períodos definidos en este tema. (Obj. cognoscitivo)
4. Resolver casos prácticos en los que aplicar principios básicos de la restauración. (Obj. de habilidad y destreza)
5. Promover el aprecio por el patrimonio cultural y la necesidad de contribuir, con los medios a nuestro alcance, a la realización de este fin. (Obj. actitudinal)

Actividades

1. Leer el Capítulo 3. "Criterios de conservación y restauración: evolución histórica", de la documentación facilitada sobre el BLOQUE I: TEORÍA E HISTORIA DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN DE BIENES CULTURALES, para disponer de una visión global del tema. Este documento puede descargarse del SWAD ("Descargas").
Elaborar un esquema para su estudio con las corrientes y criterios de restauración desarrollados en el citado Capítulo 3, y sus principales representantes.
Este esquema deberá incluirse como actividad en la Carpeta de Aprendizaje.

2. Comparar los principios que animan la restauración en el período Renacentista y en el Neoclásico, resaltando las diferencias y, en su caso, coincidencias, que se encuentren.

3. Leer, del libro BRANDI, Cesare, *Teoría de la restauración*, Madrid, Ed. Alianza Editorial, 1988, el cap. 2 "Materia de la obra de arte" y el cap. 3 "La unidad potencial de la obra de arte". Explicar brevemente los siguientes conceptos: *materia imagen/aspecto*, *materia estructura*, *unidad potencial de la obra* (Extensión: unas 150 palabras como máximo por cada concepto).
Este ejercicio deberá incluirse como actividad en la Carpeta de Aprendizaje. Prepárese para su puesta en común y discusión en clase.

4. Consultar el documento citado en la actividad 1 y comparar las llamadas *Restauración del Decoro* y *Restauración de Galería*. Señalar los planteamientos que inspiran ambas corrientes, relacionando la valoración de la obra con el uso práctico o estético que se hace de la misma.

5. Práctica: Indicar en qué época o corriente se situarían las principales actuaciones de conservación/restauración que se han realizado en las siguientes obras (ya comentadas en la sesión presencial): [aquí se insertarían las imágenes de las obras]
Esta práctica deberá incluirse en la Carpeta de Aprendizaje.

6. Práctica (trabajo en grupo. Número de miembros: de 3 a 5). Descargar del SWAD ("Descargas") y leer los dos "supuestos prácticos" incluidos en la carpeta "BLOQUE DE CONTENIDOS I". Hacer un ejercicio que incluya:

- Identificación de los criterios de conservación o restauración adoptados.
- Propuesta alternativa de pautas de intervención.

Exposición y puesta en común en clase.
Este ejercicio deberá incluirse como actividad en la Carpeta de Aprendizaje.

8. CARPETA DE APRENDIZAJE

En la llamada Carpeta de Aprendizaje, el alumno deberá incluir todas las actividades realizadas durante el curso:

1. Los Ejercicios del Programa de prácticas y sus correspondientes Memorias.
2. Las Actividades y Prácticas propuestas en los Guiones de trabajo autónomo en las que se indique su inclusión en la esta Carpeta.
3. El Trabajo de investigación solicitado.

Se deberá cuidar especialmente la redacción (sintaxis y ortografía) y la presentación.
En la Carpeta, el alumno podrá hacer las observaciones oportunas al profesor sobre: nuevos contenidos aprendidos, interés de los temas en relación con su formación, aspectos a modificar y mejorar, etc.
Al final de cada uno de los trabajos escritos (Prácticas de los guiones de trabajo autónomo, Memoria de prácticas y Trabajo de investigación) deberá incluirse un apartado de conclusiones, en el que se consignarán, al menos, los siguientes aspectos:
Objetivos cumplidos, problemas planteados, valoración personal sobre la actividad en cuestión, propuestas de mejora o de otras actividades alternativas.

9. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

Junto a la relación bibliográfica se indica, entre paréntesis, los bloques de contenidos con los que se relaciona, preferentemente, cada publicación, para que sirva de orientación al alumno.
Se incluyen, además, como recursos electrónicos algunas direcciones web de interés clasificadas en: Webs de organismos internacionales de protección del Patrimonio Cultural y Portales web sobre conservación y restauración.

9.1. Bibliografía. Ejs.:

- BRANDI, Cesare., *Teoría de la restauración*, Madrid, Ed. Alianza Editorial, 1988. (BLOQUE I)
- MARTÍNEZ JUSTICIA, M. J., *Historia y teoría de la Conservación y Restauración artística*, Madrid, Tecnos, 2000. (BLOQUE I)

9.2. Direcciones web. Ejs.:

- ICCROM (INTERNATIONAL CENTER FOR THE STUDY OF THE PRESERVATION AND RESTORATION OF CULTURAL PROPERTY) http://www.iccrom.org/
IIC (INTERNATION- L INSTITUTE FOR CONSERVATION OF HISTORIC AND ARTISTIC WORKS) http://ge-iic.com/ (esp) Publicaciones pdf del IIC:
http://ge-iic.com/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=85&Itemid=81

10. EVALUACIÓN

10. 1. Criterios: La evaluación de la asignatura se basará en la adquisición, por parte del alumno, de los objetivos y competencias mínimos previstos en esta Guía Didáctica.

10.2. Convocatoria de exámenes (período enero-febrero y septiembre). [Se describe el criterio de evaluación para cada convocatoria.]

10.3. Modelos de pruebas escritas y puntuación. [Se describen estos aspectos]

10.3. Instrucciones para la realización de las pruebas. [Se dan las instrucciones precisas al respecto.]

11. EVALUACIÓN DE PROFESORES Y DE LA ASIGNATURA

Al concluir el cuatrimestre, una vez firmadas las Actas, se le facilitará al alumno un cuestionario (que puede descargarse en el SWAD, "Descargas"), con preguntas sobre aspectos evaluables de la asignatura y los profesores.
Una vez cumplimentado se puede remitir por correo electrónico al coordinador de la asignatura o dejarlo en el casillero del mismo.

12. ATENCIÓN PERSONAL AL ALUMNO

Para la resolución de dudas y orientación sobre aspectos específicos de la asignatura, o planteamiento de cuestiones de carácter personal concretas que puedan afectar a la asignatura, el alumno puede dirigirse al profesor por estos medios:
1- Visita al Despacho de Restauración [se dan indicaciones al respecto], 2- Correo electrónico (fcollado@ugr.es)) y plataforma SWAD (Mensajes dirigidos al profesor) y 3- Teléfono: Despacho: 958242963; Móvil particular: 686459114.

13. RECOMENDACIONES PARA EL ESTUDIO DE LA ASIGNATURA

Para que el alumno curse con aprovechamiento la asignatura debería atender una serie de indicaciones, que facilitarán el aprendizaje de los objetivos y competencias previstos.
En este sentido, recomendamos vivamente, la consulta de la *Guía práctica del estudio eficaz* [que se incluiría como Anexo], elaborada por los profesores de la Universidad de Granada Dr. Salvador Camacho Pérez y Dra. Ana María Mendías Cuadros.
En dicha *Guía práctica*, además de explicar diversos conceptos básicos sobre el aprendizaje y el estudio, los autores ofrecen una serie de recomendaciones, que el

alumno debería atender, relativos a: Métodos de estudio, Técnicas para el estudio eficaz, etc.

14. PLAN DE TRABAJO Y CRONOGRAMA

14.1. Período de docencia (Primer cuatrimestre): Ej.:
Fecha: 2ª SEMANA, Lunes 6-10 oct. Horario: 10:30-12:00. Clase: Teoría (Grupos A, B, C). Plan de trabajo: BLOQUE I. Tema 2. Conservación y restauración. Definición y principios. Tema 3. Evolución histórica de los criterios y actuaciones de restauración (I)
TRABAJO AUTÓNOMO. *Sesión presencial:* Aclaración de dudas. Explicación breve. Actividades breves. Seguimiento de trabajos.

14.2. Convocatoria de exámenes finales. Ej: Período Enero-Febrero:
- Prueba escrita: 26 de enero de 2009. Aula T-22. 10:30-12:00 h.
- Carpeta de aprendizaje: Ejercicios prácticos en "obra simulada": 30 de enero de 2009. Aula T-22. 12:00-13:30 h. Documentos escritos: Memoria de prácticas, Actividades y Prácticas de los Guiones de trabajo autónomo y Trabajo de investigación: 8 de febrero de 2009, 00:00 h., a través del SWAD ("Trabajos").

15. COMPROMISOS DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO

Los profesores de la asignatura, entiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una labor compartida por ellos y los alumnos, quienes deben implicarse en la misma de forma conjunta, activa y responsable. En este sentido, el papel del profesor no puede ser el de alguien que imparte exclusivamente una serie de conocimientos, desde la lección magistral, casi exclusivamente, sino que su función como docente es orientar, facilitar y, a ser posible, estimular el aprendizaje del alumno.
Por ello, los profesores implicados en la asignatura se comprometen ante los alumnos a realizar las *Actividades del profesor* (descritas en el tema 4. Metodología, de esta Guía Didáctica, tanto para Sesiones Teóricas como Prácticas).

El alumno, por su parte, ha de desempeñar un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándose, también, de esta manera, a los planteamientos propugnados por el EEES, que se basan, principalmente en el aprendizaje por parte del alumno.
Por ello, los alumnos se comprometen con su proceso de aprendizaje realizando las *Actividades del alumno* descritas en el tema 4. Metodología, de esta Guía Didáctica, tanto para Sesiones Teóricas como Prácticas.

16. ANEXOS. DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA: 1. Camacho, Salvador, *Guía práctica del estudio eficaz*, 2. AAVV, *Libro Blanco Títulos De Grado En Bellas Artes / Diseño / Restauración*, ANECA, 2004.

Conclusiones

- Consideramos que la elaboración, implantación y asunción (por profesores y alumnos) de Guías Didácticas similares a la descrita son un buen medio de revalorizar la función del profesor, mediante la organización y planificación adecuada de la docencia, así

como de promover el proceso de aprendizaje del alumno, a través de una mayor participación de éste en el mismo, de acuerdo con lo previsto en el EEES.

- En este contexto, los Guiones de Trabajo Autónomo, elaborados por el profesor para el alumno, se convierten en uno de los recursos de docentes principales de la Guía, al orientar y facilitar el propio aprendizaje del estudiante conforme a unas pautas bien planificadas y definidas.

- Somos conscientes de la dificultad que plantea el impartir una asignatura conforme a lo previsto por una Guía Didáctica como la descrita, pues supone, en muchos casos, superar hábitos y papeles consolidados, tanto por profesores como por alumnos, en los que ambos se hallan "cómodamente instalados", para dar paso a un modelo de aprendizaje en el que sea el alumno sea el principal protagonista y el profesor el mejor tutor.

Bibliografía y documentos electrónicos

- AAVV, *Libro Blanco. Títulos De Grado En Bellas Artes / Diseño / Restauración*, ANECA, 2004.
- Amate Rodríguez, R. y Rodriguez Pérez, M., *La Guía Docente de Titulación como herramienta metodológica para el estudiante en el marco del EEES* (documento pdf) http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@convergencia/documents/documento/pptsantander.pdf
- Camacho, Salvador, *Guía de Didáctica General* (Educación infantil y Educación Musical, Curso Escolar 2008-2009, Granada, Universidad de Granada, 2008 (inédito).
- *Declaración de Bolonia*. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999 (documento htm)**.** http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/bolonia.htm
- *Documento-guía para la elaboración de guías didácticas/docentes ECTS*, Programa de acciones conjuntas para la convergencia patrocinado por la Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana. Acción coordinada por la Universitat Jaume I de Castellón, junio de 2006. (documento pdf) http://www.recursoseees.uji.es/guia/g20061010.pdf
- *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza superior. Documento-marco*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Febrero 2003 (documento pdf) http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- Mayor Ruiz, C. (coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior***,** Barcelona, Octaedro, 2002.
- Monreal Gimeno, Mª C.*,* "Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea", *Educatio,* nº 23, 2005.
- Zabalza Beraza, A, *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES.* Documento de trabajo, Univ. de Santiago de Compostela, Octubre de 2004. http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Convergencia/guiaplan_aZABALZA.pdf

Agradecimientos

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a todos los profesores que han impartido docencia durante el Curso *Planificación de la docencia universitaria por competencias*

y elaboración de Guías Didácticas (marzo-abril 2009), organizado por el Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad (Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad) de la Universidad de Granada, por su generosidad al compartir su valiosa experiencia, útiles conocimientos y novedades metodológicas en el campo docente.

En particular, agradezco al Dr. Salvador Camacho la dirección académica del curso, por sus propuestas didácticas y amplísimos conocimientos en el ámbito de la enseñanza y, sobre todo, por su trato cordial, su fino humor y su envidiable entusiasmo por enseñar (y seguir aprendiendo), que contagia, irremediablemente, a quienes lo rodean.

Hago extensivo, igualmente, este agradecimiento, a todos los compañeros alumnos, que han colaborado decididamente en el desarrollo del curso, con sus aportaciones y experiencia docente, así como al Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad (Universidad de Granada), por fomentar iniciativas de formación para el profesorado.

C14. EL USO DE LA EXPRESIÓN GRÁFICA EN LA ADQUISICIÓN DE NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO E INGENIERIL EN EL ENTORNO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES).

Elvira Delgado Márquez[(1)], Ángel H. Delgado Olmos[(1)], Ignacio Henares Cuéllar[(2)], María Luisa Márquez García[(3)], Ángel Isac Martínez de Carvajal[(2)], Juan Carlos Olmo García[(1)]

[(1)] Dept. de Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería. Univ. de Granada
[(2)] Departamento de Historia del Arte y Música. Universidad de Granada
[(3)] Departamento de Matemática Aplicada. Universidad de Granada

RESUMEN

La utilización de forma efectiva de los conocimientos interdisciplinares adquiridos por los estudiantes en su formación superior implica que estos sean impartidos previamente por el profesorado, el cual deberá estar preparado para realizar la transferencia de los resultados de la investigación a la docencia, mediante técnicas innovadoras.

En el SIPEXGRAF 2008/2009 se realizó este paso en materia de Patrimonio, usando como elemento vehicular la expresión gráfica computacional, obteniendo un resultado que nos afianza en los modelos del EEES.

ABSTRACT

The utilization of effective form of the interdisciplinary knowledge, acquired by the students in their universitary education, implies that these were taught by the professorship, who will have to be prepared to realize the transfer of the results of the research to the teaching, by means of innovative methods.

In the SIPEXGRAF 2008/2009 this step was realized as for Heritage, using as fundamental element the computational graphic expression, obtaining a result that guarantees us in the models of the ESHE.

1. Introducción

El Proyecto de Innovación Docente *"Seminario Interdisciplinar de Patrimonio y Expresión Gráfica Computacional. Adquisición de Nuevas Competencias en el EEES (SIPEXGRAF)"*, se desarrolló a lo largo del segundo cuatrimestre del curso académico 2008-2009 en la Universidad de Granada, participando en él alumnos y alumnas de las titulaciones de Historia del Arte, Arquitectura, Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Bellas Artes y Arquitectura Técnica, contando con un total de 353 estudiantes inscritos.

El espíritu de este PID se centraba en la implantación de una conciencia interdisciplinar de resolución de los problemas relacionados con la protección y el estudio del Patrimonio artístico, arquitectónico e ingenieril, que suelen surgir a lo largo de la vida laboral de los titulados universitarios con competencias profesionales en este campo, y la utilización de la expresión gráfica computacional como medio para conseguirlo.

Actualmente es casi imposible que los titulados se enfrenten a su profesión de forma individual en u mercado cambiante que marca, como característica principal en los países desarrollados, la interdisciplinaridad en sentido amplio. Iniciar a los estudiantes inscritos en la forma de trabajo adecuado para la resolución de situaciones, que en la mayoría de los casos no están contempladas en los libros, y adaptarlos a las distintas formar de ver la realidad de los miembros de los equipos de trabajo, ha sido también uno de los principales objetivos de este PID.

2. Antecedentes históricos.

Hasta hace pocos años las disciplinas humanísticas y técnicas se desarrollaban sin contactos estables entre ellas, en este panorama docente e investigador se desarrolló en la Universidad de Granada un espíritu de interdisciplinaridad entre profesores y estudiantes de Historia del Arte, Arquitectura e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos que generó una serie muy numerosa de conferencias, cursos y proyectos que han dado fruto desde 1995 y que culminaron en el Manifiesto del Carmen de la Victoria de septiembre de 2004, el cual bajo la dirección del Catedrático de Historia del Arte de nuestra Universidad Dr. Ignacio Henares Cuéllar, se ha constituido con el paso de los años en un documento básico y fundamental para la protección del Patrimonio a nivel mundial.

A lo largo de los años se desarrolló una intensa actividad docente mediante la impartición de cursos encaminados a dar a conocer los avances de investigación en materia de Patrimonio y sostenibilidad, así como la utilización de la expresión gráfica y la geometría como medio eficaz y eficiente en la representación de los elementos y tipologías arquitectónicas e ingenieriles. Fruto de esta investigación se desarrolló en el ámbito universitario granadino el Congreso Internacional de Patrimonio y Expresión Gráfica en noviembre de 2008.



En el último seminario anterior a la realización del PID realizado en mayo de 2008 al amparo del espíritu descrito, se dio un paso más en el sentido de haber introducido la expresión gráfica y el aspecto geométrico, fundamentado en el cálculo matemático, pero desde la perspectiva del usuario de los

programas computacionales. Mediante la utilización del lenguaje de programación *Mathematica* podemos crear de forma virtual las distintas tipologías patrimoniales existentes (tanto edificatorias como urbanísticas y de distribución territorial), y así proceder a su estudio a nivel docente e investigador, y aun más, se pueden realizar formas libres, es decir, aquellas que no se ajustan a las usualmente utilizadas de los catálogos habituales, logrando el diseño de nuevas superficies.

La creación de estas originales maquetas virtuales es fundamental, porque como novedad implementan el ajuste a unas reglas físico-matemáticas que permiten entender la geometría de la construcción en un contexto nuevo que es la posibilidad física de su construcción en el entorno histórico y tecnológico en el que se inscriben.

Además, a lo largo del tiempo, se pudo comprobar el punto clave en la concepción de este proyecto de innovación docente: el trabajo interdisciplinar entre el profesorado y el alumnado de diferentes titulaciones, lo que permite adquirir a los miembros de este último grupo unas habilidades nuevas basadas en el sentido propio del concepto de transdisciplinaridad para el ejercicio profesional dentro de los equipos laborales actuales, modelo imperante en toda Europa, lo cual facilitará la movilidad de los participantes una vez obtenido el título académico.

3. Descripción del proyecto interdisciplinar.

En el Proyecto de Innovación Docente cada uno de los participantes aportó su visión conceptual de los problemas y sus resoluciones en equipos formados por estudiantes de disciplinas humanísticas y técnicas, con perspectivas diferentes de la realidad, y por lo tanto, también del planteamiento de la estrategia para la resolución y del desarrollo y la eficacia de la solución. En definitiva, se les ha preparado para la adquisición de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas necesarias para desenvolverse sin problemas en el actual modelo laboral europeo, siendo el Espacio Europeo de Educación Superior el escenario en el cual se ha desarrollado el PID.



Inauguración del SIPEXGRAF 2008/2009 presidida por el Rector del Universidad de Granada

Junto con la aportación del profesorado se incidió de forma prioritaria en el trabajo del estudiante, a nivel personal y especialmente en las relaciones con los demás participantes, requiriendo la formación de diferentes grupos, los cuales fueron creados por aquellos imponiendo el equipo docente el criterio de interdisciplinaridad y recomendado la paridad de género. Los grupos desarrollaron los trabajos previstos, estando tutorizados a nivel individual y grupal por el profesorado participante. Además, de la evaluación que profesores independientes realizaron a los estudiantes (de forma individual y grupal), se consiguió que cada grupo llevara un seguimiento del trabajo de los demás en las sesiones de evaluación realizadas la final del PID.

Este Proyecto de Innovación Docente, que recoge la práctica y los aciertos de las experiencias docentes anteriores en los numerosos cursos interdisciplinares del Centro de Formación Continua, del Centro Mediterráneo y de los seminarios incardinados en los espacios docentes reglados e investigadores, y muy especialmente las conclusiones del Congreso Internacional de Patrimonio y Expresión Gráfica en el sentido de generación, creación y aplicación metodológica de pautas docentes, aspira a constituirse en seminario permanente sobre Patrimonio y Expresión Gráfica, pudiendo de esta manera aportar una visión interdisciplinar nueva y crítica que permita a los participantes adoptar las competencias necesarias para desarrollar su capacidad de análisis, de síntesis, de participación colectiva, de visión abierta y positiva de los problemas, de colaboración y cooperación en el aprendizaje, junto con la necesaria utilización de los medios propios de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que hacen de la Expresión Gráfica computacional un medio en el estudio y profesionalidad del Patrimonio arquitectónico, ingenieril y artístico, utilizando para esto el laboratorio de Historia del Arte de la Universidad de Granada dotado con los más modernos sistemas computacionales, pretendiendo una renovación metodológica en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de competencias generales y específicas, centrado en el aprendizaje de cada estudiante, siendo éste el elemento básico sobre el cual pivota todo el proyecto docente.

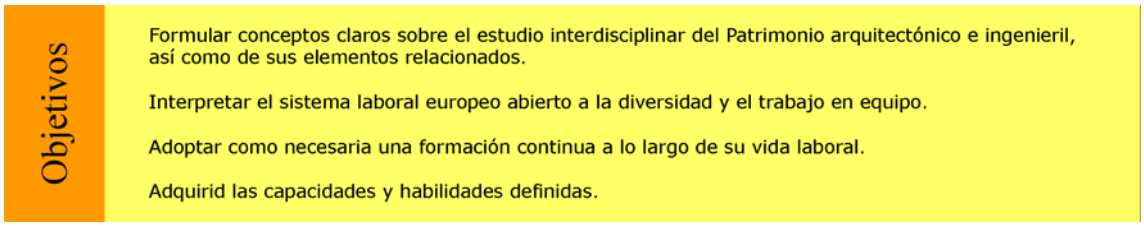
4. Mecanismos de control del PID.

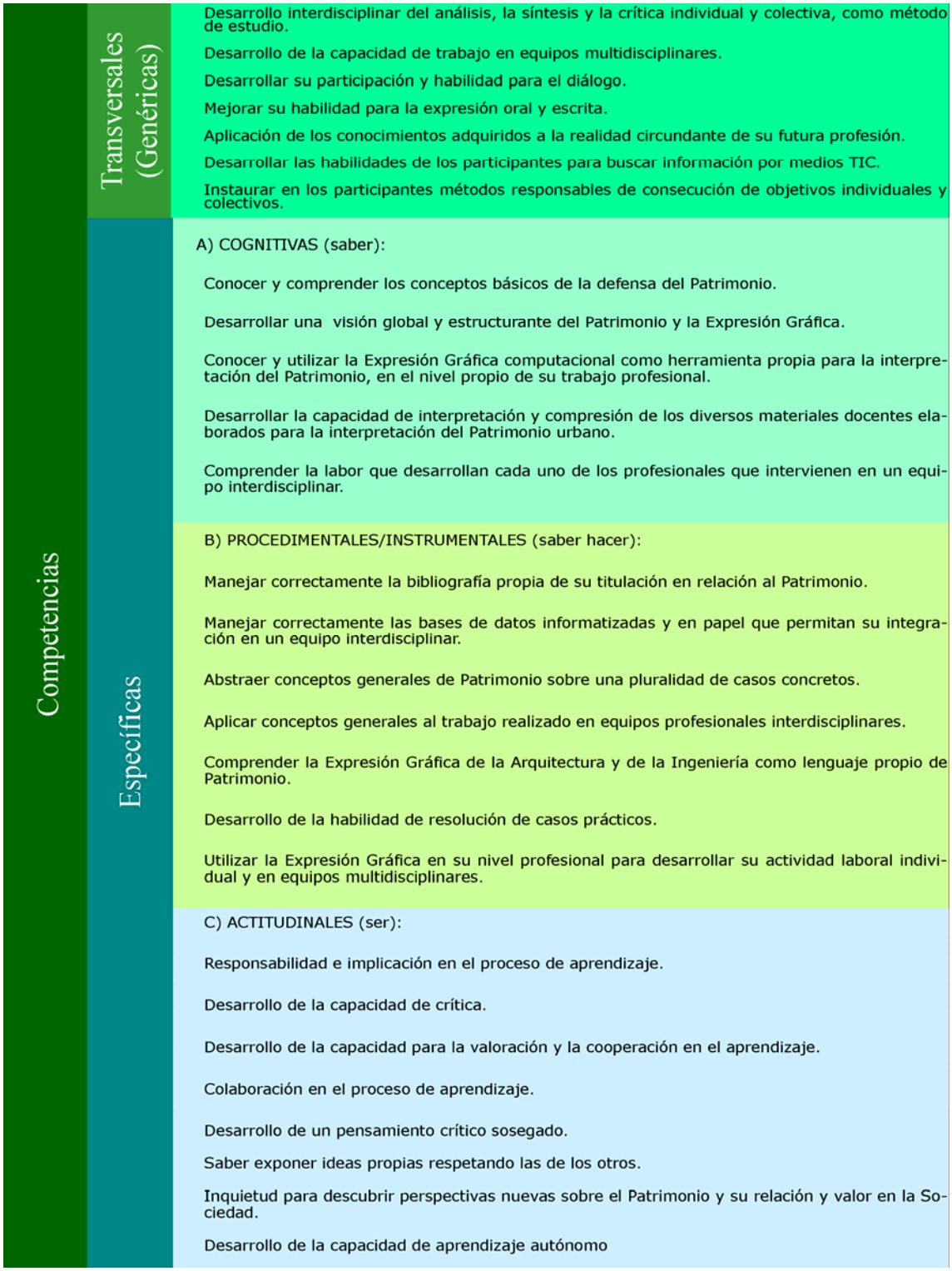
Se desarrolló un mecanismo de control basado en las evaluaciones individuales y por grupos del trabajo realizado, junto con las tutorías personales y colectivas, básicas en la evolución del proyecto. De igual manera se le dio máxima importancia al trabajo desarrollado para el aprendizaje del estudiante. En dos periodos se realizaron encuestas anónimas de satisfacción a los participantes, pudiendo de esta forma realizar un seguimiento del grado de adecuación del proyecto a los fines perseguidos. El control y seguimiento de los seminarios teóricos se realizó siempre durante la celebración de una reunión de estas características. El control de las actividades prácticas, así como de otro tipo de actividades (viajes, visitas, etc.), se realizará mediante el control de la asistencia del alumnado a la celebración de cada una de las sesiones; su seguimiento se concretará valorando las intervenciones personales y en grupo de los participantes.

Asimismo, se contó con otros medios de seguimiento y control como son:

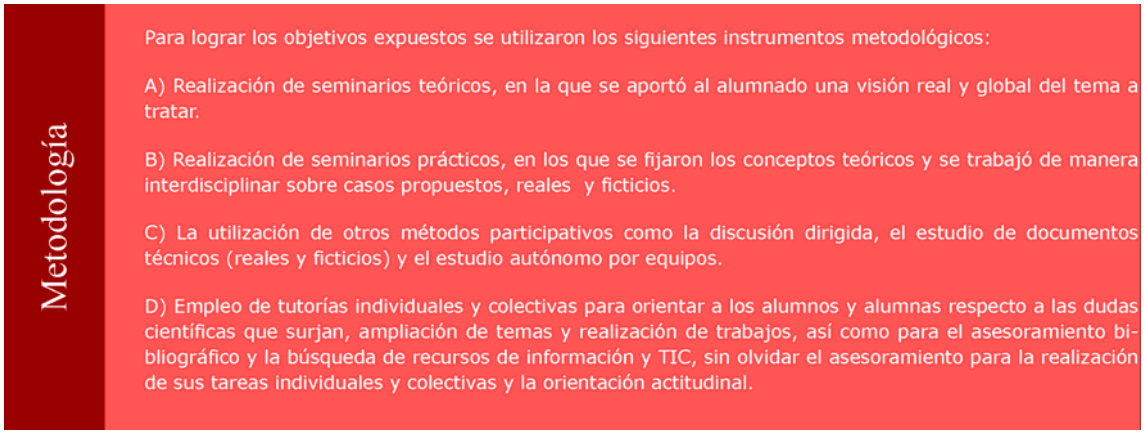
- Autoevaluaciones orales del alumnado, individual y por grupos.
- Entrega del proyecto final, según la programación del proyecto.
- Participaciones positivas en los seminarios teóricos y las actividades prácticas.

5. Estructura del Proyecto de Innovación Docente.

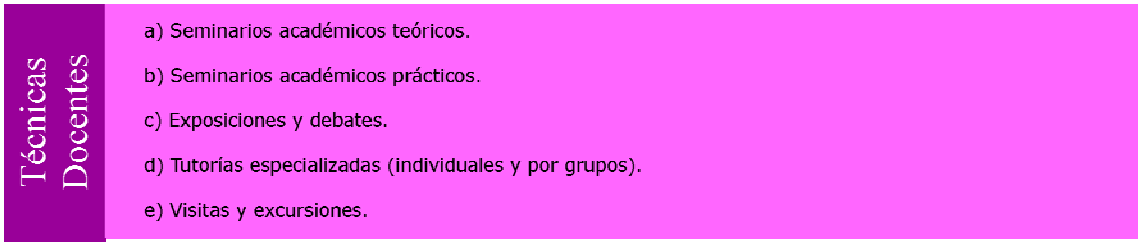




6. Metodología empleada en el SIPEXGRAF.



7. Técnicas docentes desarrolladas.



8. Beneficios obtenidos.

Este proyecto de innovación docente generó beneficios para varias titulaciones, ya que es fundamentalmente de carácter interdisciplinar, aunando tanto titulaciones de la rama humanística como de la técnica, principalmente Historia del Arte, Arquitectura, Bellas Artes e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos. Serían sus beneficios:

a) Potenciación de un espacio interdisciplinar universitario.
b) Recogida de la experiencia interdisciplinar de los miembros del equipo de trabajo.
c) Adquisición por parte del alumnado de nuevas habilidades para el desarrollo de trabajo en equipo.
d) Darle a nuestra Universidad la categoría de pionera en la interdisciplinaridad laboral universitaria, desde el inicio del aprendizaje superior.

Entre los recursos generados nos encontramos:

a) Modelo de uso interdisciplinar del Laboratorio de Historia del Arte de la Universidad de Granada.
b) Utilización en grupo interdisciplinar de herramientas TIC propias de nivel universitario.
c) Plan de trabajo interdisciplinar que sirva de modelo para los estudiantes de la Universidad.
d) Configuración de un seminario permanente interdisciplinar de Patrimonio y Expresión Gráfica.

Tal y como se ha expuesto anteriormente, el proyecto innovación docente presentado supone elevados beneficios para varias titulaciones, con un marcado talante crítico y de trabajo en equipo. Las mejoras en el aprendizaje del alumnado participante serían:

a) Adquisición de competencias nuevas para el desarrollo de su profesión.
b) Integración de los participantes en un espacio interdisciplinar universitario de trabajo.
c) Adquisición por parte del alumnado de nuevas habilidades para el desarrollo de trabajo en equipo.
d) Aprovechamiento de la experiencia interdisciplinar que aportan los profesores integrantes del proyecto de innovación.

9. Técnicas y criterios de evaluación:

A) Técnicas de evaluación del progreso y aprendizaje del alumnado:

- Asistencia y participación del alumnado en los seminarios teóricos y prácticos.
- Nivel de participación en las exposiciones, debates y mesas redondas.
- Resolución de los casos prácticos.
- Nivel de adaptación al trabajo en equipo.
- Nivel de adaptación al trabajo interdisciplinar.

B) Criterios de evaluación y calificación:

Siguiendo las técnicas de evaluación antes mencionadas, se establecen los criterios de evaluación, tomando como referencia la asistencia y participación del alumnado en los seminarios teóricos y prácticos, su nivel de participación en las exposiciones y debates, así como la calidad de los trabajos expuestos en grupo.

La resolución de casos prácticos será un criterio importante a la hora de evaluar y calificar, ya que se considera un elemento fundamental en la formación y el proceso de adquisición de las competencias (habilidades y destrezas).

Se realizará un seguimiento continuo y una evaluación de las actividades programadas y realizadas a lo largo del curso, tanto con presencia del profesor como sin ella, así como la asistencia y participación en los seminarios. Tales actividades se integrarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje (individual y cooperativo) como obligatorias. De igual forma se realizará una valoración de los trabajos personales y colectivos realizados.

10. Evaluación del PID.

En cuanto a las medidas para la evaluación pretendemos que los resultados de éstas sirvan para generar un debate a nivel de la Universidad de Granada sobre las características y oportunidades que conlleva el trabajo de la enseñanza y el aprendizaje en entornos académicos interdisciplinares, sirviendo además como lugar intelectual para la reflexión del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Por ello, la medidas para la evaluación deben ser tenidas en cuenta como parte fundamental del proyecto de innovación, las cuales serán útiles en la capacidad que ayuden al proyecto a mejorar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el logro de objetivos marcados especialmente en lo relacionado con la adquisición de competencias y mejora de las habilidades y destrezas que ya se poseían.

Las medidas se evaluación fueron las siguientes:

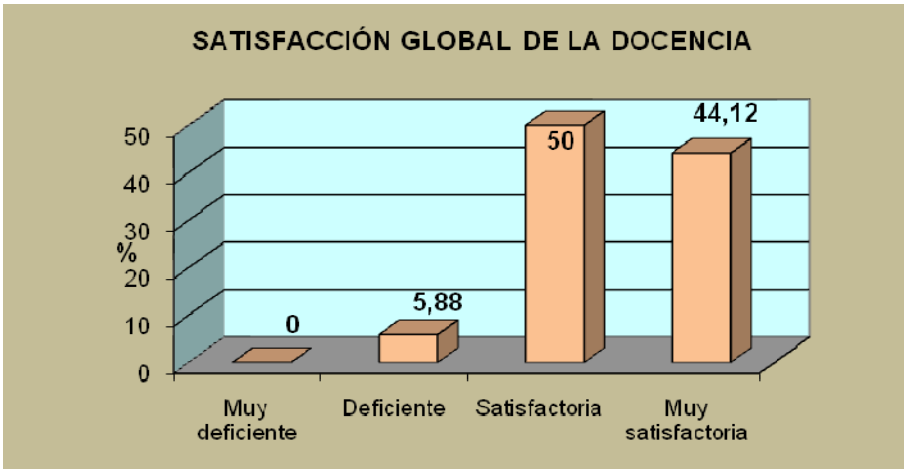
A) El seguimiento por parte del profesorado referido al proceso de aprendizaje y adquisición de competencias, lo cual significa una evaluación de los resultados del proyecto de innovación en relación a los objetivos y fines expuestos anteriormente. Especial importancia se le otorgará a la evaluación objetiva de la adquisición de las habilidades y destrezas esperadas, pero también a la percepción que los estudiantes participantes en el proyecto desarrollen a lo largo del mismo sobre si han mejorado su escenario competencial y si consideran la experiencia positiva para sus propias titulaciones y para el trabajo en equipo multidisciplinar (relacionado esto último sobre la destreza de trabajar en equipo interdisciplinar).

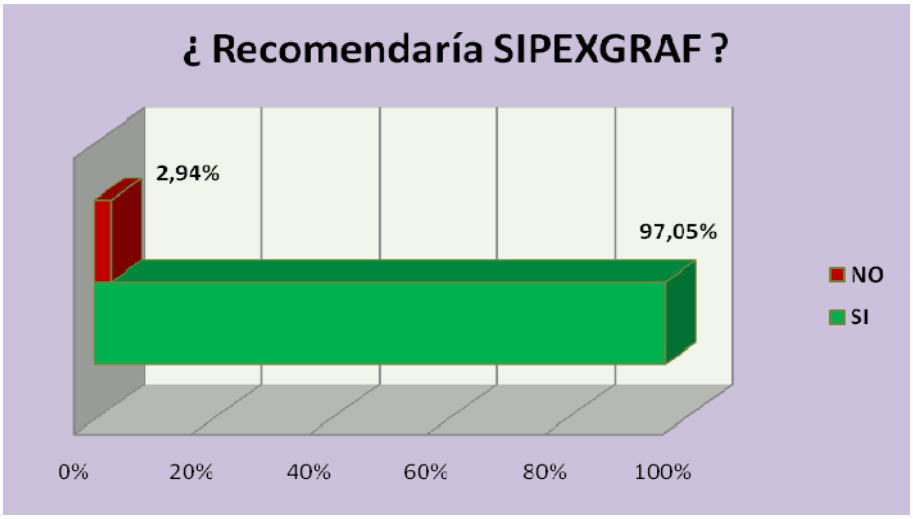
B) Las encuestas a los participantes:

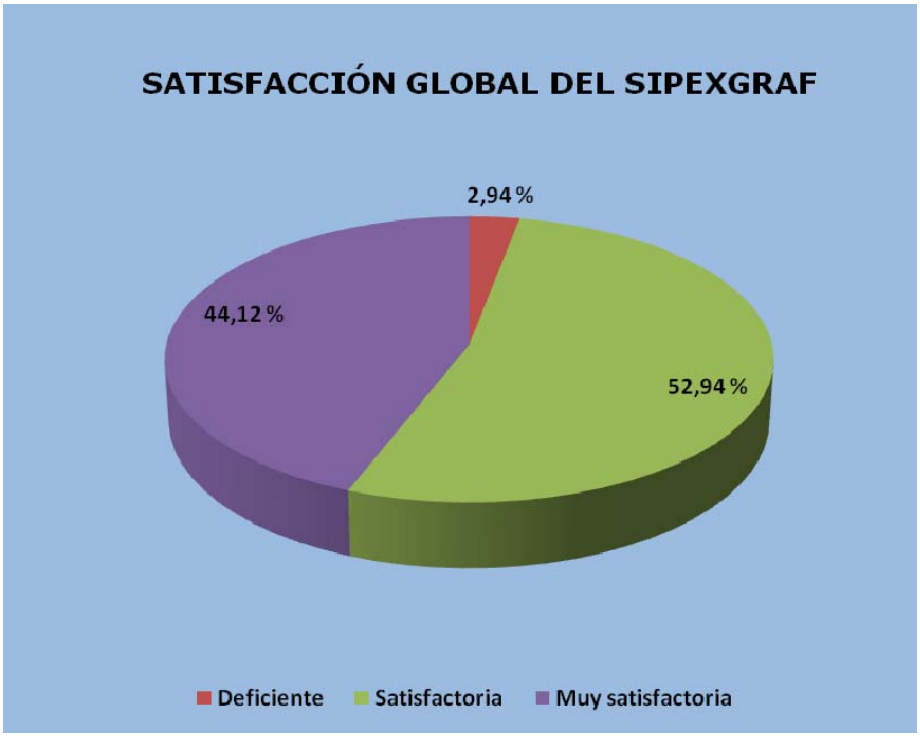
Se pretende que el alumnado evaluado tome conciencia y se vea como el verdadero protagonista de la evaluación del proyecto en el cual participa, se de cuenta de sus puntos de partida y de los logros a loa que han llegado cada uno de los participantes a nivel individual como colectivo.

Los resultados de las encuestas en términos globales fueron:




SATISFACCIÓN GLOBAL DE LA DOCENCIA
50
40
30
20
10
0
%
0
5,88
50
44,12
Muy deficiente
Deficiente
Satisfactoria
Muy satisfactoria


¿ Recomendaría SIPEXGRAF ?
2,94%
97,05%
NO
SI
0%
20%
40%
60%
80%
100%


SATISFACCIÓN GLOBAL DEL SIPEXGRAF
2,94 %
44,12 %
52,94 %
Deficiente
Satisfactoria
Muy satisfactoria

C15. INSTRUMENTOS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: APRENDIZAJE COLABORATIVO Y MENTORIZACIÓN ENTRE DOCENTES.

Francisco Javier Durán Ruiz. Profesor Ayudante Doctor. Departamento de Derecho Administrativo. Universidad de Granada. fduranr@ugr.es
Rafael Barranco Vela. Catedrático E.U. Departamento de Derecho Administrativo. Universidad de Granada. barranco@ugr.es

ABSTRACT:

This paper examines the potential validity of mentoring and collaborative learning as techniques for improving teaching quality in the area of Law. As a result of the belief in these instruments we have developed a project in the Faculty of Law, University of Granada. It involves expert and novel teachers from five different Departments, with a score of legal professionals that teach too. The project includes a series of regular training seminars among the teachers who take part on it, developed in a collaborative, participatory and bidirectional way, and mentoring throughout the academic year from experienced to novel teachers.

RESUMEN:

Este trabajo analiza la validez las potencialidades de la mentorización y el aprendizaje colaborativo como técnicas de mejora de la calidad de la enseñanza en el ámbito del Derecho. Fruto de la creencia en estos instrumentos se ha desarrollado un Proyecto en Facultad de Derecho de la Universidad de Granada. Implica a profesores expertos y noveles de cinco departamentos distintos, junto a una veintena de profesionales del Derecho que imparten docencia, y se desarrolla mediante una serie de seminarios periódicos de formación colaborativa, participativa y bidireccional del profesorado participante, y a través de la mentorización durante todo el curso académico de los docentes experimentados sobre los principiantes o noveles.

INSTRUMENTOS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: APRENDIZAJE COLABORATIVO Y MENTORIZACIÓN ENTRE DOCENTES.

I. Introducción

El ***Proyecto de acompañamiento, innovación, apoyo y colaboración para mejorar la docencia entre el profesorado experimentado y principiante de la Licenciatura en Derecho***, coordinado por el Prof. Barranco Vela, y subvencionado por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la UGR, se enmarca dentro de los compromisos adquiridos por esta Universidad en el *Plan Estratégico* y en el *Contrato Programa 2007-2011 de las Universidades Públicas de Andalucía* de apoyo a la formación de su profesorado y a la mejora de la calidad de su docencia.

Nuestra propuesta se encuadra dentro en el ámbito de la mentorización como técnica de mejora docente y se circunscribe al ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada. Participan en el proyecto dieciséis profesores, cinco de ellos experimentados (con hasta 25 años de experiencia docente) y diez de ellos principiantes en diferentes fases de su formación (becarios de investigación que imparten docencia, profesores ayudantes y profesores ayudantes doctores), pertenecientes a distintos Departamentos de esta Facultad. También colaboran con el proyecto una veintena de profesores universitarios y no universitarios que imparten materias relacionadas con el Derecho y trabajan en la práctica forense.

El proyecto se basa en la realización de una serie de seminarios periódicos de formación colaborativa, participativa y bidireccional del profesorado participante, interno y externo, y en la mentorización durante todo el curso académico de los docentes experimentados sobre los principiantes o noveles, a modo de "CAP"; además de en la creación de una página web interactiva, la celebración del *II Congreso de Formación Docente Universitaria* y la publicación de los resultados.

Con este proyecto se pretende, por un lado, ofrecer al profesorado principiante de la Licenciatura una formación específica, en el marco de la propia Facultad de Derecho, que le ayude a optimizar su actividad docente; y, por otro, permitir aportaciones por parte del profesorado novel de la Licenciatura a la mejora de la actividad docente del profesorado más experimentado, especialmente en lo relativo al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En definitiva, favorecer la colaboración, el intercambio de experiencias y el establecimiento de compromisos, entre el profesorado experto y el principiante de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, y usar la mentorización como herramientas para la mejora continuada de la práctica docente.

II. Planteamiento y marco teórico

La presente comunicación pretende divulgar un proyecto en el ámbito de la mentorización en el ámbito de las ciencias jurídicas, donde la formación del profesorado en general y del novel en particular, tiene un marcado sesgo hacia la formación investigadora, olvidando la imprescindible formación pedagógica del profesorado universitario principiante e incluso del experimentado que ha adquirido hábitos negativos o no se ha adaptado a la enseñanza en la era de las tecnologías de la información y la comunicación (DURÁN RUIZ y SAID HUNG: 2008).

Este proyecto, centrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, tiene su origen en el compromiso adquirido por la Universidad de Granada dentro de su II Plan Estratégico (concretamente el objetivo estratégico número 5), cuyo planteamiento parte del desequilibrio existente en el tiempo y esfuerzo empleado para alcanzar la excelencia en la vertiente investigadora del profesorado y el empleado en la formación necesaria para lograr la excelencia docente: la formación docente didáctica y metodológica, el dominio de idiomas, el uso avanzado de tecnologías de la información en la docencia, o el conocimiento estructural y normativo de la propia institución universitaria, son muy deficientes o bien no existen.

Son muy recientes los esfuerzos institucionales para fomentar la innovación docente, y no se cuenta con un programa autonómico o nacional en este sentido, más allá de la actividad de fomento esporádica (incentivos para proyectos concretos) o incluso de carácter estructural y vinculados a la financiación, como puede comprobarse

en el Modelo de Financiación para el período 2007-2011 aprobado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa para las Universidades Públicas Andaluzas[33], que incluye entre los objetivos a lograr tras los cinco años de aplicación de este modelo la plena implantación del sistema de innovación docente, en la que sin duda se incluye la mentorización, y así lo ha hecho la Universidad de Granada con diversas iniciativas puestas en marcha a través del recientemente instaurado (en 2008) Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada, que ha realizado la convocatoria de apoyo a la formación del profesorado principiante y mejora de la docencia en el año 2009 que financia el proyecto que se relata en la presente comunicación.

En las instituciones públicas en general, y en las Universidades en particular, existe ya una larga «tradición» (desde finales del siglo XIX) en tratar de cubrir las necesidades del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrándose fundamentalmente en la formación inicial y la formación permanente, aunque la mentorización no ha sido uno de los métodos elegidos para llevar a cabo dicha enseñanza.

En palabras de ACEITUNO SOLÍS (2002), la investigaciones educativas, los planteamientos y normativas actuales en materia de política docente universitaria y las directrices y metodologías docentes que habrán de llevarse a efecto con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior buscan el acercamiento entre el profesorado y su alumnado; un aumento en la calidad de las enseñanzas y de los resultados de éstas; una mejora sustantiva del proceso de comunicación del conocimiento; y una potenciación, en extensión y calidad, de la acción tutorial del profesorado. Tales acciones pasan, necesariamente, por la existencia de planes de formación del profesorado y un apoyo decidido a la innovación docente.

Se puede definir la formación del profesorado como la preparación para elaborar critica, reflexiva, y eficazmente un estilo de enseñanza, que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos a la vez que logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo para desarrollar un Proyecto Educativo común (Medina, 1989). Dentro del Sistema Universitario, la Formación del Profesorado es el núcleo de intervención más importante y la transformación de ese sistema universitario implica sin duda la visión, interpretación, capacitación y compromiso de innovación de los profesores. La Formación del Profesorado es una preocupación primordial en la puesta en marcha de la Convergencia Europea, y se puede entender este como un problema social.

Dentro del grupo de docentes universitarios la mentorización se centra en la figura del profesor principiante o novel, que se enfrenta en esta etapa a las diferencias entre los ideales y la realidad. Este periodo se vive con incertidumbre, indecisión y sensación de incapacidad ante las nuevas tareas y exigencias que la profesión impone. Los estudios sobre los problemas que encuentran los docentes principiantes en su socialización profesional son un campo de investigación muy incipiente en España, pero no así, en Estados Unidos, Canadá e incluso otros países de la Unión Europea. Precisamente las universidades americanas fueron pioneras en la creación de la

[33] Publicado en el BOJA núm.146, de 25 de julio de 2007.

Formación del Docente Novel, otorgando gran relevancia precisamente al apoyo desde la experiencia aportado por compañeros veteranos en calidad de tutores y mentores.

Los programas de mentorización que se han desarrollado en Estados Unidos pretenden introducir a los nuevos docentes (jóvenes o no) en qué significa aprender y en qué condiciones se aprende trabajando conjuntamente con un mentor, capacitándoles para colaborar en algunas actividades docentes: participación en seminarios, clases prácticas, colaboración en la evaluación de trabajos, así como conocer los distintos recursos que ofrece la universidad para el aprendizaje y la docencia (bibliotecas, centros de recursos, aulas informáticas, etc), así como introducirles en el organigrama de funciones de los diversos centros y Departamentos de la Institución.

El mentor (profesor experimentado del propio Departamento o Facultad del profesor novel), cuya experiencia la Universidad de Granada ha cifrado en al menos 10 años para poder participar en el programa. La formación que proporcionen debe estar entroncada con los procesos institucionalizados de acreditación del profesorado o aquellos otros que se puedan proponerse en el futuro.

La tutorización o mentorización, que se ha definido mediante el anglicismo «mentoring» por su origen norteamericano, como hemos visto, además de ser un catalizador del proceso de aprendizaje continuo en la Universidad, acorta la curva de aprendizaje del docente que se integra profesionalmente y es útil para estructura la formación que tiene lugar en el puesto de trabajo. Debe ser entendida como un recurso para la transformación, la innovación y la mejora, que tiene su principal valuarte en el Mentor, un experto con capacidades profesionales más amplias que ha adquirido tras años de experiencia. Su misión es transmitir la cultura de la organización a la que pertenece, constituyéndose en guía para los que no poseen esas experiencias. Todas estas capacidades requieren además del contacto personal del experto con su mentorizado o mentorizados novel que permitan una transferencia óptica de esa experiencia y una retroalimentación desde la observación.

En definitiva, expondremos el proyecto «*Aprender juntos para enseñar mejor,* de acompañamiento, innovación, apoyo y colaboración para mejorar la docencia entre el profesorado experimentado y principiante de la Licenciatura en Derecho», elaborado por quién suscribe, Francisco J. Durán Ruiz, profesor novel, junto con su mentor, el profesor y director del Departmento de Derecho Administrativo de la Universidad de Granada, Rafael Barranco Vela, con amplísima experiencia tanto en la investigación como en la gestión del conocimiento y de uno de los grupos de estudiantes (18.000 aproximadamente en el curso 2008-2009) y de profesores (34 en la actualidad) de una de las mayores y más antiguas universidades de España como es la de Granada, con dificultades añadidas como los centros dependientes en la Ciudad Autónoma de Melilla, e impartir docencia en 18 centros y más de 20 titulaciones distintas.

El proyecto se circunscribe al ámbito de la Facultad de Derecho de Granada y a un grupo de quince profesores, cinco de ellos experimentados (con hasta 25 años de experiencia docente) y diez de ellos principiantes (con cinco años o menos de experiencia docente) en diferentes fases de su formación: becarios de investigación que imparten docencia, profesores ayudantes y profesores ayudantes doctores y pertenecientes a distintos Departamentos de la Facultad de Derecho, en concreto las siguientes:

- Derecho Administrativo.

- Derecho Constitucional.
- Historia del Derecho.
- Derecho Internacional Privado.
- Derecho Financiero y Tributario.

En cuanto a la organización del proyecto, se estructura en una serie de seminarios periódicos, junto con la tutorización durante todo el curso académico de los docentes experimentados sobre los noveles.

III. Objetivos y desarrollo:

Los objetivos que queremos alcanzar responden a los establecidos por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad, pero al mismo tiempo, pretenden enriquecerlos, desarrollarlos y complementarlos:

• Ofrecer al profesorado principiante de la Licenciatura en Derecho una formación específica, en el marco de la propia Facultad de Derecho, que les ayude a optimizar su actividad docente. Al mismo tiempo, permitir aportaciones por parte del profesorado novel de la Licenciatura a la mejora de la actividad docente del profesorado más experimentado, especialmente en lo relativo al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la mejora de la calidad de la docencia.
• Aprovechar el potencial docente experimentado con que cuenta la Universidad de Granada para mejorar la formación del profesorado novel, tanto en el aspecto docente en su conciliación con la investigación y/o la gestión universitaria, como aspectos complementarios de la actividad del profesor universitario.
• Establecer mecanismos de colaboración que permitan al profesorado experimentado participar activamente en la formación del profesorado principiante.
• Aprovechar el apoyo de aquellos profesionales que colaboran en la Docencia de la Facultad de Derecho y de aquellos que imparten docencia jurídica fuera de la Facultad de Derecho para enriquecer las metodologías docentes aplicadas y mantener el necesario contacto entre la enseñanza del Derecho y su aplicación práctica para la transformación de la realidad social.
• Favorecer la colaboración, el intercambio de experiencias y el establecimiento de compromisos, entre profesorado experto y principiante de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, con vistas a la mejora continuada de la práctica docente.
• Impulsar la creación y consolidación de un grupo docente de carácter estable en la Facultad de Derecho, que tengan como valor primordial el compromiso en la formación inicial del profesorado novel y la permanente mejora de la docencia en las titulaciones que en ella se imparten. De este modo, puede proporcionarse un apoyo y asesoramiento continuado en la Facultad, sin necesidad de desplazamientos durante los primeros años de iniciación a la docencia universitaria, que facilite la integración e inserción laboral del profesorado en el desempeño de su actividad profesional, resuelva sus dudas e inquietudes y le acompañe con el objetivo de una mejora global y cualitativa de la calidad de la docencia en la Facultad de Derecho y las titulaciones que en ella se imparten.

Así, además de apoyar al profesorado de la Facultad de Derecho que hace poco tiempo que ha comenzado su andadura docente por parte de profesores con más experiencia en la Facultad y Licenciatura en Derecho, se pretende aportar la visión práctica de los profesionales que colaboran en la docencia en la Facultad como profesores asociados o colaboradores esporádicos, así como contar con personas ajenas

a la Facultad de Derecho que desarrollan actividades docentes en el ámbito jurídico (preparación de opositores, formación de abogados, formación de funcionarios, etc). Por último, queremos que la posición de los profesores principiantes no sea meramente pasiva, sino que aporten aquella experiencia que puedan poseer en cuestiones más novedosas en las que hayan podido participar y que desconozcan sus propios compañeros más experimentados o jóvenes: manejo de plataformas de enseñanza virtual o *blended-learning* como la plataforma Moodle, aplicaciones específicas del Tablón de Docencia de la Universidad o la Plataforma SWAD, diseño web de materiales docentes, virtualización de asignaturas. De esta forma nuestra apuesta es que la colaboración de todos los miembros del proyecto sea activa y participativa, que exista una retroalimentación de todos los participantes en el mismo y que cada sector aporte su propia experiencia, más dilatada o más breve y concreta, aprovechando que algunos de los profesores principiantes del proyecto tienen conocimientos específicos en cuanto a la aplicación a la docencia de las tecnologías de la información y la comunicación.

El equipo de profesores expertos cuenta con una ventaja adicional, y es la de que todos ellos cuentan con experiencia en puestos de gestión en la Universidad, especialmente relacionados con la ordenación docente o la defensa de los derechos del profesorado, entre otros aspectos, por lo que la perspectiva de la experiencia en materia docente que se aportará a los nuevos profesores puede enriquecerse con esa visión de conjunto sobre la organización correcta de la docencia y la conciliación de una docencia de calidad con la investigación y la participación responsable y eficiente en los órganos de gestión de la Facultad de Derecho y la Universidad de Granada.

Las acciones que se desarrollarán para lograr los objetivos propuestos son las siguientes:

1) Seminarios de formación colaborativa e interactiva del profesorado:

- Seminario 1: Transmisión del legado de la experiencia docente

  Impartido por los profesores experimentados del proyecto.

  Contenidos: Planificación y estructuración de la docencia en la Licenciatura en Derecho, metodología docente, organización y desarrollo de las prácticas, conciliación de la docencia con la investigación y la gestión, conciliación de la vida familiar y laboral en la Universidad y perspectiva de género, cambios necesarios para la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior.

- Seminario 2: Transmisión del legado de la experiencia docente (II)

  Impartido por los profesores experimentados del proyecto

  Contenidos: problemas jurídicos relacionados con la docencia. Derechos y deberes de estudiantes y profesores, reglamentación de los exámenes, disciplina académica (sanciones), deontología de la docencia y límites de la libertad de cátedra.

- Seminario 3: Docencia y ejercicio profesional del Derecho: la visión práctica.

  Impartido por profesionales del Derecho: jueces, magistrados, notarios, abogados… que colaboran como profesores asociados o de forma habitual en las enseñanzas y seminarios especializados de la Facultad de Derecho.

  Contenidos: Fomento por parte de los profesores de una visión práctica del Derecho que permita a los estudiantes, junto con la obtención de una sólida formación teórica, la adquisición de competencias y capacidades profesionales.

- Seminario 4: Docencia fuera de las aulas. Enriquecimiento a través de una visión panorámica
  Impartido por profesionales del Derecho que desarrollan actividad docente fuera de las aulas universitarias: preparadores de oposiciones en los distintos ámbitos del Derecho, responsables de cursos de formación continuada de funcionarios o sindicatos, divulgadores de conocimientos jurídicos básicos entre la población, etc.
  Contenidos: aportación de las metodologías y fórmulas de enseñanza y aprendizaje en la docencia del Derecho fuera de la propia Facultad de Derecho para enriquecer la actividad de los profesores experimentados y noveles de la Facultad.

- Seminario 5: Aplicación de las TIC a la docencia. La aportación de los profesores que inician su actividad docente.
  Impartido por los profesores principiantes participantes en el proyecto, con invitación al personal del CEVUG y participación del profesorado experimentado del proyecto y abierto a otros profesores de la propia Facultad.
  Contenidos: aportación de los conocimientos sobre la aplicación a la enseñanza del Derecho de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: uso de plataformas de enseñanza virtual o *blended-learning* como las plataformas Moodle, WebCT y otros LMS (Learning Management system), aplicaciones específicas del Tablón de Docencia de la Universidad de Granada o la Plataforma SWAD, diseño web de materiales docentes, virtualización de asignaturas, etc.

- Seminario 6: Reproducción comentada de clases previamente grabadas.
  Consistiría en la grabación previa de una clase de cada uno de los profesores principiantes que sería visionada después para todos los miembros del proyecto de forma que se pudiesen realizar críticas en orden a la mejora de la enseñanza (oratoria, argumentación, estructuración de contenidos, actitud, etc.), recibiendo por lo tanto el oportuno *feedback*.

2) Tutorización y acompañamiento docente ("CAP" para docentes noveles):

Acompañamiento por parte de los profesores experimentados a clases tanto teóricas y prácticas que impartan los profesores principiantes con objeto de aconsejar sobre todos los aspectos de su desarrollo: preparación, exposición, estructuración de contenidos, argumentación, comunicatividad o motivación. La experiencia podría repetirse cuantas veces estimase necesario el profesor experimentado asignado, y cada profesor experimentado tutorizaría a dos profesores principiantes.

3) *Organización del II Congreso de Formación Docente Universitaria y publicación electrónica de las actas del mismo con las ponencias y comunicaciones, que se entregarán a todos los asistentes y a todos los integrantes y colaboradores externos del proyecto.* Los días 25 y 26 de septiembre de 2008 se organizó bajo la Dirección del Coordinador del proyecto y con participación en la coordinación y secretaría del mismo de cuatro de los miembros del presente proyecto el I Congreso de Formación Docente Universitaria.

4) Creación y mantenimiento de una página web del proyecto en versión html 2.0 y accesible desde cualquier navegador: incluirá como contenidos mínimos junto a la

difusión de las actividades programadas un foro de participación de los miembros del proyecto, un foro de participación abierto a todos los profesores de la Facultad de Derecho, material resultante de los resúmenes y conclusiones de los Seminarios y materiales de apoyo a la docencia.

5) Redacción y publicación de una memoria final del proyecto, que incluirá las conclusiones de las ponencias y un extracto de las aportaciones más interesantes realizadas a través de la web del proyecto.

6) Asistencia a Congresos y Jornadas sobre Docencia Universitaria e Innovación docente de ámbito nacional e internacional para la exposición en dichos foros de los resultados del Proyecto y las actividades realizadas.

La duración prevista del proyecto es de 12 meses, comenzando a partir del mes de septiembre de 2009, en un año académico fundamental, pues es en el curso académico 2009-2010 comenzará a impartirse el Grado en Derecho adaptado a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

IV. Evaluación del proyecto y resultados previstos:

En primer lugar, la evaluación del proyecto se llevará a cabo a través de la evaluación interna del proyecto en relación con los objetivos del mismo.

En segundo lugar, la memoria final del proyecto se someterá a la evaluación del profesorado externo participante en los Seminarios 3 y 4.

Por último, todos los profesores participantes en el proyecto tendrán la obligación de someterse a las encuestas de evaluación docente de la Universidad de Granada y hacer públicos los resultados de dicha evaluación entre los profesores integrantes del proyecto.

Exposición de los resultados del Proyecto y actividades realizadas en Congresos o Jornadas sobre Docencia Universitaria e Innovación docente de ámbito nacional e internacional.

Evaluación por parte del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Granada a la luz del envío de la memoria y los resultados del Proyecto.

Los **resultados previstos** tras completarse el proyecto son los siguientes:

- Mejora de la calidad de la docencia y de los recursos didácticos del profesorado novel de la Facultad de Derecho que forme parte del proyecto.
- Mejora también de la calidad de la docencia y los recursos didácticos, especialmente en relación con el uso las tecnologías de la información y la comunicación de todos los profesores de la Facultad de Derecho integrantes del proyecto, tanto experimentados como nóveles.
- Retroalimentación y enriquecimiento con las experiencias docentes de los profesionales del Derecho que imparten docencia en la misma Facultad de Derecho y de aquellos profesionales del Derecho que realizan sus actividades de formación y docentes fuera de la misma.

- Difusión del este programa de calidad de la docencia de la Universidad de Granada en el ámbito nacional e internacional.
- Mejor adaptación del profesorado participante a la metodología docente del Espacio Europeo de Educación Superior.

Bibliografía

ACEITUNO SOLÍS, J., *La mejora de la Formación Inicial del Profesorado Novel: una propuesta de actuación*, Psicología on-line, 2002. Puede consultarse en la siguiente dirección de Internet:
http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/mentoring_profesorado.shtml

DURÁN RUIZ, F.J., y SAID HUNG, E., «Adaptación pedagógica de los profesores universitario al Espacio Europeo de Educación Superior y a la utilización de las TIC a través de plataformas digitales», *Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria* (en CD-rom), Valencia, 2008.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, Universidad de Deusto. Bilbao, 2003.

CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA, Junta de Andalucía: Acuerdo de 10 de julio de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Modelo de Financiación de las Universidades Públicas de Andalucía (2007- 2011). BOJA núm. 146 de 25 de julio de 2007.

BARRANCO VELA, R. y DURÁN RUIZ, F.J., Proyecto, *Aprender juntos para enseñar mejor,* de acompañamiento, innovación, apoyo y colaboración para mejorar la docencia entre el profesorado experimentado y principiante de la Licenciatura en Derecho, Granada, 2009.

C16. INICIOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA GUIADOS POR UN MENTOR: EXPERIENCIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EL HOMRANI, Mohammed [(1)]
JIMÉNEZ-PERÁLVAREZ, Jorge David [(2)]
SALMERÓN PÉREZ, Honorio [(3)]

[(1)] Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n. 18071, Granada. Teléfono: (+34) 958243990. Fax: (+34) 958248965. Correo electrónico: mohammed@ugr.es.
[(2)] Departamento de Ingeniería Civil. E.T.S. de I.C.C.P. Universidad de Granada. Campus de Fuentenueva s/n. 18071, Granada. Teléfono: 958243367. Fax: (+34) 958246138. Correo electrónico: jorgejp@ugr.es.
[(3)] Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n. 18071, Granada. Teléfono: (+34) 958241970. Fax: (+34) 958242082. Correo electrónico: honorio@ugr.es.

RESUMEN

Esta aportación describe la experiencia de mentorización llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación. Se enmarca en uno de los planes de mejora de la calidad docente del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada, en respuesta a los compromisos adquiridos en el Contrato Programa de las universidades públicas de Andalucía que trata de contribuir a la creación de un colectivo de docentes experimentados y cualificados en los distintos centros universitarios para que en éstos se comprometan como mentores en la mejora del profesorado principiante.

ABSTRACT

In this work, an assistant teacher supporting experience in the Faculty of Educational Sciences is developed. A program of the educational quality improving by Quality Guarantee Bureau of the University of Granada is framed, in answer to the acquired liabilities on the Program Contract of the public universities of Andalusia. The program promote the generation of a set of instructors to support at new teacher in different universities centres in order to get an obligation with respect to the novice professorship.

1. Presentación: breve descripción de la experiencia.

En esta aportación se recoge la experiencia de mentorización llevada a cabo en el curso 2008/2009 en el que participa como mentor Honorio Salmerón Pérez, Catedrático de Universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y como profesor novel Mohammed El Homrani adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

La experiencia se enmarca en uno de los planes de mejora de la calidad docente del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada, en

respuesta a los compromisos adquiridos en el Contrato Programa 2007-2011 de las universidades públicas de Andalucía que trata, en primer lugar, de contribuir a la creación de un colectivo de docentes experimentados y cualificados en los distintos centros universitarios de la Universidad de Granada para que en, segundo lugar, éstos se comprometan como mentores en la mejora del profesorado principiante.

En resumen, la experiencia ha consistido en un seguimiento y guía de la actividad docente del profesor novel centrándonos específicamente en el desarrollo de competencias específicas para ejercer adecuadamente como profesor apoyándonos planteamientos para los docentes y la mejora de las modalidades de enseñanza en la Educación Superior.

2. Objetivos previstos con la intervención.

Los resultados que esperábamos obtener al finalizar la experiencia son:

- Mejora de la formación para planificar la docencia con metodologías activas para los estudiantes.
- Mejora de la gestión de la clase desde planteamientos de aprendizaje colaborativo.
- Mejora de la formación para evaluar al alumnado desde un enfoque de formación por competencias.

3. Metodología.

La metodología de trabajo es *la supervisión* como "forma colaborativa de actuar, cuyo propósito consiste en que los profesores adquieran la capacidad para comprender, indagar y transformar sus propias prácticas docentes mediante el esfuerzo de descubrir y reconstruir sus propias historias personales y la realidad en la que se encuentran". Nuestra experiencia fue desarrollada a lo largo de 5 actuaciones-situaciones repartidas en dos ciclos de mentoría con el objeto de llevar a cabo las propuestas de mejora.

Acciones de ayuda a la planificación y diseño de la experiencia:

- **Entrevista inicial para conocer el perfil profesional y el proyecto de trabajo.**
- **Segunda entrevista para establecer un plan de trabajo en función de las consideraciones de ambos profesores sobre necesidades específicas de formación relacionadas con los objetivos del proyecto y a partir de la observación, por mi parte, del desarrollo de dos sesiones ordinarias de clase gestionadas por el profesor novel informándole del plan de asesoramiento: objetivos, acciones, observaciones, análisis, bibliografía aconsejable y temporización.**
- **Tercera entrevista para planificar y diseñar el desarrollo de varias unidades de aprendizaje del bloque temático en curso.**
- Desarrollo del plan acordado durante un mes por el profesor novel así como registro de cambios en las variables del proyecto.
- Observación participante del profesor mentor sobre dos sesiones clase con el objeto de establecer la congruencia con los cambios observados por el novel en su propia formación y en el alumnado al ejercer como estudiantes y aprendices en el nuevo contexto experimentado.

ENTREVISTA INICIAL (fecha: 09 de febrero de 2009, duración: 2 horas)

Objetivo:

Establecer un primer contacto con el profesor novel con el fin de conocer su perfil profesional, las demandas o necesidades que plantea, así como para planificar el proceso de mentorización adaptándolo a dichas demandas. Al inicio de la sesión le informé sobre la existencia de un proyecto de mentorización del profesorado novel elaborado por distintos mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación que sería utilizado como guía o apoyo durante el proceso de formación.

Datos aportados:

- Perfil profesional del profesor novel

Formación

- Estudios de doctorado: Diploma de Estudios Avanzados (DEA).
- Becario FPU.
- Licenciado en Pedagogía y Psicopedagogía.
- Maestro de Lengua Extranjera.
- Subdirector y Educador de un Centro de Acogida de Menores.

Experiencia docente

- Universidad: Categoría: Profesor Sustituto Interino.
- Periodo de docencia: Curso 2008-2009 Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Asignaturas en las que imparte docencia:
    - Didáctica y Organización en el Ámbito de la Educación No Formal. Troncal de 3.º de Maestro de Educación Especial. (1.º cuatrimestre).
    - Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial. Troncal de 3.º de Maestro de Educación Especial. (2.º cuatrimestre).
    - Didáctica General. Troncal de 1.º de Maestro de Educación Musical. (2.º cuatrimestre). Compartida con D. Salvador Camacho (que impartió docencia en el 1.º cuatrimestre).
    - *Practicum*. Troncal de 2.º de Psicopedagogía. (2.º cuatrimestre).
    - Didáctica de la Educación Especial. Optativa de 4.º de Licenciado en Pedagogía. (2.º cuatrimestre).
    - Orientación Escolar y Tutoría. Optativa de 3.º de Maestro de Educación Primaria. (2.º cuatrimestre).

.

En la segunda parte de la entrevista se dio a conocer al novel los objetivos del proyecto de mentorización que guiarían el proceso expresados en términos de:

- Mejora de competencias relacionadas con los objetivos del proyecto:
    - *formación para planificar la docencia con metodologías activas para los estudiantes.*
    - *formación para gestión de la clase desde planteamientos de aprendizaje colaborativo.*
    - *formación para evaluar al alumnado desde un enfoque de formación por* competencias.

SEGUNDA ENTREVISTA: (fecha: 23 de febrero de 2009, duración: 50 minutos)

Objetivo:

Establecer un plan de trabajo en función de las consideraciones de ambos profesores sobre necesidades específicas de formación relacionadas con los objetivos del proyecto y a partir de la observación del desarrollo de dos sesiones de clase de las materias: Didáctica de la Educación Especial y Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial.

Conclusiones.

a. Respecto a formación para planificar, se recomienda: lecturas y tareas sobre elaboración de tablas de especificaciones, integradas en la guía docente de las materias.
b. En cuanto a la gestión de clase, se recomienda: lecturas y análisis de experiencias sobre aprendizaje cooperativo y colaborativo en la universidad. También acordamos y llevamos a cabo recabar experiencias prácticas de expertos en Educación Especial para lo que se invitó al profesor Dr. Antonio Hernández de la Universidad de Jaén a dos charlas cooperativas en aula-clase para ambas materias.
c. Respecto a la formación para la evaluación se recomienda lecturas y experiencias de evaluación por competencias en la universidad.

TERCERA ENTREVISTA: (fecha: 16 de marzo de 2009, duración: 1 hora)

Objetivo:

Planificar y diseñar el desarrollo de varias unidades de aprendizaje del bloque temático en curso de las materias anteriormente mencionadas desde planteamientos de aprendizaje cooperativo. Al seleccionar esta modalidad, se pretende observar mejoras en habilidades sociales para cooperar cuando se construye conocimiento colectivo, al mismo tiempo que observar la profundización en el conocimiento de las materias a partir de establecer esta metodología de trabajo. Apreciamos también incremento de motivación al estudio y aprendizaje general y hacia las materias en particular comparando estos resultados con los apreciados hasta la fecha por los mismos motivos.

CUARTA ENTREVISTA. (fecha: 21 de abril de 2009, duración: 2 horas). Análisis de la ejecución y el diseño tareas organizadas en las sesiones de trabajo en el aula por el profesor novel.

Objetivos:

a. Conocer en qué medida el diseño planificado ha podido ser ejecutado, identificando las variaciones al mismo y las causas.
b. Conocer las percepciones del alumnado al haber experimentado estudios y aprendizaje mediante el diseño de cooperación elaborado y conducido por el profesor novel.
c. Conocer los sentimientos y percepciones del profesor novel en el desarrollo de la experiencia.
d. Conocer si se han producido cambios a mejor en las competencias del alumnado para ejercer como estudiante universitario.

Tras esta entrevista se puso en marcha la experimentación en las aulas.

RESULTADOS OBSERVADOS SOBRE CADA UNO DE LOS OBJETIVOS:

Por el profesor novel

a. Si bien el diseño preveía la atención y guía del profesor sólo a los grupos de trabajo, en algunas ocasiones, hubo necesidad de hacer exposiciones magistrales sobre alguna demanda individual ya que, por deficiencia de recursos (especialmente ordenadores portátiles y conectividad), el alumnado individualmente y por grupos no podía acceder a información referenciada de Biblioteca, restando por ello autonomía en el estudio y trabajo, que era una de las condiciones diseñadas.

b. El alumnado ha experimentado entusiasmo y enfoques más profundos de estudio al desarrollar su aprendizaje bajo planteamientos de interdependencia positiva y responsabilidad individual y colectiva.
c. El profesor El Homrani manifiesta haberse sentido muy cómodo y relajado al haber organizado la guía de aprendizaje a partir del apoyo a grupos que continuamente estaban desarrollando tareas concretas. Al reducir las unidades de apoyo a 5 (los 5 grupos cooperativos de trabajo) y una vez que el alumnado superó el mínimo de formación en habilidades sociales para el trabajo en equipo, había periodos de tiempo que progresivamente fueron más amplios en los que no era consultado por ningún grupo con lo que se observaba directamente el aumento en el grado de autonomía para la resolución de tareas que es uno de los criterios establecidos para la evaluación de las competencias juntamente con la profundización en el conocimiento de las materias.
d. Criterios de competencia

Un **criterio de desempeño** es u*na descripción de los requisitos de calidad o niveles de dominio a observar en el desempeño la tarea encargada, como objeto de evaluación al alumno.* Se señalan estos tres criterios en razón de las siguientes consideraciones.

- En primer lugar, para ser competente en algo, se requiere un cierto conocimiento, que podrá ser mayor o menor en función de la necesidad de dicho conocimiento para resolver el problema o tarea planteada.
- En segundo lugar, una competencia requiere un nivel de autonomía personal. Si para resolver un problema, la persona necesita constantemente de supervisión, consejo o asesoramiento, se puede afirmar que no es suficientemente competente en ello.
- En tercer lugar, la competencia a demostrar está en función del contexto situacional en el que debe ejercerse la competencia y la complejidad de esta situación es un elemento clave.

Los criterios de desempeño diseñados para observar el desarrollo de las competencias específicas ligadas a las materias fueron:

- Avance en el conocimiento de la materia.
- Grado de autonomía en la ejecución de las tareas ligadas a las unidades de aprendizaje de la materia.
- Complejidad de los contextos en que se les demanda la ejecución de tareas.

Se deben establecer cuantos niveles de dominio sean necesarios para comprender el nivel de competencia adquirido por cualquier estudiante del aula. Nosotros propusimos tres utilizando la siguiente matriz:

	Profundización	**Autonomía**	**Complejidad**
Nivel 1. Calificación (entre 5 y 7)	Basándose en normas y criterios básicos de comportamiento demuestra un dominio de los contenidos básicos.	Necesita orientación y supervisión. Canaliza los casos difíciles a otro nivel.	Afronta situaciones sencillas y resuelve problemas habituales en contextos estructurados.

Nivel 2. Calificación (entre 7 y 8,5)	Selecciona la información más importante de la situación de forma sistemática y fluida, aplicándola con eficacia. Desarrolla todo el curso de la actuación.	Asume riesgos y toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas.	Interviene en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad.
Nivel 3. Calificación (entre 8,5 y 10)	Anticipa, planifica y diseña de manera creativa respuestas y soluciones a situaciones complejas.	Asume riesgos y emprende actuaciones con total independencia	Se desenvuelve en situaciones complejas, hallando soluciones integrales y globales. Tiene muy en cuenta las interrelaciones y la transferibilidad de las posibles soluciones.

Matriz de criterios de competencia y niveles de dominio

QUINTA SESIÓN. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE. (fecha: 25 de mayo de 2009, duración: 4 horas).

Objetivo:

Asistir a clase y observar el desarrollo de una sesión en cada materia con objeto de apreciar por parte del mentor datos de las observaciones sobre los mismos hechos que el profesor novel y establecer el grado de congruencia entre ambos.

VALORACIÓN Y CONCLUSIÓN:

Los datos apreciados por el profesor novel son los mismos que aprecia el mentor y con el mismo nivel. La valoración sobre el incremento de formación del profesor novel es muy positiva, al igual que los efectos que la modalidad aconsejada ha producido tanto en él como en el clima y enfoque de estudio del alumnado. Consideramos que el proceso de mentorización fue positivo pues permitió al profesor:

- Mejorar la planificación de su docencia, pues argumentó al comienzo del proceso que le costaba organizarse.
- Conocer cómo se debe realizar el acto de comunicación entre los agentes implicados en el proceso de enseñanza –aprendizaje, eliminando los obstáculos que lo dificulten.
- Valorar la importancia de la motivación para la participación de todos los alumnos del grupo clase.
- Mejorar las estrategias de evaluación.

El proceso se desarrolló de forma satisfactoria alcanzándose los objetivos propuestos para cada una de las sesiones establecidas:

- Pudimos conocer cuáles eran las demandas o necesidades de la profesora novel, y realizamos una planificación del proceso de mentorización en función de éstas.
- Comprobamos que la docente cumplía el plan de trabajo establecido para cada sesión.
- Asistimos a clase y proporcionamos información y sugerencias a la docente sobre determinados aspectos observados durante el acto didáctico que era preciso modificar para conseguir un proceso de enseñanza –aprendizaje de mayor calidad.
- Se comprobó que fueron modificados, en sesiones posteriores, aquellos aspectos que fueron sugeridos a la docente tras la observación anterior.

Referencias bibliográficas.

Arce Sotres, J. y otros (2008). Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.

Benedito, V. y Jarauta, B. (coord.) (2007). La formación del profesorado universitario ante los retos del futuro. Barcelona. FODIP. Universidad de Barcelona.

Castillo, S.; Cabrerizo, J. Y Rubio, M. J. (2007). Programar por Competencias. Formación Y Práctica. Madrid: Pearson Educación.

Escamilla, A. (2008). Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Graó.

Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender.* Sevilla: Trillas.

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajar en equipo para enseñar y aprender.* Sevilla: Trillas.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Cooperative Learning Center at the University of Minnesota.* Minneapolis. En http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html.

Kneser, C. y Ploetzner, R. (2001). Collaboration on the Basis of Complementary Domain Knowledge: Observed Dialogue Structures and Their Relation to Learning Success. *Learning and Instruction,* 1 (11), pp.53-83.

Marcelo, C. (2005). Los principios generales de la formación del profesorado. En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*. Disponible en: http://www.aneca.es

Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante. Iniciación a la docencia. Barcelona. Octaedro.

Moya Otero, J. (coord.) (2008). De las competencias básicas al currículo integrado. Madrid: Proyecto Atlántida.

Salmerón, H. (1987): La influencia del aprendizaje cooperativo en la integración de sordos. ICE. Universidad de Granada.

C17. LA COMUNICACIÓN DE LAS CALIFICACIONES ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS: PUBLICIDAD & PRIVACIDAD

Severiano Fernández Ramos, Profesor Titular de Derecho Administrativo de la Universidad de Cádiz, severiano.fernandez@uca.es

José Mª Pérez Monguió, Profesor Contratado Doctor de Derecho Administrativo de la Universidad de Cádiz, josemaria.monguio@uca.es

RESUMEN

De acuerdo con una práctica tradicional, las Universidades españolas publican las calificaciones académicas mediante su inserción en tablones físicos de anuncios que se encuentran en los centros universitarios y, más recientemente, por vía telemática. En esta comunicación se trata de hacer compatibles, de un lado, la exigencia de publicidad de las calificaciones académicas, como garantía de objetividad y no discriminación en el desarrollo del proceso de evaluación, y de otro lado, el respeto al derecho fundamental a la protección de datos personales.

ABSTRACT

According to a traditional practice Spanish universities published academic skills through their insertion in physical boards ad found in the universities and more recently, via telematics. In this communication is to reconcile, from the requirement of academic qualifications as a guarantee of objectivity and non-discrimination in the development of the process of evaluation and on the other hand, respect for the fundamental right to personal data protection advertising side.

I. La publicidad tradicional de las calificaciones académicas.

Como es bien sabido, existe una práctica secular en las Universidades españolas, además eminentemente práctica, según la cual las calificaciones de las pruebas oficiales son objeto de publicación, típicamente mediante la inserción de una lista con la calificación de cada estudiante en los tablones del Centro o Departamento en los que se imparta la docencia de la materia o asignatura correspondiente, regla ésta explicitada en las normas propias de cada Universidad, dictadas en ejercicio de la autonomía universitaria. Así, a título de ejemplo, el Estatuto del Estudiante de la Universidad Complutense de Madrid establece: "La calificación de las pruebas se hará pública por el responsable de la asignatura mediante lista oficial en el Departamento u otro lugar público previamente anunciado"[34].

Esta publicidad de las calificaciones oficiales, del mismo modo que la también secular regla de publicidad de los exámenes orales, se ha considerado tradicionalmente como

34

http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?COOKIE_SET=1&tp=Estatuto%20del%20Estudiante&a=legisla&d=0011366.php

una garantía de imparcialidad y tratamiento no discriminatorio en el desempeño por parte de los profesores universitarios de la que es -sin duda- su función más delicada, la de evaluación de los alumnos[35]. Así, en la actualidad, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), declara en su artículo 46.2 garantizar la igualdad de oportunidades y no discriminación de los estudiantes, no sólo en lo que al acceso a la Universidad e ingreso de los Centros se refiere, sino, además, en cuanto a su permanencia en la misma y el ejercicio de sus derechos académicos. Y debe añadirse que se trata de una garantía fundamental pues sirve de contrapeso a la discrecionalidad técnica que los tribunales de lo contencioso-administrativo vienen reconociendo a los profesores universitarios en el desempeño de esta función evaluadora[36].

Con posterioridad, como es también conocido, se ha generalizado la práctica de publicidad restringida a través de Internet, si bien por lo general este como de comunicación es complementario (no sustitutorio) de la tradicional publicación en tablones de anuncios. De hecho, este criterio se ha plasmado en alguna norma estatal relativamente reciente. Así, la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, de 21 de julio de 1995, por la que se establecen los criterios generales para la realización de pruebas de conjunto previas a la homologación de títulos de Educación Superior, ordena a las Universidades, al término de cada convocatoria, a "hacer pública una relación nominal con las calificaciones obtenidas por los interesados, especificando la materia o materias superadas".

II. Las exigencias derivadas de la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personales.

Sin embargo, este criterio de publicidad durante largo tiempo pacífico de las calificaciones oficiales empezó a cuestionarse a partir de la promulgación de la Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, sobre Tratamiento Automatizado de Datos de Carácter Personal, y, sobre todo, de la posterior Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD). En síntesis, los términos del debate pueden reconducirse como sigue.

Desde el punto de vista de la LOPD parece innegable que una lista oficial de calificaciones, al contener los nombres y apellidos de los alumnos (y generalmente su D.N.I. o documento equivalente) contiene datos de carácter personal en el sentido definido en dicha Ley ("Cualquier información concerniente a personas físicas identificadas o identificables). Asimismo, la inserción de dichas listas de calificaciones en un lugar público anunciado (como es el tablón de anuncios de un centro o departamento) constituye lo que la LOPD define como cesión de datos. Así el artículo 3 de dicha ley define la cesión de datos como "toda revelación de datos realizada a una persona distinta del interesado". Por tanto, para poder llevar a cabo la publicación de la lista oficial de calificaciones habría que atender a la regulación contenida con carácter general en el artículo 11 de la LOPD referente a la cesión de datos. Dicho artículo, establece en su apartado 1 la norma general referente a que para poder llevar a efecto una comunicación o cesión de datos será necesario el consentimiento de los afectados (en este caso los alumnos). No obstante, el apartado 2 de dicho artículo prevé una serie

[35] No parece necesario recordar las ya en gran medida erradicadas prácticas de enchufismo y favor en la dispensa de las calificaciones académicas.
[36] Sobre esta temática, véase I. JIMENEZ SOTO, *Derechos y deberes en la comunidad universitaria*, Marcial Pons, Madrid, 2009, pp. 108 y ss.

de excepciones a la necesidad del consentimiento, entre las que se encuentra la referente a la posibilidad de que una ley autorice la cesión[37].

Sin embargo, como se ha hecho notar antes, la regla de publicidad de las calificaciones oficiales se encuentra en normas propias de las Universidades, las cuales tienen una evidente naturaleza reglamentaria. Así, se planteó el problema en un expediente abierto por la Agencia de Protección de Datos de la Comunidad de Madrid a una Universidad Pública de Madrid por la lectura en un acto público de las calificaciones obtenidas por los alumnos, sin haber solicitado previamente su consentimiento[38].

En sus alegaciones en defensa de su práctica (que es, en realidad, la de todas las Universidades), y al margen de otros argumentos de menor entidad[39], la Universidad afectada planteó la posibilidad de acudir a la cobertura legal contenida en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (LRJPAC) para los procedimientos de concurrencia competitiva. En efecto, de acuerdo con el lo dispuesto en el artículo 59.6.*b)* de la LRJPAC, la publicación sustituirá a la notificación cuando se trate de actos integrantes de un procedimiento selectivo o de concurrencia competitiva[40]. De este modo, la excepción del consentimiento previsto en la LOPD tendría un fundamento en una Ley: la LRJPAC. La cuestión es, por tanto, ¿puede asimilarse la evaluación de los estudiantes universitarios a un procedimiento selectivo o de concurrencia competitiva?.

Ciertamente una asignatura se aprueba o no, pero no se compite con el resto de los alumnos, ya que no hay un "numerus clausus", como ocurre en las oposiciones a la Administración Pública, por ejemplo. No obstante, la Universidad alegó que aunque es cierto que no existe un número máximo de aprobados, sí que existe un número máximo

---

[37] Ley es la única habilitada por la Constitución para fijar límites a los derechos fundamentales conforme al principio de reserva de ley consagrado por el artículo 53.1 CE. Y, como declarara el Tribunal Constitucional (TC) en su sentencia 292/2000, la protección de datos personales es un derecho fundamental (además, autónomo). En la sentencia, se señala por el TC que "*... el derecho fundamental a la protección de datos persigue garantizar a esa persona el poder de control sobre sus datos personales, sobre su uso y destino, con el propósito de impedir su tráfico ilícito y lesivo para la dignidad y derecho del afectado"* (F.J. 6, primer párrafo). Más adelante y en el mismo Fundamento Jurídico se declara: "*...el objeto de protección del derecho fundamental a la protección de datos no se reduce sólo a los datos íntimos de la persona, sino a cualquier tipo de dato personal, sea o no íntimo, cuyo conocimiento o empleo por tercero pueda afectar a sus derechos sean o no fundamentales, porque su objeto no es sólo la intimidad individual, que para ello está la* protección *que el art. 18.1 CE otorga, sino los datos de carácter personal"* (F.J. 6, párrafo 3º).

[38] http://www.madrid.org/cs/Satellite?idPage=1109266885235&c=CM_Texto_FA&pagename=APDCM%2FCM_Texto_FA%2FmuestraTextoFA_APDCM&language=es&cid=1109267622367

[39] En concreto, se planteó que la ausencia de cualquier vulneración de secreto se consolidaba al estimar que la Universidad actuaba al amparo de una relación administrativa que le liga con el alumno, es decir de la sujeción especial que incide en el ejercicio de las funciones propias del servicio público que tiene encomendado la Universidad a través de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. De este modo, se hacía referencia a la conocida doctrina de las relaciones de especial sujeción, como criterio que permite limitar o, al menos, modular, los derechos de los administrados. Sin embargo, se trata actualmente de una categoría polémica, tanto por su carácter *meramente* aproximativo, es decir, por la falta de un criterio firme para deslindar ambas categorías, como por las consecuencias jurídicas que se pretenden extraer de esta clasificación. Además, debe recordarse la naturaleza de derecho fundamental del derecho a la protección de datos personales, antes indicada. Véase I. LASAGABASTER HERRARTE, *Las relaciones de sujeción especial*, Civitas, Madrid, 1994; M. LOPEZ BENITEZ, *Naturaleza y presupuestos constitucionales de las relaciones especiales de sujeción*, Civitas, Madrid, 1994.

[40] Sobre la publicación de los actos administrativos, véase E. GAMERO CASADO- S. FERNÁNDEZ RAMOS, *Manual básico de Derecho Administrativo*, Tecnos, 5ª ed., Madrid, pp. 408 y ss.

de Matrículas de Honor que se pueden conceder. De hecho, el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial, válido en todo el territorio nacional, señala que la mención de Matrícula de Honor podrá ser otorgada a alumnos que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. «Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los alumnos matriculados en una materia en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola Matrícula de Honor». Por lo tanto, podría decirse que sí que existe un "numerus clausus" en lo que a las calificaciones de los alumnos se refiere. Además también podía tenerse en cuenta la importancia del currículo académico del estudiante de cara a los Premios Extraordinarios de Grado, concedidos generalmente de forma automática a los mejores expedientes académicos; los Premios Extraordinarios de Doctorado que también tienen en cuenta, como factor importante para su concesión, el expediente académico de los distintos candidatos; así como la existencia de otros muchos reconocimientos que parten de la valoración de los expedientes académicos, como suceden con las concesiones de becas y ayudas al estudio, o el acceso a la condición de alumno colaborador.

Frente a estos argumentos, es evidente que el proceso de evaluación de un alumno no es constituye un procedimiento selectivo (incluso es dudoso que pueda calificarse en propiedad de un procedimiento administrativo, pues no se trata tanto de un actividad jurídico-formal como técnica). Como señalara la Agencia madrileña, el número de aprobados y de suspensos lo determina cada profesor en función de los conocimientos adquiridos y de la realización de los exámenes o pruebas que haya superado o no cada alumno. Más aún, puede afirmarse que la evaluación del rendimiento académico, al entenderse hoy en día como una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye un proceso eminentemente individualizado. Por lo tanto, no tratándose de un procedimiento selectivo o de concurrencia competitiva, no sería de aplicación el artículo 59.6.*b)* de la LRJPAC[41].

En consecuencia, la Agencia de Protección de Datos de la Comunidad de Madrid entendió que el deber de secreto, que incumbe de una parte al responsable del fichero (que en este procedimiento era la Universidad responsable del fichero en el que se introducían las calificaciones de los alumnos), y de otra parte a quienes intervengan en cualquier fase del tratamiento de los datos (que en el este procedimiento eran todos los profesores universitarios respecto de cada uno de sus grupos de alumnos), «comporta que todos los datos de los alumnos que forman parte del fichero incluyendo las calificaciones, no puedan ser revelados ni dados a conocer a terceros. Este deber es una exigencia elemental y que comporta que los datos no puedan ser conocidos por ninguna persona o entidad ajena al afectado fuera de los casos autorizados por al ley, pues en eso consiste precisamente el secreto»[42].

III. La reforma de la LOU por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril: ¿fin del problema?

[41] Distinto es el caso de las pruebas de acceso a la Universidad para mayores de 25 años y del procedimiento para las pruebas de acceso a estudios universitarios (selectividad). En ambos casos son, inequívocamente, procedimientos administrativos de concurrencia competitiva y están sujetos al principio de publicidad.

[42] En puridad, la declaración se efectuó respecto del acto de determinados profesores de dar lectura pública de las notas de los alumnos, pero lo cierto es que la misma conclusión era aplicable a la inserción en lugares públicos de las listas de calificaciones, pues también en este caso se dan a conocer datos de carácter personal de cada alumno sin su consentimiento y sin que existiera (entonces) una habilitación legal para ello.

Justamente con la finalidad de resolver este problema legal, la reforma de la LOU efectuada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril incluyó una disposición (la adicional vigésimo primera), en la que después de declarar retóricamente que lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, será de aplicación al tratamiento y cesión de datos derivados de lo dispuesto Ley Orgánica de Universidades, se establece: «No será preciso el consentimiento de los estudiantes para la publicación de los resultados de las pruebas relacionadas con la evaluación de sus conocimientos y competencias ni de los actos que resulten necesarios para la adecuada realización y seguimiento de dicha evaluación». De este modo, se hace uso de la posibilidad prevista en el artículo 11.2 de la LOPD de que una Ley autorice la comunicación de datos personales sin necesidad de mediar el consentimiento del interesado.

¿Significa esto que queda por completo resuelto el problema legal antes enunciado? En nuestra opinión aún quedan aspectos por perfilar[43]. En efecto, la LOPD establece en su artículo 4 (*principio de calidad de los datos*) que los datos personales sólo podrán ser sometidos a tratamiento (lo que incluiría su cesión a terceros a través de la publicación) "cuando sean adecuados, pertinentes y no excesivos en relación con el ámbito y las finalidades determinadas, explícitas y legítimas para las que se hayan obtenido". En consecuencia, el principio de proporcionalidad obliga a que el fin constitucional legítimo que impone el sacrificio del derecho a la protección de los datos personales (en este caso, la garantía de objetividad y no discriminación antes enunciada) se lleve a cabo con el mínimo nivel de injerencia posible.

Este respeto al principio de proporcionalidad lleva a plantear ¿hasta dónde debe alcanzar la publicidad de las calificaciones? En nuestra opinión, las exigencias expuestas más arriba de garantía del principio de objetividad y no discriminación se satisfacen plenamente articulando una publicidad que alcance a los alumnos de la asignatura o materia correspondiente (y, en su caso, grupo), que constituyen, junto con el profesor o profesores de la misma, la comunidad de aprendizaje en la cual cobra sentido dicha garantía de transparencia. Pero no es necesario extender dicha publicidad, con sacrificio del derecho a la protección de los datos personales, más allá de ese círculo, por ejemplo a otros profesores o alumnos incluso del mismo centro o universidad. Menos aún, parece procedente que los datos personales se encuentran francos para el acceso por parte de cualquier persona ajena a la comunidad universitaria[44]. En definitiva, la publicación de las calificaciones académicas, aun cuando cuenta ahora una expresa habilitación legal, debe respetar el indicado principio de calidad de los datos, en el sentido de que la publicación sólo sea accesible al concreto círculo de interesados o involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la práctica, dado que los centros e instalaciones universitarias son, en general, de libre acceso, el respeto de esta exigencia debería suponer la erradicación de la tradicional práctica de publicación de las calificaciones en los tablones físicos de anuncios en espacios de libre o común acceso. Por tanto, habrá de imponerse la publicación a través de una Intranet o comunidad virtual con restricción de acceso. Sería manifiestamente contrario a la legislación de protección de datos, puesto que vulneraría el principio de calidad de datos, la publicación de tales calificaciones en Internet de modo abierto, es decir, permitiendo a cualquier persona el libre acceso a las mismas.

[43] Desafortunadamente el Borrador del Estatuto del Estudiante Universitario que el Ministerio de Ciencia e Innovación ha puesto en circulación (de fecha de 22 de enero de 2009) no se ocupa en modo alguno de este tema.

[44] Como pudieran ser los padres del alumno, salvo que éste sea menor de edad.

Pero debe advertirse que no cumple ahora el principio de publicidad la práctica seguida en algunas Universidades en las cuales el acceso por vía telemática a las calificaciones por parte del estudiante es exclusivamente a la calificación propia. En nuestra opinión, el acceso debe referirse, como se ha explicado, al menos, a todas las calificaciones de su asignatura o materia, convocatoria y grupo.

C18. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. UNA VALORACIÓN DESDE LA CIENCIA JURÍDICA

Autora: Adoración Galera. Victoria
Profesora de Derecho constitucional
Universidad de Granada.
agalera@ugr.es

RESUMEN:

El objeto de esta comunicación se centra en la exposición de algunos de los aspectos que afectan a la necesaria incorporación de la perspectiva de género en el ámbito universitario. Para ello, se parte del contexto legal actual desde el que se analiza por un lado, el proceso de creación de las Unidades de Igualdad en las Universidades españolas encargadas de velar y promover la efectividad de la igualdad de género en la comunidad universitaria y, por otro, la necesidad de integrar la perspectiva de género en los estudios universitarios y la actividad docente.

1. Marco legal de la igualdad de género

En los últimos años, han sido diversas las normas que han concreto las exigencias de igualdad real entre mujeres y hombres, tanto a nivel estatal como autonómico. La aprobación en 2007 de la Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres es el resultado de la última acción normativa del Estado en este sentido, al establecer un completo marco de realización del principio de igualdad material entre mujeres y hombres como complemento necesario de la igualdad formal.

La expresa vocación de la ley por convertirse en la "ley código" de la igualdad entre mujeres y hombres y la aplicación del principio de transversalidad explican la complejidad y la extensión de esta norma, cuyo desarrollo abarca los diversos ámbitos donde resulta necesaria una legislación de garantía o promoción de la igualdad. De este modo, la ley orgánica para la igualdad efectiva se extiende a aquellos aspectos de carácter social, político, económico o cultural susceptibles de generar o mantener situaciones de desigualdad entre mujeres y hombres o necesitados de una acción de promoción de esa igualdad. Se recogen así medidas de acción positiva y criterios generales de actuación de los poderes públicos en materias tan diversas como educación, cultura, artes, salud, vivienda, deporte, información y comunicación, desarrollo rural, ordenación del territorio o cooperación al desarrollo.

Por lo que interesa ahora destacar, en el ámbito educativo, se ha trazado a nivel estatal un marco y unos criterios de actuación que condicionan la actividad de los poderes públicos educativos. Al respecto interesa destacar la regulación contenida en el capítulo segundo del Titulo II de la LOI, donde por un lado, se contempla la exigencia de

acciones específicas de los poderes públicos destinadas a incluir entre los fines y principios del sistema educativo general, la educación para la igualdad de mujeres y hombres y la eliminación de obstáculos que impiden la igualdad real (artículos 23 y 24 LOI), y por otro lado, se prevén medidas de promoción y fomento de la igualdad en el ámbito de la educación superior. En particular, el artículo 25 LOI establece que "las Administraciones públicas promoverán:

a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
b) La creación de posgrados específicos
c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia".

Para el ámbito de la enseñanza universitaria, la concreción de estos mandatos legales se traslada en la reforma de la Ley Orgánica de Universidades (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), donde según se expresa en el Preámbulo de la Ley que "El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad".

Las manifestaciones más claras de estos objetivos y fines generales se encuentran en la incorporación del principio de presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos colegiados y de representación de las universidades públicas (véase al respecto la redacción dada a los artículos 13 y 27). Igualmente entre las exigencias de promoción de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres se incorpora del citado principio de presencia equilibra de ambos sexos en los equipos de investigación (art. 41.4 LOU), así como en las comisiones de acreditación (art. 57.2 LOU). En esta línea de introducir la perspectiva de género en el ámbito universitario se contemplaría la necesidad de crear unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres (Disposición Adicional duodécima). Se trata de un aspecto novedoso para las estructuras de organización de las Universidades españolas que como puede ya advertirse (y sobre el que nos detendremos en el apartado siguiente), cumple una importante función de garantía y promoción de la igualdad efectiva entre las mujeres y hombres que integran la comunidad universitaria.

Por último, debe igualmente destacarse la labor realizada en el ámbito de las Comunidades Autónomas respecto a la introducción de la perspectiva de género como un objetivo y un principio transversal. En efecto, las Comunidades Autónomas incorporan también, aunque ciertamente de forma desigual, la igualdad entre mujeres y

hombres en los nuevos Estatutos de Autonomía donde se recoge como un derecho, un principio y, en ocasiones también como un objetivo esencial de la Comunidad Autónoma. Siguiendo esta línea el texto estatutario andaluz incorpora la perspectiva de género en el ámbito educativo reconociendo un auténtico derecho de las personas al establecer que "los planes educativos de Andalucía incorporarán los valores de la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social" (artículo 21 EAA).

En Andalucía, este marco legal se completa con la aprobación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género, cuya redacción ha estado guiada por el objetivo global de eliminar toda manifestación de discriminación hacia las mujeres y conseguir la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres. La necesidad de integrar la perspectiva de género en los diversos ámbitos de desarrollo de todas las políticas públicas y las acciones generales y, por tanto, de ofrecer una respuesta integral a las exigencias de promoción de la igualdad se expresa en el Título II de la LAI, donde el legislador precisa medidas concretas que deben llevar a cabo los distintos poderes públicos radicados en la Comunidad Autónoma en los más diversos ámbitos de ejercicio de sus competencias: educación, empleo, conciliación de la vida laboral, familiar y personal, salud y bienestar social, urbanismo y vivienda, nuevas tecnologías, mujeres del medio rural, participación social, política y económica e imagen y medios de comunicación.

En el ámbito de la educación la ley determina medidas dirigidas a garantizar una educación basada en la igualdad entre mujeres y hombres, estableciendo medidas concretas según se trate del nivel no universitario o universitario. Centrándonos en el nivel universitario (art. 20 y 21), el mandato de promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres se traduce en medidas encaminadas a favorecer la conciliación de la vida laboral y familiar del personal y a promover la presencia equilibrada en los órganos colegiados y comisiones de selección y evaluación y en los ámbitos de la investigación, la ciencia y la tecnología. Es destacable el mandato dirigido al conjunto de las Administraciones Públicas para fomentar y apoyar la formación e investigación en igualdad de género y para promover la consideración de los estudios de género como mérito en la valoración de la trayectoria profesional del personal docente e investigación de las Universidades andaluzas.

2. Desarrollo de instrumentos de garantía y promoción de la igualdad en el ámbito universitario

Uno de los aspectos donde se ha incidido insistentemente en materia de igualdad es el la necesidad de crear instrumentos específicos estables en la organización de las Universidades con la finalidad de alcanzar el objetivo de la efectividad de la igualdad de género. La Ley Orgánica de Universidades establecería un mandato claro al respecto y, actualmente, son muchas las Universidades españolas que lo han concretado en las Unidades u Oficinas para la igualdad de género creadas por los correspondientes órganos de gobierno de diversas Universidades españolas (La Coruña, Santiago de Compostela, Salamanca, Valladolid, Politécnica de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Complutense de Madrid, Carlos III, U.N.E.D. Extremadura, Alicante, Illes Ballears, Sevilla, Huelva y Granada, entre otras).

Los objetivos y retos que persigue la creación de estas unidades son expresados en términos muy similares por las Universidades públicas. Se trata de las Oficinas o Unidades encargadas de velar por el respeto a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y para que cualquier forma de sexismo o discriminación por razón de sexo sea eliminada de la Universidad, de diseñar y evaluar llevar a cabo medidas de fomento y promoción de la igualdad. Para ello, y de acuerdo con el carácter transversal de estos objetivos básicos, se le atribuyen al menos cinco tipos de competencias:

a) Velar para que se cumplan las normas aprobadas en materia de igualdad, garantizadoras del respeto de la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito de la respectiva Universidad y corregir y eliminar las situaciones de desigualdad existentes entre mujeres y hombres.

b) Elaborar estudios y diagnósticos de la situación de igualdad real entre mujeres y hombres en los tres sectores de la respectiva Universidad: personal docente e investigador, personal de administración y servicios y estudiantes, con el fin de detectar y prevenir la existencia de desigualdades entre los miembros de la comunidad universitaria en cuestiones tales como el acceso a la carrera académica, la trayectoria profesional y la presencia en órganos de gobierno y representación y de gestión, comunicación e imagen, conciliación. La elaboración de estos diagnósticos resulta pues necesaria para conocer la situación real en el ámbito universitario y establecer las medidas oportunas para eliminar las situaciones de desigualdad que se produzcan o puedan producirse en la Universidad.

c) Elaborar Planes de Igualdad entre mujeres y hombres en la respectiva Universidad, donde se recogen objetivos y medidas para lograr la efectividad del principio y derecho a la igualdad entre mujeres y hombres en toda la comunidad universitaria. Para ello en el diseño de estos planes se fijan una serie estrategias a medio y largo plazo para la realización efectiva de la igualdad de género entre los distintos sectores de la comunidad universitaria, así como las medidas o actuaciones necesarias para el logro de la igualdad que afectan bien al conjunto de la comunidad universitaria, bien al cada uno de los sectores individualizados. Por último conviene destacar que estos Planes de Igualdad se estructuran en una serie de líneas o áreas de intervención encaminadas a la consecución de los objetivos y fines del Plan. Con carácter general, las medidas de actuación se han concretado en las siguientes líneas:

    1. política universitaria de igualdad
    2. docencia
    3. investigación
    4. condiciones de trabajo y política de personal
    5. representatividad y gobierno de la Universidad
    6. lenguaje, comunicación e imagen no sexista
    7. relaciones con otras administraciones e instituciones
    8. conciliación

d) Divulgar y fomentar estudios, docencia e investigaciones en igualdad de género. La conveniencia y oportunidad de favorecer y apoyar institucionalmente la formación e investigación en temas de género resulta absolutamente necesaria y

coherente con el significado y la posición de la Universidad en cuanto generadora y transmisora de conocimientos y de los valores democráticos y de su capacidad transformadora de la sociedad. Por eso desde las universidades se debe impulsar la actividad docente e investigadora en género y ofrecer a la comunidad universitaria formación y recursos suficientes en materia de género. Además, en este aspecto debe recordarse la previsión realizada por la ley andaluza de igualdad referida a la consideración de los estudios de género como mérito en la valoración de la trayectoria profesional del personal docente e investigación de las Universidades andaluzas.

e) Realizar campañas de sensibilización dirigidas a la sociedad en general y a la comunidad universitaria en particular, que muestren la realidad evidente acerca de las situaciones de desigualdad existentes entre mujeres y hombres. En esta línea también se contempla la conveniencia de desarrollar programas y actividades encaminados al logro de la igualdad efectiva y la eliminación de desigualdades, colaborando en su caso con otras instituciones u organismos en las actividades que se organicen con tal finalidad.

Estas líneas esenciales de actuación de las Unidades u Oficinas universitarias para la igualdad muestran el carácter transversal de sus competencias en el marco de la correspondiente Universidad, como también su importancia en la definición y aplicación de mediadas encaminadas a la realización efectiva del principio de igualdad de género que se proyectan especialmente en el ámbito universitario, y que se traducen también en actuaciones externas propias de la función transformadora de la Universidad en el conjunto de la sociedad.

3. La igualdad de género en los estudios de Grado

Uno de los ámbitos donde con particular atención se han centrado los diagnósticos elaborados hasta la fecha por las Unidades de igualdad, ha sido en el de la oferta formativa en materia de género en los estudios universitarios. Los resultados al respecto resultan poco alentadores dado el nulo o escaso punto de partida desde el que resulta necesario incorporar la perspectiva de género en la docencia.

Por un lado se advierte que la oferta formativa en estudios de género si bien tiene cierta presencia en los estudios especialización y de posgrado de algunas Universidad públicas, resulta prácticamente inexistente en los estudios de grado. Pero además, la docencia en género no está presente en la troncalidad de los planes de estudio, sino que afectaría únicamente a asignaturas optativas. Los datos expuestos en el Plan Transversal de Igualdad de Género (2009-2011) de la Universidad Complutense son inequívocos: de un total de 8000 asignaturas que conforman las 80 titulaciones de la Universidad, sólo se ofrecen 4 asignaturas optativas en igualdad de género. Las conclusiones al respecto son fáciles de advertir, si bien es de esperar un cambio radical de esta tendencia en el diseño de nuevos planes de estudio.

Para ello, será necesario incluir asignaturas de grado específicas en materia de genero, junto al incremento de los recursos y la creación de bases de datos que contengan materiales suficientes para introducir las perspectiva de género en la docencia universitaria y transmitir el conocimiento basado en el conocimiento y la reflexión dirigido a hacer efectivo el principio/derecho a la igualdad y la no discriminación por

razón de sexo. Igualmente, un cambio radical de la situación actual de los estudios universitarios requiere una importante labor de fomento y promoción de los estudios de grado y posgrado y de formación permanente en materia de igualdad y considerar el carácter trasversal de la igualdad para introducir contenidos específicos en los programas de las asignaturas.

Por otra parte, como acertadamente indica el citado Plan de Igualdad, en este ámbito se produce lo que se ha denominado el efecto "ghetto" respecto de las personas que imparten docencia o realizan investigaciones en materias de igualdad de género. En nuestra opinión esta apreciación es perfectamente trasladable al conjunto de las Universidades donde de un modo otro el personal docente e investigador en esta materia es no sólo muy minoritario, sino también "marcado" por esa línea de investigación o docencia. Los avances en este sentido son aún poco perceptibles, si bien habrá que esperar a los resultados de la labor de sensibilización y las iniciativas específicas orientadas a incorporar la perspectiva de género en todos los ámbitos de la actividad académica.

Por ultimo, respecto al diseño de los nuevos planes de estudios de Grado en Derecho resulta oportuno destacar la conveniencia de incluir contenidos específicos orientados a conocer y reflexionar sobre las exigencias de igualdad formal y material entre hombres y mujeres y la eliminación de todas las formas de discriminación por razón de sexo. Es más que deseable que los nuevos planes de estudios adaptados a los criterios establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior salven la carencia de la que adolecían los anteriores y cuenten entre sus materias con asignaturas específicas en género, además de incluir la perspectiva de género en los programas de las asignaturas donde ello resulte oportuno. De este modo los estudios jurídicos participarán de la necesidad de transmitir el conocimiento y la reflexión crítica sobre igualdad entre mujeres y hombres.

4. Recursos y bibliografía utilizados:

Mª L. BALAGUER CALLEJÓN, *Mujer y Constitución. La construcción jurídica del género*. Cátedra, Madrid, 2005.

Mª L. BALAGUER CALLEJÓN, "Reformas estatutarias y reconocimiento de derechos. La transversalidad y los derechos de las mujeres en los EEAA, con especial referencia a Andalucía", *Revista General de Derecho Constitucional*, nº 2, 2007.

Ejes y objetivos generales del primer Plan de Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres de la Universidad de Alicante, aprobado por la Comisión de Igualdad el 21, de junio de 2009 (en www.ua.es/es/presentación/oficina_rector/unidad-igualdad//plan-igualdad/index.html)

Plan transversal de Igualdad de Género 2009-2011. Universidad Complutense de Madrid. I Documento base de trabajo. Enero de 2009. (en www.ua.es/es/presentación/oficina_rector/unidad-igualdad/plan-igualdad/Plan-Conplutense.pdf)

Plan de igualdad de la Universidad de Extremadura. 2009. (en www.ua.es/es/presentación/oficina_rector/unidad-igualdad/plan-igualdad/plan extremadura.pdf)

I Plan de acción para la igualdad de género (2008-2009), de 13 de octubre de 2008. (en www.ua.es/es/presentación/oficina_rector/unidad-igualdad/plan-igualdad/plan-Navarra.pdf)

Plan Integral entre mujeres y hombres de la Universidad de Salamanca, aprobado en Consejo de Gobierno de 30 de abril de 2008. (en www.ua.es/es/presentación /oficina_rector/unidad-igualdad/plan-igualdad/plan-salamanca.pdf)

1º Plan de Igualdad de Género 2009-2012. Universidad de Sevilla, aprobado por Consejo de Gobierno de 16 de junio de 2009. (en www.ua.es/es/presentación /oficina_rector/unidad-igualdad/plan-igualdad/plan-Sevilla.pdf).

C19. PROPUESTA DE DOCENCIA SEMIPRESENCIAL DE UNA ASIGNATURA EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Adoración Galera Victoria
Prof. Dra. de Derecho constitucional
Universidad de Granada
agalera@ugr.es

RESUMEN:

Esta comunicación pretende ofrecer una propuesta sobre algunos mecanismos o posibilidades de abordar la docencia de una asignatura jurídica, a partir de la combinación de las técnicas y objetivos docentes que cubre la enseñanza tradicional en el aula, con las técnicas e instrumentos disponibles en la enseñanza virtual. De este modo se pretende incrementar el trabajo autónomo y tutelado de los estudiantes en la línea marcada por los objetivos y filosofía que inspira el Plan Bolonia.

1. Introducción

El marco común de enseñanza puesto en marcha desde la Declaración de Bolonia en 1999 establece un espacio común europeo de educación superior que abre nuevos horizontes, y también interrogantes, respecto a los mecanismos de adaptación de los sistemas de enseñanza universitaria nacionales a los criterios y parámetros la implantación del modelo.

Entre las principales novedades introducidas por este marco europeo de sistema de enseñanza superior consiste en la redefinición de la unidad mínima de medición del aprendizaje común para Europa, esto es, el crédito europeo (ECTS). Como es conocido el denominado "crédito europeo" representa la cantidad de trabajo que precisa el estudiante para alcanzar los objetivos del programa de estudios. Esta unidad de medida incluye tanto el trabajo destinado a la enseñanza teórica y practica, como el conjunto de actividades académicas dirigidas y las horas destinadas por el estudiante al estudio y preparación de las asignaturas.

Resulta evidente que la redefinición de este nuevo marco de referencia en la enseñanza universitaria introduce importantes cambios en la metodología docente y en el aprendizaje de las asignaturas. Y ello porque el crédito europeo se basa en la combinación de la enseñanza presencial pero sobre todo, en el fortalecimiento del trabajo autónomo del estudiante. Este objetivo exige un cambio importante en la mentalidad del estudiante a la hora de abordar su proceso de aprendizaje, pero también como ha sido reiterado en numerosas ocasiones, un cambio en la mentalidad del profesor que debe adaptar su enseñanza a esta finalidad.

Ante estos retos, durante el curso académico 2005/2006 la Facultad de Derecho pondría en marcha la denominada experiencia piloto de adaptación al EEES con el fin

de promover la implantación progresiva del sistema de crédito europeo en los estudios de grado de la Facultad. La experiencia piloto se implantará de forma obligatoria en todas las asignaturas troncales de la titulación correspondientes al grupo adscrito al Plan (grupo D), abriendo así la experiencia en la búsqueda de nuevas técnicas de metodología docente para las disciplinadas jurídicas con el fin de adaptarla a las exigencias de enseñanza y aprendizaje del EEES.

En este contexto, el objeto de esta comunicación pretende ofrecer una propuesta sobre algunos mecanismos o posibilidades de abordar la docencia de una asignatura jurídica, a partir de la combinación de las posibilidades y objetivos que cubre la enseñanza tradicional en el aula, con las técnicas e instrumentos disponibles en la enseñanza virtual con la finalidad esencial de favorecer e incrementar el trabajo autónomo y tutelado de los estudiantes.

Esta propuesta de docencia semipresencial se orienta así a cumplir uno de los objetivos básicos marcados por el Plan Bolonia y por la filosofía que inspira la implantación del crédito europeo asumiendo en tal sentido, la exigencia en los cambios de la metodología docente y del aprendizaje, por la vía de adaptar parcialmente la carga lectiva al sistema del crédito europeo. De este modo frente a las técnicas e instrumentos de la docencia tradicional basada principalmente en la clase magistral y en el protagonismo de la enseñanza asumido por el profesor, pretendemos acercarnos a un sistema donde se prima el trabajo autónomo del estudiante y su posición en el proceso de aprendizaje. La experiencia de asumir la enseñanza de asignaturas adscritas al Plan Piloto de implantación del crédito europeo en la titulación de Derecho durante dos cursos académicos distintos nos pondrá a prueba a la hora de innovar en las técnicas e instrumentos de enseñanza y nos permite elaborar una propuesta de docencia semipresencial adaptada a los criterios y sistema europeo de enseñanza superior.

2. Metodología docente parcialmente adaptada al crédito europeo

De acuerdo con la ordenación docente diseñada por la Facultad de Derecho y, en particular, con la Guía Docente elaborada de forma específica para la Experiencia Piloto desde el curso académico 2005/2006, la aplicación del crédito europeo se reduce al 30% de la carga lectiva de las asignaturas adscritas a la citada experiencia. La primera novedad destacable de la experiencia de adaptar parcialmente la carga lectiva al sistema del crédito europeo es la de elaborar la guía docente de la asignatura, donde junto a los tradicionales contenidos del programa docente, se reflejan la metodología, objetivos, calendario y técnicas de evaluación y calificación de los conocimientos adquiridos por el estudiante, pero también, de su trabajo y esfuerzo en la adquisición de habilidades, competencias y destrezas propias de la actividad jurídica en general y de cada una de las asignaturas.

En este sentido, podemos distinguir tres ámbitos distintos de innovación docente: a) metodología y técnicas docentes adaptadas al crédito europeo; b) actividades de orientación y seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes; c) variantes introducidas en el sistema de evaluación de los conocimientos de los estudiantes.

Respecto a la exigencia de cambios en la metodología docente es claro que nos movemos en un contexto en el que la mayor parte de la enseñanza (el 70%) responde a la metodología tradicional englobada en las clases magistrales y clases prácticas, frente

a las actividades adaptadas al sistema europeo que alcanzan el 30% de la carga docente de las respectivas asignaturas. Entre esas actividades en la citada Guía Docente se destacan las siguientes: a) la celebración de seminarios monográficos y, en su caso, interdisciplinares, relacionados con aspectos concretos de los contenidos del programa de la asignatura; b) la realización de visitas guiadas a otros Centros o Servicios de la Universidad u otras instituciones, c) la celebración de tutorías específicas individuales o grupales orientadas a aclarar o incidir en aspectos concretos del programa de la asignatura, d) las realización de lecturas obligatorias dirigidas por el profesor o, por último e) la realización de pruebas de conocimientos y prácticas autoevaluables por parte de los estudiantes.

Por otra parte conviene destacar que con carácter general el conocimiento de la materia exige el seguimiento y tutorización del proceso de aprendizaje de los estudiantes en sesiones de tutorías colectivas sobre metodología y técnicas de la investigación, así como en sesiones de tutorías individualizadas dirigidas a resolver dudas sobre aspectos concretos de la materia y al análisis de lecturas especializadas. En este ámbito resulta de gran utilidad el seguimiento de lecturas obligatorias programadas con las que se pretende profundizar en contenidos de especial interés o mayor dificultad teórica o práctica a partir del análisis de estudios científicos relevantes en la disciplina. Se trata de una técnica que combina bien las exigencias de seguimiento del proceso de aprendizaje y de evaluación del esfuerzo y graduación del aprovechamiento de conocimientos por parte de los estudiantes

Por último, y conforme a este reparto entre créditos LRU y créditos ECTS, conviene igualmente destacar que también el sistema de evaluación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes varía, siendo necesaria una adaptación de los criterios de evaluación y calificación de su esfuerzo y aprovechamiento real de los estudiantes. Así, se requiere una evaluación de los conocimientos y el trabajo del estudiante que distinga entre los conocimientos adquiridos en las clases teóricas y prácticas, y el esfuerzo y el trabajo realizado por el estudiante en las actividades programadas conforme al sistema de créditos europeos. De este modo, las variantes en el sistema de evaluación se sostienen en dos aspectos principales:

12. por un lado, la calificación de los conocimientos adquiridos mediante las enseñanzas teóricas y prácticas se corresponde con como mínimo del 70% de la nota final y para su evaluación podrán utilizarse el sistema habitual de una prueba final de conocimientos o un sistema de evaluación continua o de pruebas periódicas.

- por otro lado, la calificación de los conocimientos adquiridos mediante las actividades realizadas y adaptadas al crédito europeo no podrá superar el 30% de la nota final de la asignatura.

La calificación global de la asignatura se obtendrá por tanto ponderando ambos sistemas de aprendizaje, si bien la calificación parcial obtenida mediante el aprovechamiento de los seminarios, exposiciones y tutorías especializadas u otras actividades programadas será valorada hasta un máximo del 30% de la calificación final.

3. Propuesta de virtualización parcial de la asignatura "Derecho constitucional II" de segundo curso de la Titulación oficial en Derecho

El contexto de cambios y nuevas exigencias docentes antes descrito constituye un marco idóneo para desarrollar propuestas de innovación docente que contribuyan de modo equilibrado a facilitar el trabajo autónomo de los estudiantes mediante el uso de las TIC's y la adaptación progresiva de la metodología docente al sistema establecido para el EEES. Y es que como establece la recepción legal del concepto de crédito europeo "esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar todas las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas" (RD 1125/2003, de 5 de septiembre, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por el que se establece el sistema europeo de créditos).

Para ello se propone seguir el esquema general de implantación gradual del crédito europeo, mediante la adaptación del 30% de la carga docente de la asignatura *Derecho constitucional II*, de segundo curso del actual plan de estudios de la Licenciatura en Derecho al sistema de créditos ECTS y ello utilizando los recursos docentes que ofrece la docencia a través de internet y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Esta propuesta de docencia virtual o enseñanza a distancia persigue beneficiarse de algunas de las ventajas que ofrece la utilización de Internet como sistema de formación, tal y como han quedado reflejadas en el texto elaborado como *Material Teórico del Curso* sobre "Generación de contenidos y tutorización on line", del Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada, en la edición del curso 2006/07 (Tema 1.2.2.).

- "La formación se centra en el estudiante y se adapta a las necesidades y características de éste (diferentes ritmos de aprendizaje).
- Internet conecta a estudiantes dispersos geográficamente.
- El contenido se puede actualizar de forma rápida y económica.
- Reducción de costos económicos.
- Flexibilidad para la formación: rompe la coincidencia espacio-temporal.
- El ritmo de aprendizaje es marcado por el propio alumno.
- Se amplían los escenarios y posibilidades de aprendizaje (permite, por ejemplo, seguir un curso impartido por universidades extranjeras).
- Permite extender la formación a un mayor número de personas".

De acuerdo con esta modalidad de enseñanza y con los objetivos que persigue su uso, la propuesta de virtualización parcial de esta asignatura conllevaría cumplir dos elementos esenciales de este tipo de enseñanza, destacados igualmente en el *Material Teórico del Curso* antes citado (Tema 1.3.3):

> a) la virtualización de algunos contenidos del programa, esto es, la elaboración de material docente accesible al entorno web, adaptado al modelo de formación y aprendizaje on-line.
>
> b) Mayor protagonismo del profesor como tutor y estimulador del proceso de aprendizaje del alumno, mediante el recurso a foros de

discusión, chat, el correo electrónico, la programación de tutorías virtuales para resolver dudas o fomentar el trabajo en grupo.

Como es evidente, la virtualización parcial de la asignatura que se propone, reduce el alcance de la adaptación didáctica de los materiales docentes al sistema de formación on-line. De este modo, la docencia tradicional en el aula mediante clases magistrales, debates presenciales y resolución de prácticas programadas pretende cubrir las exigencias clásicas de dotar al alumno de los materiales y herramientas docentes necesarias para la formación y el aprendizaje de los contenidos básicos y complementarios de la asignatura. No obstante, junto a las actividades propias de la enseñanza tradicional, se plantean una serie de actuaciones encaminadas a adaptar el sistema de enseñanza y aprendizaje al modelo de formación virtual.

En primer lugar, quedaría reservado para la enseñanza virtual el diseño de un calendario con la programación temporal del curso donde el profesor insertará avisos sobre pruebas o actividades del curso que faciliten la distribución del tiempo a los estudiantes. Igualmente el recurso a la formación on-line se plasmará en la inclusión de una guía básica de estudio introducida al final de cada tema del programa de la asignatura, donde queden reflejados los objetivos y contenidos mínimos exigibles, así como un listado de recursos bibliográficos y jurisprudenciales con los que completar y profundizar en los contenidos de la asignatura.

En segundo lugar, se introducirán glosarios, actividades y ejercicios de autoevaluación de carácter voluntario al final de cada tema del programa con los que el alumno pueda graduar y llevar un control sobre su propio proceso de aprendizaje. Estas actividades de evaluación y seguimiento del aprendizaje del estudiante se completan con el diseño de dos cuestionarios de carácter obligatorio para su realización presencial hacia la mitad y final del curso.

En tercer lugar, se diseñaran actividades obligatorias de evaluación para su elaboración por los estudiantes una vez concluidos cada uno de los tres bloques en que puede ser divididos los contenidos del programa de la asignatura. Estas actividades, con las que se pretende estimular el proceso de aprendizaje y la participación de los estudiantes, consistirán por un lado en la realización de un comentario jurídico a raíz de la lectura de un artículo doctrinal relacionado con las materias estudiadas en los temas integrados en el bloque correspondiente y, por otro en la participación obligatoria en un foro de debate. Con esta última actividad se pretende crear al menos tres puntos de encuentro entre el profesor y los estudiantes dedicados al debate y la reflexión crítica y donde poder resolver dudas o profundizar en cuestiones de la materia de especial interés o dificultad teórica.

En cuarto lugar, los estudiantes deberán organizarse en grupos con el fin de elaborar y defender on-line un trabajo monográfico de carácter obligatorio sobre alguno de los contenidos de la asignatura que consideren de mayor interés o repercusión pública o académica. Para su exposición y debate dos semanas antes de la fecha de finalización del curso, los estudiantes deberán facilitar el texto del trabajo al resto de compañeros y al profesor con el fin de que estos puedan conocer su contenido y preparar su debate posterior. Se trata de una actividad con la que no sólo se pretende fomentar el trabajo en equipo, sino también incrementar la reflexión crítica y la madurez argumentativa de los estudiantes en materias jurídicas.

Por último, respecto al sistema o criterios de evaluación del proceo de aprendizaje del estudiante, a la vista del diseño de docencia realizada parece necesario valorar el conjunto de actividades que los estudiantes han realizado durante el curso. Por eso, resulta lógico establecer un sistema de evaluación continua donde se valore el trabajo continuado del estudiante durante todo el curso, sistema que no obstante deberá hacerse compatible con la limitación que supone la reducción de la carga docente al sistema del crédito europeo al 30% de la asignatura. En este sentido, podría plantearse la asignación de un máximo de siete puntos sobre diez, a la medida de los resultados obtenidos en las pruebas de conocimientos programadas para la mitad y el final del curso. Los tres puntos restantes se obtendrán como resultado de sumar un punto por cada una de los tres tipos de actividades on-line programadas, esto es, un punto por los comentarios jurídicos realizados a partir de la lectura previa de trabajos doctrinales, un punto por la posterior participación en el foro de debate y por último, la elaboración y defensa del trabajo monográfico será igualmente valorado con un máximo de un punto.

4. Conclusiones

En definitiva, el marco descrito para el desarrollo de la docencia de esta asignatura permite aunar las ventajas de la enseñanza virtual con las exigencias impuestas por diseño del Espacio Europeo de Educación Superior. En efecto, estas actividades y, en general, la opción por virtualizar parcialmente una asignatura pretende aprovechar las ventajas que ofrece la enseñanza on-line, especialmente la flexibilidad del proceso de aprendizaje, el fomento del autoaprendizaje y el trabajo autónomo de los estudiantes, la ruptura que implica en la relación espacio-tiempo entre profesor y estudiantes o la incorporación de mayores fuentes y recursos de información mediante el uso de la documentación disponible en Internet. Se trata pues, de una propuesta que pretende ofrecer una respuesta, ciertamente limitada, enmarcada en el objetivo principal del proceso de adaptación de la enseñanza universitaria al sistema europeo de créditos oficiales consistente en el desarrollo y fomento del trabajo autónomo de los estudiantes.

C20. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

Yolanda García Calvente
Profesora Titular de Derecho Financiero y Tributario
E-mail: yolanda@uma.es

1. Introducción.

El término "responsabilidad social" se reproduce sin descanso en los últimos tiempos en informaciones periodísticas, cursos, informes, documentos oficiales procedentes de distintos organismos nacionales e internacionales, y sobre todo, en los discursos de las empresas[45]. Pero, pese a lo que pudiera parecer, la responsabilidad social, entendida como la "un concepto con arreglo al cual las empresas deciden voluntariamente contribuir al logro de una sociedad mejor y un medio ambiente más limpio", no es una cuestión que afecte sólo a las empresas. De hecho, en la actualidad se está generalizando el concepto "responsabilidad social de las organizaciones", y en él encuentra cabida la Universidad. Esta responsabilidad tiene una doble vertiente: interna y externa. La vertiente interna afecta a la relación de la organización con sus trabajadores, con sus alumnos, y a su propia gestión. La externa se extiende a los distintos grupos de interés o stakeholders, entendidos como grupos que tienen especial interés en los resultados de la organización. ¿Qué papel desempeñan en este proceso los profesores universitarios? ¿Son los docentes socialmente responsables? Evidentemente, en la vertiente interna de la responsabilidad social el profesorado carece de protagonismo activo puesto que es la universidad como organización quien debe ser socialmente responsable con, entre otros, sus trabajadores (docentes). Sin embargo, en la vertiente externa, el profesorado se convierte en un elemento imprescindible para el cumplimiento de los objetivos que la legislación actual atribuye a la Universidad, tal como comprobaremos más adelante.

Pues bien, con el fin de profundizar en las ideas expuestas, el esquema de este trabajo será el siguiente: en primer lugar, trataremos de exponer cuál es el origen y el fundamento de la RS, tarea imprescindible para poder ofrecer un concepto adecuado. En

[45] La génesis de la RSE suele localizarse en la proliferación de escándalos empresariales con gran repercusión mediático que provocaron la desconfianza de la sociedad en la empresa. Baste recordar el caso Watergate, que conmocionó a la ciudadanía y tuvo consecuencias políticas por todos conocidas. Paulatinamente, la confianza, la credibilidad, se fue convirtiendo en un valor empresarial, y se afianzó la idea de que para generar beneficio las empresas, además de tomar decisiones adecuadas, deben comportarse de forma ética. Como recuerdan CAMPS y CORTINA, ¨parafraseando la expresión kantiana ¨la honradez es la mejor política¨ podríamos decir que la ¨ética es el mejor negocio¨ (…) también en la cuenta de resultados se pueden percibir los beneficios de vivir moralmente, en la medida en que las empresas capaces de sintonizar con el público generan ese ¨capital simpatía¨ que, sin ser en principio financiero, tiene sus repercusiones en la cuenta de resultados. La exigencia de que las empresas asuman la responsabilidad social está sobre el tapete de la discusión europea y global¨. ¨Las éticas aplicadas¨, en GÓMEZ, C. y MUGUERZA, J. eds. La aventura de la moralidad. Paradigmas, fronteras y problemas de la ética. Alianza Editorial, 2007, pág.448.

segundo término abordaremos la relación que las Universidades están teniendo con él, y las formas en que se está materializando. Una vez resuelta esta cuestión, en tercer lugar expondremos nuestras ideas sobre lo que, a nuestro juicio, debería ser una correcta aplicación de la RS por parte de las universidades, centrándonos en la responsabilidad de los cuerpos docentes. En definitiva, trataremos de analizar críticamente el proceso de incorporación de la responsabilidad social a las universidades españolas, en sus distintas vertientes.

2. Origen y fundamento de la RSE.

La Unión Europea define la RSE como la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y ambientales en sus operaciones empresariales y sus relaciones con sus interlocutores. No se trata por tanto de "filantropía" (amor al género humano según el Diccionario de la RAE), sino de actuación conforme a la concienciación del papel de la empresa en la sociedad actual. Ser socialmente responsable, según la Unión Europea, "no significa solamente cumplir plenamente las obligaciones jurídicas, sino también ir más allá de su cumplimiento invirtiendo «más» en el capital humano, el entorno y las relaciones con los interlocutores". Esta afirmación, en nuestra opinión, es poco afortunada. Se nos dice que la RSE no es sólo cumplimiento de las normas, con lo que se está aceptando que una parte importante de ella es precisamente el respeto escrupuloso de las obligaciones jurídicas, y ya hemos comentado que no deben confundirse ambos ámbitos.

Junto con la Unión Europea, diversos organismos internacionales han mostrado su preocupación por la RSE. Por ejemplo la ONU, cuyos trabajos sobre la RSE tienen su principal representación en el Pacto Mundial, una iniciativa voluntaria por la que las empresas se comprometen a alinear sus estrategias y operaciones con diez principios universalmente aceptados en cuatro áreas temáticas: derechos humanos, estándares laborales, medio ambiente y anti-corrupción[46].

[46] Según la propia ONU, por su número de participantes, varios miles en más de 100 países, el Pacto Mundial es la iniciativa de ciudadanía corporativa más grande del mundo, El Pacto es un marco de acción encaminado a la construcción de la legitimación social de los negocios y los mercados. Aquellas empresas que se adhieren al Pacto Mundial comparten la convicción de que las prácticas empresariales basadas en principios universales contribuyen a la construcción de a un mercado global más estable, equitativo e incluyente que fomentan sociedades mas prósperas. Los principios son:

Derechos Humanos:
Principio 1: Las Empresas deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos fundamentales reconocidos universalmente, dentro de su ámbito de influencia.
Principio 2: Las Empresas deben asegurarse de que sus empresas no son cómplices de la vulneración de los derechos humanos
Estándares Laborales:
Principio 3: Las empresas deben apoyar la libertad de Asociación y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva.
Principio 4: Las Empresas deben apoyar la eliminación de toda forma de trabajo forzoso o realizado bajo coacción
Principio 5: Las Empresas deben apoyar la erradicación del trabajo infantil.
Principio 6: Las Empresas deben apoyar la abolición de las prácticas de discriminación en el empleo y ocupación.
Medio Ambiente:
Principio 7: Las Empresas deberán mantener un enfoque preventivo que favorezca el medio ambiente.

También está llevando a cabo una importante labor la OCDE, especialmente a través de las denominadas Líneas Directrices de la OCDE para Empresas Multinacionales, que son recomendaciones dirigidas por los gobiernos a las empresas multinacionales, en las que se enuncian principios y normas voluntarias para una conducta empresarial responsable compatible con las legislaciones aplicables. La vocación de las Directrices es garantizar que las actividades de esas empresas se desarrollen en armonía con las políticas públicas, fortalecer la base de confianza mutua entre las empresas y las sociedades en las que desarrollan su actividad, contribuir a mejorar el clima para la inversión extranjera y potenciar la contribución de las empresas multinacionales al desarrollo sostenible.

Las Directrices forman parte de la Declaración de la OCDE sobre Inversión Internacional y Empresas Multinacionales, cuyos restantes elementos se refieren al tratamiento nacional, a las obligaciones contradictorias impuestas a las empresas y a los incentivos y desincentivos a la inversión internacional.

Es importante diferenciar la RSE de conceptos que están relacionados con ella por hacer alusión también a actuaciones empresariales vinculadas directa o indirectamente con fines no lucrativos, como la filantropía, la beneficencia y la caridad. En 1861 se publicó un hermoso texto de Concepción Arenal titulado La beneficencia, la filantropía y la caridad, que constituye una historia de la beneficencia en España, y con la que obtuvo el premio de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas de 1860. Pese al tiempo transcurrido, los problemas que plantea siguen vigentes, y la distinción que realiza entre los conceptos apuntados es útil: "Beneficencia es la compasión oficial, que ampara al desvalido por un sentimiento de orden y de justicia. Filantropía es la compasión filosófica, que auxilia al desdichado por amor a la humanidad y la conciencia de su dignidad y de su derecho. Caridad es la compasión cristiana, que acude al menesteroso por amor de Dios y del prójimo".

En España, hasta el momento han sido varios los intentos de abordar el tema por parte de los poderes públicos. Por ejemplo, en el año 2002 el Grupo Parlamentario Socialista presentó una Proposición no de Ley sobre medidas de impulso de la Responsabilidad Social Corporativa para su debate en la Comisión de Economía y Hacienda. En el mismo año se presentó la Proposición de Ley relativa a la modificación de la ley 8/97 de regulación de los planes y fondos de pensiones para la introducción de criterios éticos, sociales y ecológicos y el impulso de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), para su debate en el Pleno (Grupo Parlamentario Socialista), que fue rechazada. En el Diario Oficial de las Cortes Generales de 10 de mayo de 2002 se publicó la Proposición de Ley sobre responsabilidad social de las empresas, presentada por el Partido Socialista Obrero Español, que fue rechazada por el Parlamento. Esta

---

Principio 8: Las empresas deben fomentar las iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental.
Principio 9: Las Empresas deben favorecer el desarrollo y la difusión de las tecnologías respetuosas con el medio ambiente
Anticorrupción:
Principio 10: Las Empresas deben trabajar en contra de la corrupción en todas sus formas, incluidas la extorsión y el soborno.

proposición de ley contenía capítulos dedicados a la inclusión de criterios de responsabilidad social en la gestión de los fondos de pensiones, en línea con la legislación británica y alemana, y a la publicación de informes de triple cuenta de resultado, en línea con la legislación francesa, pero el peso central de la propuesta estaba en la certificación y normalización de la RSC. También en el año 2002 el Partido Popular presentó la Proposición no de Ley por la que se insta al Gobierno a crear una Comisión Técnica de Expertos, con el fin de elaborar un informe sobre la responsabilidad social de la empresa, que fue aprobada por el Parlamento. En el Senado, el Grupo Parlamentario Catalán presentó en 2003 una Moción por la que se insta al Gobierno a tomar las medidas necesarias para introducir una obligación informativa dirigida a las instituciones de inversión colectiva y a los planes y fondos de pensiones, acerca de si utilizan criterios éticos o de responsabilidad social y medioambiental en la selección de sus inversiones. Esta iniciativa fue aprobada con alguna modificación.

Finalmente, en la última legislatura se ha fijado como objetivo diseñar una política de fomento de la RSE, lo que ha dado lugar a distintas actuaciones, entre las que destaca: la creación de una Subcomisión parlamentaria, para potenciar y promover la RSE; la elaboración de un informe por parte del Foro de Expertos, creado por el Gobierno y por último, el documento aprobado por la mesa de Diálogo Social, que recoge diversas medidas en dicha materia. Pero la más relevante ha sido la reciente aprobación por el Consejo de Ministros de la creación del Consejo Estatal de Responsabilidad Social de las Empresas, como órgano colegiado, asesor y consultivo del Gobierno, de composición cuatripartita y paritaria, adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Los objetivos de este Consejo son:

> -Constituir un foro de debate sobre Responsabilidad Social de las Empresas entre las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, Administraciones públicas y otras organizaciones e instituciones de reconocida representatividad en ese ámbito.
> -Fomentar las iniciativas sobre Responsabilidad Social de las Empresas, proponiendo al Gobierno medidas que vayan en ese sentido, con especial atención a la singularidad de las PYMES.
> -Informar, en su caso, sobre las iniciativas y regulaciones públicas que afecten a las actuaciones de empresas, organizaciones e instituciones públicas y privadas, que constituyen un valor añadido al cumplimiento de sus obligaciones legales.
> -Promocionar herramientas más adecuadas para la elaboración de las memorias e informes de sostenibilidad y de Responsabilidad.
> -Analizar el desarrollo de la Responsabilidad Social de las Empresas en España, la Unión Europea y terceros países.

Como vemos, se está apostando por fomentar la RSE, pero el estado de evolución de la cuestión es aún demasiado incipiente como para poder elaborar una crítica fundada. En nuestra opinión, la principal dificultad a la hora de implementar políticas públicas relacionadas con la RSE está en la ausencia de un concepto unívoco y de un sistema de control eficaz. En relación con este tema, creemos que aún queda mucho por hacer, y nuestra ¨responsabilidad social¨ como juristas es investigar y profundizar en las cuestiones planteadas. En efecto, la RSE ha sido ampliamente tratada por la ciencia económica y, aunque en menor medida, también por la filosofía y la sociología. Sin embargo, la ciencia jurídica ha permanecido ajena al tema, quizá por escepticismo, y sin desmerecer las aportaciones hechas desde ellas, pensamos que la actitud de

descreimiento respecto de la RSE que se percibe en la actualidad tiene mucho que ver con ello. Hasta el momento, sólo desde el Derecho del Trabajo ha comenzado a estudiarse la RSE en su dimensión jurídica, y lo cierto es que se está avanzando bastante, buena muestra de lo cual son recientes publicaciones cuya lectura no podemos dejar de recomendar.

En un principio, este fenómeno fue conocido como RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA, en clara alusión a las corporaciones anglosajonas. En un intento por acercar el concepto a nuestra tradición jurídica y empresarial, la denominación más utilizada en España y en general en los países de la Unión Europea, está siendo la de RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL. Sin embargo, como resulta evidente que este término es excesivamente restringido y excluye a numerosos entes a los que no tiene sentido dejar fuera de esta exigencia, un considerable número de foros y de autores utilizan la expresión RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS ORGANIZACIONES.

Esta última denominación es seguramente la más acertada, y la que mejor describe la realidad que subyace en este fenómeno. Además, en nuestro caso, está claro que las universidades son organizaciones, mientras que el término "empresa" plantea muchos problemas. Pese a todo, lo cierto es que en la actualidad está más extendido el uso de RSE, y que ofrece mayores posibilidades de entendimiento y estudio fuera de nuestras fronteras.

3. Las universidades ante la RSE.

Es importante tener en cuenta que, si bien es cierto que en las universidades el beneficio económico es sólo un instrumento para conseguir otro tipo de objetivos, a diferencia de lo que ocurre en las empresas convencionales, no tiene sentido dejarlas al margen de las exigencias de la ética empresarial y, más concretamente, de la aplicación de la responsabilidad social.

Es evidente que se parte de una situación bastante más favorable a la "integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y ambientales en sus operaciones empresariales y sus relaciones con sus interlocutores. Y quizá sea este último factor (relaciones con los interlocutores) en el que más pueden y deben avanzar las universidades.

La necesidad de emprender y promover programas de responsabilidad social en las universidades, que complementen el resto de políticas de mejora de la calidad universitaria está prevista en la legislación universitaria actual. En efecto, en la Exposición de Motivos de la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 diciembre, de Universidades* puede leerse:

> "Nuestra sociedad confía hoy más que nunca en sus Universidades para afrontar nuevos retos, los derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo. Si reconocemos que las Universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país, será necesario reforzar su capacidad de liderazgo y dotar a sus estructuras de la mayor flexibilidad para afrontar estrategias diferenciadas en el marco de un escenario vertebrado. Esta capacidad les permitirá desarrollar a cada una de ellas planes específicos acordes con sus características propias, con la composición de su profesorado, su oferta de estudios y con sus procesos de gestión e innovación. Sólo así podrán

> responder al dinamismo de una sociedad avanzada como la española. Y sólo así, la sociedad podrá exigir de sus Universidades la más valiosa de las herencias para su futuro una docencia de calidad, una investigación de excelencia".

Las universidades también tienen stakeholders, pudiéndose citar entre ellos a los siguientes:

- Alumnos
- Profesores, PAS, órganos de gobierno
- Futuros alumnos
- Proveedores de productos y servicios
- Resto de entidades del sistema educativo, científico y tecnológico
- Empresas
- Gremios profesionales
- Otras organizaciones de la comunidad
- La sociedad en su conjunto.

En definitiva, las Universidades deben adquirir conciencia de su dimensión social.

4. ¿Deben ser socialmente responsables los docentes?

Los docentes, además de stakeholders, son uno de los principales artífices de la responsabilidad social de la universidad. Dicho de otra manera: es imposible pensar en una universidad socialmente responsable sin el concurso de sus profesores. Esta afirmación tiene fundamento legal, puesto que el artículo 2.4. de la LOU establece:

> "La autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades, en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad, así como que las Universidades rindan cuentas del uso de sus medios y recursos a la sociedad".

Por tanto, el personal docente e investigador debe desarrollar su trabajo teniendo siempre presente que no es un sujeto aislado e irresponsable, sino un elemento imprescindible para que la universidad cumpla con sus objetivos. La determinación de la responsabilidad social que le es propia exige tener claras, precisamente, cuáles son sus funciones, tarea en la que resulta interesante acudir al Borrador del Estatuto del Personal Docente e Investigador, en cuyo artículo 8.2 se establece:

> *2. La actividad académica del personal docente e investigador comprende la realización de funciones docentes, de investigación, de innovación y transferencia de conocimiento, y de gobierno, dirección y gestión. Además, el personal docente e investigador deberá conocer las políticas relacionadas con la responsabilidad social institucional o universitaria que oficialmente se determinen. Todas las actividades señaladas son imprescindibles para que la Universidad desarrolle adecuadamente sus funciones y cumpla con la misión y objetivos que tiene asignados. Por ello deberán ser consideradas en términos equilibrados en los procesos de reconocimiento, motivación e incentivos, tanto*

para el acceso a la condición de profesor universitario como para la correspondiente promoción, dentro de la carrera profesional.

La redacción de la propuesta resulta extraña puesto que da a entender que la única relación del profesorado con la responsabilidad social es el conocer cuáles son las políticas relacionadas con ella. Cuando en los artículos siguientes se desarrolla el contenido de cada una de las funciones mencionadas no se alude a la necesidad de llevarlas a cabo de forma responsable ni es posible encontrar la palabra "responsabilidad" en ningún otro precepto. Evidentemente, la responsabilidad social del profesor va mucho más allá de estas referencias.

Durante mucho tiempo, y seguramente no erramos si afirmamos que así sigue siendo, la investigación ha sido la función más valorada del profesor universitario. No es posible negar que su trascendencia es enorme puesto que constituye uno de los pilares principales en los que se apoya el avance científico de la sociedad. Sin embargo, no es posible desatender como en muchas ocasiones se ha hecho la docencia y la gestión: sin una docencia responsable y de calidad difícilmente conseguiremos futuros investigadores y sin el desempeño correcto y entusiasta de los distintos cargos de gestión universitaria docencia e investigación se verán perjudicadas. No entramos en el debate sobre si el modelo de gestión universitaria europeo, del que España es un claro ejemplo, es más o menos acertado que el modelo anglosajón, bastante más cercano al modelo empresarial. Por el momento, en nuestro país los gestores universitarios provienen básicamente de los cuerpos docentes, y mientras el modelo siga siendo el actual, debe exigirse que lleven a cabo su trabajo con responsabilidad.

Centrándonos en la investigación: ¿cuándo podemos afirmar que una investigación es socialmente responsable? Si volvemos a la definición de la RSE como "la integración voluntaria, por parte de las organizaciones, de las preocupaciones sociales y ambientales en sus operaciones empresariales y sus relaciones con sus interlocutores", podremos afirmar que una investigación será responsable cuando sus resultados contribuyan al bienestar y al progreso de la sociedad por tener como objetivo solucionar algún problema social o medioambiental.

Del mismo modo, la docencia impartida será socialmente responsable cuando el profesor transmita conocimientos favoreciendo la adquisición de competencias por parte de los alumnos que permitan que éstos lleguen a ser ciudadanos-profesionales socialmente responsables. Y por último, la gestión no podrá ser calificada de irresponsable si se lleva a cabo con el fin de que tanto la docencia como la investigación cumplan con los fines indicados.

Las reflexiones anteriores no tienen más objetivo que plantear un problema del que debemos ser conscientes: con frecuencia pensamos que la responsabilidad social es algo ajeno a nuestros quehaceres diarios, cuando lo cierto es que somos nosotros quienes debemos conseguir que nuestras organizaciones, en este caso la Universidad, sean socialmente responsables. No hay que olvidar que, como dice PÉREZ TAPIAS: "La responsabilidad, que, desde la misma primaria responsabilidad ante y por uno mismo --lo cual el ambivalente Nietzsche bien atinó a poner de relieve--, señala a la capacidad de responder a las demandas de los otros que resuenan a través de la voz de la propia conciencia; esta responsabilidad como actitud, que conlleva hacerse cargo de la realidad y de las consecuencias que en ella provocan nuestras acciones, es la matriz del

compromiso activo que supone una praxis política éticamente orientada (cf. Jonas 1994)"[47].

[47] Del mismo modo: "La participatividad, entendida como la actitud que pone en marcha la efectiva asunción de la propia condición de sujeto autónomo tan políticamente activo como individualmente solidario, que no abdica de su derecho y su deber de participar en la vida política --ampliamente entendida-- de la forma que estime más necesaria y conveniente, así como adecuada a sus posibilidades. Formulado negativamente: es la actitud del «no desentenderse» de todo aquello que nos afecta o en lo que estamos implicados más allá de la inmediata y reductiva condición de individuo privado atento a sus intereses particulares. Ello no significa, por lo demás, que nuestra condición de ciudadanos absorba la individualidad de cada cual, dando lugar a esa especie de «ciudadano total» criticada por Bobbio --versión débil, en clave participativa, del revolucionario profesional de tipo leninista-- (cf. González García 1988: 52), sino sencillamente la confirmación existencial de que la asunción moral de la ciudadanía política es condición del despliegue humanizante de la propia individualidad". "El homo moralis y su ciudadanía democrática. A propósito de la corrupción: Democracia y moral en perspectiva antropológica". Gazeta de Antropología, núm.11, 1995. En parecidos términos se expresa CORTINA, para quien "En los últimos tiempos los proyectos educativos de la Unión Europea pretenden impulsar una ciudadanía activa, cosa de la que se venía hablando desde que entró en crisis el Estado del Bienestar. El Estado benefactor, a pesar de sus grandes méritos, había generado una ciudadanía pasiva, en-tendida como un "derecho a reclamar derechos", y era preciso pasar a la ciudadanía activa de quienes están dispuestos a reclamar sus derechos y a ejercerlos, a pechar con sus responsabilidades y a construir, participando en ella, la vida común. Edificar un Estado de Justicia, si no del Bienestar, o mejor, una Sociedad justa, es cosa de todos". "Educar para una ciudadanía activa". El País, 30 de diciembre de 2006.

C21. MOTIVACIONES PARA LA ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE ENFERMERÍA Y PERFIL DEL ALUMNADO FRENTE AL EEES

Inmaculada GARCÍA GARCÍA* Prof. Contratado Doctor
Guillermo CAÑADAS DE LA FUENTE* Becario FPU
Mª Camen LOZANO PEÑA* Prf. Titular de E.U.

Departamento de Enfermería
E.U. de Ciencias de la Salud
Universidad de Granada
igarcia@ugr.es

RESUMEN

La adaptación de las Titulaciones al EEES presupone la necesidad de incidir en los perfiles profesionales y en el alumnado como eje central de la actividad docente. Con el objetivo de conocer al alumnado se administró una cuestionario sobre le perfil demográfico, las motivaciones y expectativas de los alumnos. El perfil actual de los alumnos de 1º de Enfermería (Universidad de Granada) es mujer (79%), de unos 18 años (61%), con fuertes motivaciones para mejorar su formación (90%), fuerte vocación (83%), y con fuertes motivaciones para acceder en este campo, al mundo laboral (82%).

ABSTRACT

The adaptation to the Degree level into the European Space of Higher Education involves the professionals and the students' profiles as the central axis of the educational activity. The objective of our study was to know the students' motivations using a questionnaire that included its demographic characteristics, their motivations and their expectations. The students' profile of the first course of Nursing at the University of Granada highlights the following characteristics: woman (79%), 18 years old approximately (61%), with strong motivations to improve its education (90%), a hard vocation (83%) and with a strong motivations to access to work (82%).

1. Introducción

La adaptación de las distintas Titulaciones al *Espacio Europeo de la Educación Superior* presupone la necesidad de incidir en los perfiles profesionales (artículo 9-1 Real-Decreto 1393 de 29 de octubre 2007) [(1)]. Además, esta adaptación tiene como eje central al estudiante. A partir de esta concepción se hace necesario conocer las motivaciones, expectativas y el perfil del alumnado que va acceder a dichos estudios. Tradicionalmente se han considerado algunas características para los estudios en Ciencias de la Salud, y en particular en la titulación de Enfermería, que se caracterizan por la feminización [(2-3)] de los estudios y de la profesión (son enfermeras, raramente

enfermeros), así como el tener gran vocación [2-5] por estos estudios y ser considerados de dificultad media (tres años).

Ahora bien, este modelo de interpretación establecido hace ya muchos años ¿hasta qué punto ha cambiado? Características y motivaciones pueden evolucionar con mayor rapidez de la considerada. El referente de la Licenciatura en Medicina indica una titulación que hace dos o tres décadas era mayoritariamente masculina, situación que ha cambiado sustancialmente en la última década. La adaptación de todas las disciplinas sanitarias al *EEES* exige de los docentes, y de los distintos Centros, una reflexión, lo más documentada posible, sobre los alumnos y sus motivaciones, que deben componer parte de la conclusión sobre qué enseñar y cómo enseñarlo.

2. Objetivos

1. Determinar el perfil de los estudiantes que acceden a los estudios de Enfermería
2. Identificar las motivaciones para la elección de los estudios entre los alumnos de Enfermería en la Universidad de Granada.
3. Establecer las posibles diferencias de motivaciones entre alumnos femeninos y masculinos y entre los alumnos menores y mayores de 25 años.
4. Comprobar si existen diferencias entre hombres y mujeres en las expectativas de desarrollo profesional

3. Metodología

Estudio descriptivo. Los datos del mismo se recogieron en el mes de octubre de 2008.

Muestra de estudio: la totalidad de los alumnos (167) de Primer Curso de la Diplomatura de Enfermería del curso académico 2008/09.

Procedimiento del estudio: la encuesta se administró en clase de teoría de la asignatura de *Fundamentos de Enfermería*.

La Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud esta inmersa en un proyecto piloto de adaptación Espacio Europeo de Educación Superior. La información facilitada al alumnado para su participación en el estudio fue el hecho anteriormente señalado y la necesidad de conocer el perfil de los alumnos actuales. Participaron los alumnos que asistieron a clase el día que se programó para administrar la encuesta. A estos alumnos además se les indicó que la encuesta era totalmente voluntaria y anónima.

Las variables de estudio fueron las siguientes: el sexo (hombre, mujer), la edad (en número de años), forma de acceso a la universidad (selectividad, formación profesional, mayores de 25 años, otras licenciaturas), nota de selectividad, estado civil (soltero, casado/pareja, separado y viudo), los hijos si los hubiera y otras cargas familiares. Además se preguntó sobre los factores motivacionales y las expectativas de desarrollo profesional

Instrumento de medida. Cuestionario[48] de motivaciones: se incluyeron 12 elementos y entre ellos, la persona encuestada, debía señalar los 4 motivos principales que consideraban, habían determinado la elección de los estudios de Enfermería. Estos 12 elementos representan tres niveles de motivación en función de su repercusión en el posterior desarrollo académico y ejercicio de la profesión estudiada. Corresponden al nivel superior de motivación y por lo tanto tendrían mayor potencial inicial para establecer una previsión exitosa del desarrollo de los estudios así como de la inserción laboral:

- Elevar mi formación y nivel cultural
- Poder promocionar en mi trabajo actual
- Seguir mis interese profesionales
- Conseguir una titulación que me permita acceder al mundo laboral.

En un nivel intermedio se encuentran motivos medianamente potentes para realizar un pronóstico de futuro, estos elementos son los siguientes:

- Mejorar mi curriculum para presentarme a oposiciones
- Posibilitar un cambio de trabajo
- Elevar mi nivel de ingresos
- Obtener mayor reconocimientito social y profesional

Por último, en el nivel inferior se encuentran afirmaciones cuyo potencial para asegurar el éxito es bajo:

- No tenía otra opción ya que no puedo desplazarme a otra Universidad.
- Se trata de unos estudios de corta duración
- Ocupar mi tiempo mientras encuentro trabajo
- Por su índice de dificultad medio

Además se incluyó otro cuestionario referido a expectativas respecto al Desarrollo Profesional, con respuestas en el binomio si/no, que se concretaron en los siguientes ítems:

- Tengo muy claros mis intereses profesionales
- Tengo marcados mis objetivos profesionales
- Estoy satisfecho/a de mi habilidad para tomar decisiones
- Tengo información acerca de las técnicas de búsqueda de empleo
- Sé como elaborar un currículo

* **Gestión de datos**. Los datos fueron pasados al paquete estadístico SPSS.15. Se realizó un análisis descriptivo de las variables, utilizando media, desviación típica y moda para las variables cuantitativas, y frecuencia y porcentaje en las variables cualitativas. Se utilizó una tabla de contingencias y Chi-cuadrado.

4. Resultados

Resultados en relación al primer objetivo.

El número total de encuestas válidas fue de 120 cuestionarios (71.86%). De estos cuestionarios que fueron completados, 95 eran mujeres (el 79.2%) y 25 hombres (el 20´8%). La edad media de los participantes era de 20.53 (6.089) años, la persona de menor edad tenía 17 años, y la de mayor edad 58 años. La edad más frecuente es de 18

[48] Cuestionario facilitado por el Profesor Doctor Agustín Bayot Mestre, profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca (UCLM). El profesor Bayot falleció algún tiempo más tarde. Mostramos nuestro agradecimiento y homenaje al generoso y bondadoso colega.

años (59 personas), seguida de 17 años (13 personas), con 25 años o más hay 12 personas (10.2%).

Situación familiar: la gran mayoría (88´2%) eran solteros, el resto con pareja, salvo un encuestado que estaba separado. La mayoría de los encuestados (96´5%) no tenían hijos, ni cargas familiares (96.5%). Igualmente, la mayoría accedieron a los estudios a través de la selectividad (66.7%), seguido de FP (28.3%), un 2.5% accedió por mayores de 25 años y el resto por otras titulaciones. La nota media de la selectividad fue de 7.87 (.335)

Resultados alcanzados respecto al segundo objetivo.

Los resultados obtenidos en cada uno de los factores motivacionales que los alumnos identificaban como los principales en la elección de los estudios, coincidían con los factores que corresponden al nivel más alto de motivación. Por este orden se encontraban los principales: elevar mi formación y nivel cultural, seguir mis intereses vocacionales, conseguir una titulación que me permita acceder al mundo laboral. Las tres motivaciones más indicadas oscilan en las respuestas entre el 90% y el 81´7% de las respuestas.

Por el contrario, en el otro extremo, las motivaciones menores para la elección de los estudios de Enfermería eran por este orden: ocupar el tiempo mientras encuentro trabajo, se trata de una carrera de corta duración, no tenía otra opción ya que no podía desplazarme a otra Universidad. Las causas menos motivadoras de la elección oscilan desde el 2´5% y el 6´7% de las respuestas. Así pues, al igual que existe predominio muy claro en los factores de elección de alto nivel de motivación, existe también coincidencia en las motivaciones menos frecuentes en las respuestas de los alumnos y de bajo nivel de motivación.

Resultados referentes al tercer objetivo

Los resultados globales, así como la diferenciación de las respuestas de los hombres y de las mujeres, son los siguientes recogidos en la tabla 1.

Tabla 1. Motivaciones para la elección de la titulación de Enfermería

MOTIVACIONES	Total	Mujeres (% mujeres)	Hombres (% hombres)
Elevar mi formación y nivel cultural	**108 (90%)**	**88 (92.6%)**	**20 (80%)**
Mejorar currículum	21 (17.5%)	11 (11.6%)	**10 (40%)**
Promocionar en el trabajo actual	13 (10.8%)	8 (8.4%)	5 (20%)
Inexistencia de otra opción	8 (6.7%)	6 (6.3%)	2 (8%)
Intereses vocacionales	**100 (83.3%)**	**81 (85.3%)**	**19 (76%)**
Posibilitar un cambio de trabajo	13 (10.8%)	8 (8,4%)	5 (20%)
Estudios de tres años	5 (4.2%)	3 (3.2%)	2 (8%)
Ocupar el tiempo mientras encuentro trabajo	3 (2.5%)	2 (2.1%)	1 (4%)
Elevar nivel de ingresos	30 (25%)	**20 (21.1%)**	**10 (40%)**
Dificultad media de los estudios	15 (12.5%)	13 (13.7%)	2 (8%)
Reconocimiento social y profesional	**56 (46.7%)**	**48 (50.5%)**	8 (32%)

Acceso al mundo laboral	**98 (81.7%)**	**81 (85.3%)**	**17 (68%)**

El orden de elección en las mujeres y los hombres es idéntico en los tres primeros elementos (coincidentes con los factores de mayor nivel de motivación), difieren a partir del cuarto. Los hombres incluyen en este 4º lugar *elevar el nivel de ingresos*, al igual que las mujeres, pero existen diferencias significativas (p=.049) entre ambos grupos en este factor. Igualmente en este 4º lugar los hombres eligen *mejorar el curriculum,* factor que aparece en 6º lugar en las mujeres. Además, se encontraron diferencias significativas (p=.002) entre estas y los hombres en la elección del factor mencionado.

En relación a la edad del alumno, los resultados reflejan una edad algo más elevada en los hombres respecto a las mujeres. La edad media de los hombres es de 22 años (6´544), y en las mujeres de 20´18 (5´955) años.

La siguiente tabla (2) está referida a motivaciones, en relación a dos grupos: menores de 25 años por un lado[49], y de otro, 25 o más años. Como puede observarse, la *elevación de la formación y nivel cultura* coincide como 1ª elección en ambos grupos. La segunda opción en las personas menores de 25 años es el *acceso al mundo laboral,* en la elección de este elemento se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos de edad (p= .001). El siguiente factor de motivación en el grupo de las personas menores de 25 años es el *seguimiento de los intereses vocacionales*. Por el contrario, en los mayores de 25 años, esta última, es su segunda opción, siendo la tercera opción con el mismo porcentaje, *reconocimiento social y profesional* y *posibilitar un cambio de trabajo*. En este último factor, se encontraron diferencias significativas (p= .000) en la elección entre los dos grupos de edad. Igualmente se encontraron diferencias estadísticas (p= .004) entre ambos grupos en la elección de *promocionar en el trabajo actual*.

Tabla 2. Motivaciones de la elección de Enfermería por grupos de edad

MOTIVACIONES	TOTAL	De 17-24 años	25 y más años
Elevar formación y nivel cultural	**106 (89.8%)**	**95 (89.6%)**	**11 (91.7%)**
Mejorar currículum	21 (17.8%)	20 (18.9%)	1 (8.3%)
Promocionar en el trabajo actual	13 (11 %)	8 (7.5%)	5 (41.7%)
Inexistencia de otra opción	8 (6.8%)	8 (7.5%)	0 (0%)
Intereses vocacionales	**98 (83.1%)**	**88 (83%)**	**10 (83.3%)**
Posibilitar un cambio de trabajo	12 (10.2%)	6 (5.7%)	**6 (50%)**
Estudios de tres años	5(4.2%)	5 (4.7%)	0 (0%)
Ocupar el tiempo mientras encuentro trabajo	3 (2.5%)	3 (2.8%)	0 (0%)
Elevar nivel de ingresos	29 (24.6%)	27 (25.5%)	2 (16.7%)
Dificultad media de los estudios	15 (12.7%)	15 (14.2%)	0 (0%)
Reconocimiento social y profesional	**56 (47.5%)**	**50 (47.2%)**	**6 (50%)**
Acceso al mundo laboral	**98 (83.1%)**	**93 (87.7%)**	5 (41.7%)

[49] Se utiliza la edad de 25 años para dividir la muestra, porque es la edad empeada para acceso directo a la Universidad

Resultados obtenidos en función del cuarto objetivo.

Por último, en la encuesta sobre expectativas ante el desarrollo profesional, con respuestas si/no, no se encuentran diferencias significativas entre mujeres y hombres en la afirmación de *tener claros los intereses profesionales*, *los objetivos profesionales*, *en saber como elaborar un currículum*, ni en lo referido a la confianza ante *la habilidad en la toma de decisiones*. Por el contrario sí se detectan diferencias estadísticas (p= .006), con mayor número de síes en los hombres, en lo referente a *tener información sobre la búsqueda de empleo.* En la tabla 3 aparecen los datos con porcentajes de respuestas positivas.

Tabla 3. Expectativas de desarrollo profesional de los alumnos de Enfermería

Expectativas desarrollo profesional	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Tengo claros mis intereses profesionales	75 (78.9%)	21 (84%)	96 (80%)
Tengo claros mis objetivos profesionales	72 (76.6%)	20 (80%)	92 (77.3%)
Tengo habilidad para toma de decisiones	61 (64.2%)	20 (80%)	81 (67.5%)
Tengo información búsqueda de empleo	19 (20%)	12 (48%)	31 (25.8%)
Se cómo elaborar un curriculum	45 (47.4%)	13 (52%)	58 (48.3%)

5. Discusión de los resultados

Respecto al primer objetivo Se confirma la existencia con otros estudios [2-3,5], en relación al sexo, de un porcentaje elevado de mujeres sobre hombres. Con respecto a la edad, se trata de unos estudios básicamente realizados por los alumnos jóvenes, recién terminados sus estudios medios. Las edades más frecuentes son 18 años, seguida de 17 años Así pues, en estos casos de alumnos con la edad mínima para los estudios universitarios se encuentra el 61% de los alumnos. Tan sólo un 10% de los alumnos tienen 25 o más años de edad.

En relación al segundo objetivo respecto a las motivaciones, en las mismas existe distinción entre las que se consideran de "alta motivación", y de "baja motivación". En las primeras se encontraría *elevar mi formación y nivel cultural*, *poder promocionar en mi trabajo actual*, *seguir mis intereses vocacionales*, o *conseguir una titulación que me permita acceder al mundo laboral*. Entre las de baja motivación deben incluirse el que *no tenía otra opción*, se trata de *unos estudios de corta duración*, *ocupar el tiempo mientras se encuentra trabajo*, o tener *un índice de dificultad modesto*.

Si analizamos los resultados de los alumnos de Enfermería de Granada podemos vislumbrar que las tres causas más destacadas, entre el 90 y el 81´7% de las respuestas, se encuentran entre las que podemos considerar de alta motivación. La cuarta en número de respuestas, *lograr mayor reconocimiento social y profesional*, puede considerarse de media motivación. Por el lado contrario, las tres respuestas con menor grado de opción entre los alumnos de Enfermería de Granada son justamente, tres de las afirmaciones que responden a una baja motivación. Los resultados son muy evidentes y rotundos al respecto y el alumnado, en general, se encuentra en situación de tener un desarrollo exitoso en los estudios

Con respecto al tercer objetivo, no existen diferencias entre mujeres y hombres en los factores de alta motivación. Aún y así, el grado de respuesta en los hombres en todos los casos es algo inferior a las mujeres. Así en la causa más motivadora que es la elección de *elevar el nivel de formación* (92´6% en las mujeres y 80% en los hombres), *seguir los intereses vocacionales* (85´3% en las mujeres y 76% en los hombres), o *permitir el acceso al mundo laboral* (85´3% en las mujeres y 68%) en los hombres). En el estudio de Cruzado et al [(2)] , este último factor es considerado en el 5º lugar de 15 elementos, pero en este caso es mas seleccionado por los hombres que por las mujeres.

Existen diferencias significativas entre mujeres y hombres en dos elementos de nivel motivacional medio, en *mejorar mi curriculum,* y *elevar mi nivel de ingreso*. En ambos casos, es más alto el porcentaje en los hombres que en las mujeres. Estos resultados podrían explicarse por la socialización del hombre en los aspectos competitivos.

En las motivaciones por edades se reiteran coincidencias en dos factores de alto nivel motivacional *elevar mi formación y nivel cultural*, y *seguir mis intereses vocacionales*. El tercer elemento de alto nivel motivador *permitir el acceso al mundo laboral* es destacado en las personas menores de 25 años y no en los mayores de esta edad, y además la diferencia entre ambos es significativa Este resultado es congruente puesto que de estas últimas se espera tengan empleo a dicha edad. Otro de los elementos de alta motivación *promocionar en el trabajo actual,* es destacado en cuarto lugar por las personas mayores de 25 años, y su elección es diferente a las personas menores de 25 años. Este resultado confirma lo apuntado anteriormente, las personas mayores de 25 años ya tienen empleo y desean mejorar en el mismo, a través de la formación.

Se detectan además diferencias en lo que respecta a un factor con nivel intermedio de motivación. En la misma línea anterior los sujetos mayores de 25 años de edad están más motivados para (por *promocionar en el trabajo* (41´7% frente al 7´5%) y o por) *posibilitar un cambio de trabajo*. Este resultado es congruente con los resultados expuestos anteriormente

En función del cuarto objetivo un número muy alto de alumnos, el 80%, considera que tiene claros cuáles son sus intereses profesionales. Esta respuesta positiva es similar en los hombres (84%) y en las mujeres (sobre el 79%). Coincide con la claridad de los objetivos profesionales, probablemente por no existir claridad en el significado diferencial de ambas preguntas. En cualquier caso, la proporción de los estudiantes masculinos que consideran que tienen habilidad en la toma de decisiones es

superior al de las mujeres (80% frente al 64%). Por otra parte, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres sobre tener información de las técnicas de empleo. Esta diferencia puede explicarse por el hecho de la diferencia de edad mayor en los hombres y haber adquirido dichos conocimientos.

6. Conclusiones

1. El perfil actual de los alumnos de Primer Curso de Enfermería en la E. U. de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada es el siguiente: mujer (79.2 %), de unos 18 años de edad (el 60%), con fuertes motivaciones para el estudio mejorando su formación (90%), con una fuerte vocación para los estudios de Enfermería (83%), y con fuertes motivaciones para acceder en este campo al mundo laboral (82%).

2. Las motivaciones más frecuentes para los estudios de Enfermería son comunes a hombres y a mujeres. No obstante, en determinados factores sí se detectan diferencias. Así en los hombres son mucho más fuertes las motivaciones de mejorar el currículum y elevar el nivel de ingresos, mientras en las mujeres es mucho más fuerte el reconocimiento social y profesional. Así pues, en los hombres se detecta un peso mucho mayor de motivaciones de "competencia" o "competición", mientras en las mujeres el peso mayor es en el "reconocimiento".

3. La edad media de los estudiantes masculinos es más alta que la de las mujeres. Sin embargo, las motivaciones por grupos de edad, menores de 25 años, o de 25 y más años, aunque siguen las mismas tendencias, presentan diferencias sensibles en algunos aspectos. Los mayores indican con mucha más frecuencia el poder promocionar en el trabajo, o posibilitar un cambio de trabajo. Respuesta lógica en un grupo de alumnos que, en una gran mayoría, ya han accedido con anterioridad al mundo laboral.

7.- Referencias

1.- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

2.- Cruzado Suárez M, García Padilla F M, González Rodríguez A, y Palomar Gallardo C. (1995). Factores motivacionales en la elección de Enfermería. Enfermería Científica, 162-163, septiembre-octubre: 8-12.

3.- Rodríguez Gómez C V, Puialto Durán M J, Fernández Lamela MA, y Antolín Rodríguez R. (1998). Valores y motivaciones de los estudiantes en sus inicios a la Enfermería. Cuadernos de Bioética, 9 (34):344-347.

4.- Pérez Morales A, Barallobre Figueira A, Cuadrado Martín A, Cuadri Duque M J, Jara Fernández F J, González Ruiz A, Pérez-Minayo M T y Tirado Barragán A. (2002). Perfil de valores profesionales elegido por estudiantes de Enfermería al inicio de sus estudios. Experiencia en Sevilla. Enfermería clínica, 12 (3): 109-116.

5.- Martínez Nieto J M. (2004). Vocación en Enfermería. Entre la etnografía y la cuantificación. Una visión a través de estudiantes de enfermería. Cádiz: Universidad de Cádiz

C22. FORMACIÓN, CALIDAD, INNOVACIÓN Y PERFIL DEL BUEN DOCENTE. CLAVES PARA ENSEÑAR EN EL EEES

Antonio García Guzmán
Christian Alexis Sánchez Núñez
Santiago Ramírez Fernández

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Universidad de Granada

RESUMEN

La adaptación de la Universidad española al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante) es un proceso complejo que está suponiendo numerosos y profundos cambios (en las estructuras institucionales, en la organización y funcionamiento de las universidades españolas, en la conversión de planes de estudio, en la regulación de un sistema de créditos común, en la renovación de metodologías docentes, en los procedimientos que se establecen para garantizar la calidad docente e investigadora, etc.). Concretamente y dentro de este contexto, en esta aportación se reflejan algunas cuestiones clave en torno a los roles, funciones y retos que el profesorado universitario debe asumir en la renovada educación superior en el marco europeo (formación, docencia, innovación, calidad, evaluación y carácter).

ABSTRACT

The adjustment of the Spanish University to the new European Space of Higher Education (EEES in forward) is a complex process that supposes numerous and deep changes (in the institutional structures, in the organization and functioning of the Spanish universities, in the conversion of curriculum programs, in the regulation of a common system of credits transfer, in the renovation of educational methodologies, in the procedures that are established to guarantee the educational and researching quality, etc.). Concretely and inside this context, in this paper some key questions about the roles, functions and challenges that the university professorship must bear in mind in the renewed Higher European Education (training, teaching, innovation, quality, evaluation and character) are reflected.

Introducción

Si bien es verdad que la comunicación que aquí se presenta no pretende dar recetas mágicas al profesorado para responder con garantías de calidad y éxito al proceso de

convergencia europea, entre otros motivos, porque desafortunadamente no las hay o, al menos, no las conocemos, sí que se plantean una serie de aspectos clave y/o interrogantes de gran importancia para afrontar adecuadamente las demandas que plantea este complejo proceso de adaptación europea.

Tradicionalmente han sido tres las funciones que se le han atribuido al profesor universitario: *docencia, investigación y gestión*; más recientemente se ha añadido lo que podría denominarse *servicio a la sociedad*, aunque en realidad, como señala Villa (2008), las tres primeras constituyen parte importante de la cuarta. Sin embargo, en la valoración del profesorado universitario, es decir, cuando hay que reconocer si un profesor de universidad es bueno o no, existe un apreciable sesgo hacia la vertiente investigadora, dándose por tanto, cierta paradoja entre lo que se entiende como función formadora de la Universidad (Pulido, 2002) y el desarrollo académico profesional real.

En efecto, el prestigio del profesor universitario parece estar más vinculado a su currículum investigador y a la relevancia social que adquieren los cargos que desempeña en la gestión académica. Sin embargo, la investigación sobre la enseñanza universitaria parece destruir la idea de que los buenos profesores son también los buenos investigadores (Centra, 1983). De hecho, si se analizan las tareas que desempeña un profesor y un investigador puede comprobarse que no tienen mucho que ver, excepto en determinados cursos como másteres y/o doctorado en los que la conexión entre la investigación y la docencia puede ser muy alta. Por ejemplo, algunos autores que han estudiado la relación entre docencia e investigación afirman que el doctorado prepara directamente para la investigación pero no para la docencia o para las responsabilidades de la enseñanza (Morales, 2002).

Por otro lado, las crecientes demandas a las que debe responder el profesorado, unido a la calidad que debe demostrar en cada tarea, complica aún más ese equilibrio que debería existir entre docencia e investigación. Es evidente que la tarea más importante de un profesor universitario es enseñar, lo que no significa que no tenga que investigar o, incluso gestionar. Existen profesores universitarios que prácticamente se dedican a la docencia como tarea fundamental pero existen muy pocos cuya función sea exclusivamente investigadora. Por tanto, los dos roles docencia e investigación, son importantes y necesarios, y habrá que buscar su integración equilibrada, lo que requiere valorar y reconocer seria y profundamente la enseñanza universitaria, al contrario de burocratizar o cosificar contabilizando el número y la variación de cursos impartidos u otorgando valor a indicadores similares.

Afortunadamente, en la actualidad, las diferentes instituciones universitarias y agencias de evaluación comienzan a considerar de modo creciente las dedicaciones docentes y a diseñar procesos globales de valoración y reconocimiento como, por ejemplo, el programa *DOCENTIA*. Concretamente, este programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado surge en atención a las directrices marcadas en la reforma de la LOU y cuenta con la colaboración de las agencias de evaluación de las Comunidades Autónomas. Los objetivos que se persiguen son la creación de un modelo y de unos procedimientos que garanticen la calidad del profesorado universitario y que favorezcan su desarrollo y reconocimiento, en consonancia con los principios expuestos para la consecución del Espacio Europeo de Educación Superior.

También es cierto que se corre el riesgo de acomodarse a valoraciones rutinarias o perpetuar valoraciones iniciales de la docencia para obtener reconocimientos académicos o docentes, ya sea a través de quinquenios docentes u otro tipo de certificaciones. Por eso, de cara al futuro próximo y ante la renovación metodológica

pretendida, el docente debe preocuparse por el cambio de rol y la calidad real de sus acciones, indispensables para el fomento y la dinamización del auto-aprendizaje escolar.

1. **¿Cómo es el proceso de formación del profesorado universitario?, ¿está preparado para asumir los nuevos retos que plantea EEES?**

En la universidad española, a excepción de ciertas ayudas o becas de formación de profesorado universitario como las becas FPU, FPI u otras similares de carácter autonómico cuyo objetivo principal paradójicamente es la realización de una investigación doctoral aunque con una breve y colateral inmersión en la docencia[50] o las ayudantías, no ha existido una tradición o una cultura institucional fuerte que considerase fundamental la formación inicial docente de su profesorado. En este sentido, sólo cuando se ha planteado un nuevo enfoque de los objetivos y funciones de la universidad del siglo XXI, es cuando se ha hecho visible la necesidad de replantear la formación docente del profesorado universitario.

De este modo, estudios como el realizado por Valcárcel (2005) sobre el *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*, plantean dos fases fundamentales en la formación del profesorado universitario: a) una fase inicial centrada en la planificación de la docencia, las nuevas metodologías docentes, las nuevas formas de evaluación, a la acción tutorial, la guía docente para las materias y b) una segunda fase caracterizada por la realización de seminarios específicos complementarios, de profundización y de especialización relativos a la formación en teorías y conceptos sobre educación superior, formación para la planificación docente, metodologías activas en enseñanza superior, competencias de los docentes, aplicaciones específicas por áreas de conocimiento... Actuaciones que han tenido su reflejo en la proliferada oferta y demanda de actividades de formación docente continua y específica en relación a: la renovación de metodologías docentes, la aplicación de experiencias piloto de adopción de ECTS, uso de tecnologías de la comunicación como mecanismos de influencia educativa…

En la actualidad es de resaltar el esfuerzo de determinadas universidades, como la Universidad de Granada que, preocupadas por la formación del profesorado y la futura capacitación del alumnado, están llevando a cabo diferentes programas para mejorar y perfeccionar la formación de su profesorado, especialmente del principiante. Algunos de los programas ofertados y que están favoreciendo y posibilitando una mejor preparación del profesorado universitario son: 1) cursos de iniciación a la docencia universitaria; 2); convocatorias de apoyo a la formación del profesorado novel y mejora de la docencia; 3) cursos para la formación de profesores asesores; 4) cursos de planificación de la docencia universitaria por competencias y elaboración de guías didácticas; así como otros encaminados al fomento y utilización de las TIC y, ofertados por el CEVUG (Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada).

Por ello, a pesar de los recursos que se invierten en el proceso de adaptación y mejora (personales y económicos) y de los mecanismos y acciones de formación específicas como las citadas anteriormente, consideramos imprescindible una apuesta decidida por parte de las diversas instituciones y administraciones educativas por la formación del profesorado. Especialmente del profesorado universitario principiante, ya que su formación de postgrado ha estado y sigue estando más enfocada hacia la rama investigadora que hacia la docente y requerirá, por tanto, una formación más específica

[50] entre 60 y 90 horas anuales de colaboración docente referidas a prácticas universitarias

e intensa sobre la utilización de herramientas y recursos de cara a ofrecer una enseñanza superior de mayor calidad.

2. Docencia, innovación, MEJORA y calidad en el marco EEES

En efecto, más allá de dar respuesta a las exigencias normativas y formales que supone la convergencia europea o comenzar a valorar o medir la docencia universitaria por parte de los usuarios o de las instituciones, cualquier proceso de reforma educativa debe encuadrarse en una perspectiva más amplia y ambiciosa que procure la mejora de la calidad docente (Martínez y Viader, 2008). Consecuentemente, ello implica girar y pensar el rol del docente en torno al alumnado.

El profesor universitario, ante este nuevo reto, debe orientar sus enseñanzas hacia el protagonismo del alumnado y hacia el aprendizaje autónomo de éste, lo que supone nuevas competencias y un cambio importante en su quehacer docente.

Consecuentemente, para iniciar el afrontamiento exitoso de este cambio, cabe interrogarse por: *¿Cuál es el sentido actual de la formación universitaria?, ¿Cuál es el sentido del grado y del máster en relación con la formación del estudiante?, ¿Qué incidencias tienen estos cambios en su empleabilidad?, ¿Qué quiere decir orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo de competencias? o ¿Cómo realizar un seguimiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes que les retorne información adecuada y contribuya a mejorar su rendimiento?*.

Los modelos formativos centrados en el aprendizaje de competencias requieren de la voluntad y el esfuerzo de los estudiantes, pero también, y de manera especial, de la contribución del profesorado. En estos modelos, la función del profesorado es clave, quizás más que en modelos de carácter prioritariamente transmisivos, y su contribución se produce mediante una adecuada selección y disposición de contenidos, un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante que comporte información elaborada sobre sus progresos, y un buen conocimiento de las posibilidades y límites de las TICs para la optimización de los procesos de docencia y aprendizaje en contextos universitarios.

Por tanto, el renovado rol docente o la cultura profesional docente en el EEES, pasa de un aprendizaje fundamentalmente memorístico (reproductivo, segmentado, individualista, de contenidos genéricos, con una motivación externa y dirigido por el profesor) a un aprendizaje significativo (constructivo, holístico y en red, producto de una construcción social, con contenidos contextualizados, con una motivación intrínseca y promotor de la autonomía del estudiante) (De la Cruz, 2005). Este cambio debe orientarse, por tanto, hacia un modelo de docencia universitaria más centrada en el que aprende que en el que enseña, más en los resultados del aprendizaje que en las maneras de enseñar, y más en el dominio de unas competencias procedimentales y actitudinales que meramente informativas y conceptuales. En definitiva, fomentar en nuestra docencia el principio de *"aprender haciendo"* porque como afirma el famoso filósofo Friedrich Nietzsche *"únicamente el que hace aprende"*.

Con el nuevo EEES el profesor ha de dedicar más tiempo a pensar en cómo hacer que los estudiantes piensen y estudien más que a hablar y explicar magistralmente en clase, sin que ello implique dejar de hacerlo. Es decir, hay que explicar, pero es necesario haber seleccionado muy bien los contenidos para que sean suficientemente atractivos como para implicar a los estudiantes en las tareas de pensar, analizar, comprender críticamente, establecer relaciones y analogías, sintetizar…

Por tanto, en este nuevo escenario de enseñanza, el profesor ha de optar por una estrategia centrada en los estudiantes para que éstos cambien sus concepciones acerca

de lo que están estudiando. No es lo mismo explicar bien una lección y hacerla accesible a los estudiantes que planificar una estrategia para que los estudiantes aprendan por sí mismos, orientar su aprendizaje, ofrecerles apoyo y retroalimentación de su propio proceso, evaluar las competencias que adquieren o desarrollan… (Villa, 2008).

En definitiva, el profesor debe conocer y creer en lo que hace, debe amar la enseñanza y debe implicarse en su crecimiento y desarrollo profesional. Debe mostrar humanidad, compromiso ético y responsabilidad social, pues todo estudiante reconoce y valora estas cualidades en un buen docente. Igualmente, el profesorado, sometido a un número creciente de demandas y presiones profesionales, debe visualizar los beneficios del cambio y debe ser apoyado en este proceso; se le ha de facilitar un formación adecuada y contextualizada que le profesionalice como docente, que le prepare para ser autónomo y capacite para trabajar en equipo, una formación que, a partir de necesidades concretas y reales, se oriente hacia la calidad y la innovación docente.

En este sentido, son varias las acciones que desde la Universidad de Granada se están promoviendo. Por ejemplo, la innovación docente se programa e incentiva mediante la convocatoria anual de proyectos de innovación docente que incluyen hasta 10 modalidades diferentes de actuación. En el curso 2008-09, fueron 234 solicitudes las presentadas por equipos de profesores para innovar en sus enseñanzas, lo que se traduce en un alto grado de concienciación del docente universitario hacia la innovación y la mejora.

¿Qué papel juega la evaluación en este proceso?

Conscientes del cambio profundo que requiere la universidad del siglo XXI para hacer frente a los retos del EEES, se asume la importancia de mejorar la calidad docente que presta la Universidad y, por tanto, su prestigio a nivel internacional. Este aspecto ha motivado el interés de la universidad por evaluar a sus docentes, con mayor o menor acierto.

Aunque los procesos de evaluación de la docencia nacieron con un gran interés por parte de los estudiantes y fueron considerados como una apertura democrática de las universidades, con su aplicación no se alcanzaron los objetivos, en parte por la ambivalencia institucional con respecto al valor y utilidad evaluativa desde el punto de vista de los alumnos, además de la dilación del mecanismo de información y toma de decisiones (Villa, 2008).

Antes de evaluar es necesario plantearse, el por qué se quiere evaluar, qué aspectos se van a tomar en consideración y cuál es la finalidad del proceso. Así, la evaluación puede ser una necesidad fruto de una reflexión, una exigencia institucional debido a la tradición cultural de dicha institución, o también una exigencia de carácter personal. En el qué evaluar hay que tener claro cuáles son los criterios y los indicadores que van a ser observados como muestra de una buena o mala docencia. Y por último, la finalidad con la que se diseña una evaluación, que va a condicionar todo el proceso, ya que, dependiendo de la finalidad, se seleccionan a unos evaluadores o a otros y unos procedimientos u otros. También es necesario tener presente que si el objetivo es mejorar la docencia, es necesario proporcionar recursos y medios para paliar las deficiencias detectadas, como por ejemplo el desarrollo de programas de formación,..

Entre las fuentes de información más utilizadas en la evaluación del profesorado (véase Mateo, 1987), el procedimiento más frecuente y conocido es el cuestionario de opinión del alumnado donde se valoran algunos aspectos relacionados con la docencia.

Igualmente, es de destacar la creciente necesidad de rediseñar los cuestionarios de evaluación docente a través de los estudiantes ya que están muy centrados en la actividad del profesor como transmisor más que como mediador.

Con respecto al qué evaluar, García Ramos (1997), al considerar los instrumentos de medida sobre la competencia docente del profesor universitario y la dimensionalidad de los mismos, establece cuatro factores comunes en la mayoría de los instrumentos analizados: 1) aspectos relacionados con el dominio de la asignatura; 2) aspectos didáctico-técnicos: programación, organización, evaluación-exámenes y uso de recursos didáctico-metodológicos; 3) comunicación con el alumno; 4) aspectos personales y/o motivacionales.

Por su parte, Valcárcel (2004) señala como indicadores de la calidad docente: el contenido, la planificación de la asignatura y coordinación con otras de la titulación; la calidad de la metodología, el clima de aula, la presentación de contenidos y la gestión del curso; la actitud profesional y crítica ante la docencia y el trabajo institucional colegiado para la calidad de la docencia y del aprendizaje.

Por tanto, una evaluación docente útil y adecuada es aquella que pretende la promoción de una mejor capacidad de los profesionales y de las universidades para responder a las incertidumbres que el futuro nos plantea. Ello no sólo requiere la recopilación de datos objetivos de diversas fuentes sobre variados indicadores de la docencia desarrollada, sino que también requiere de mecanismos y toma de decisiones que palien los aspectos negativos encontrados y refuercen los positivos.

3. ¿Qué criterios definen a los mejores profesores universitarios y qué los diferencia de otros?

Nos planteamos aquí reflexionar sobre los rasgos o características docentes adecuadas para afrontar el reto europeo, tratando de delimitar, en busca de la excelencia, *¿Qué saben los mejores profesores?; ¿Cómo preparan su docencia?; ¿Qué esperan de sus estudiantes?; ¿Qué hacen cuando enseñan?; ¿Cómo tratan a los estudiantes? y ¿Cómo miden sus logros?*

Seguramente existen muchas respuestas a tales interrogantes, así, Paul Ramsden (1992) propuso que las cinco grandes categorías de la *«buena enseñanza universitaria»*, las cuáles podrían considerarse en línea con la pretendida tendencia europea, serían:

a) Buena enseñanza: el profesorado ofrece ayuda y feedback a las tareas y trabajos que los estudiantes están llevando a cabo.
b) Objetivos claros.
c) Carga de trabajo adecuada y factible.
d) Evaluación apropiada: centrada en comprobar lo que los estudiantes han comprendido más que en la mera repetición o conocimiento memorístico;
e) Énfasis en el trabajo independiente y autónomo.

Ahora bien, nosotros, atendiendo a nuestra corta pero intensa experiencia docente en la universidad y a las ideas recogidas por Ken Bain (2007), quién, en base a un estudio, ha analizado con detenimiento la trayectoria de casi un centenar de profesores de diversas universidades que han destacado por su trayectoria docente, proponemos las siguientes respuestas.

Los mejores profesores conocen su materia extremadamente bien, son consumados eruditos, artistas o científicos en activo. Con más o menos publicaciones, están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en

abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas. Estos profesores hablan de ayudar a los que aprenden a esforzarse con las ideas y la información para que construyan su propio conocimiento.

Suelen utilizar una serie de preguntas mucho más ricas a la hora de diseñar una clase, una conferencia, una discusión, unas prácticas profesionales o cualquier encuentro con los estudiantes, y comienzan con cuestiones sobre los objetivos de aprendizaje para los estudiantes, en lugar de con aquéllas que plantean qué debe hacer el profesor.

Igualmente, esperan mucho de sus estudiantes, evitan objetivos que estén ligados arbitrariamente al curso y favorecen los que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria.

Cuando enseñan, intentan crear un *"entorno para el aprendizaje crítico natural"*. En este entorno, las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o integrantes, a tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de trabajar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad. Los estudiantes experimentan una sensación de control sobre su propia educación; trabajan en colaboración con otros.

Tienen una gran confianza en sus alumnos y están seguros de que los estudiantes quieren aprender, y asumen, mientras no se les demuestre lo contrario, que pueden hacerlo. Con frecuencia, se muestran abiertos con los estudiantes e incluso hablan con ellos sobre su propia aventura intelectual, de sus ambiciones, triunfos, frustraciones y errores, y animan a sus estudiantes a ser reflexivos y francos en la misma medida. Sobre todo, tienden a tratar a sus estudiantes con gran amabilidad.

Preparan y asumen algún programa sistemático para poner a prueba sus resultados y para llevar a cabo los cambios pertinentes. La calificación de los estudiantes sale de objetivos de aprendizaje básicos. Tienen tendencia a mantener intercambios intensos con colegas sobre la mejor forma de educar a los estudiantes, y citan con frecuencia cosas que aprendieron trabajando con otros. Fundamentalmente son estudiosos, intentan mejorar de continuo sus resultados para promover el desarrollo de los estudiantes y, nunca que plenamente satisfechos de lo que ya habían conseguido.

En definitiva, y para concluir esta comunicación, se podría decir que estos profesores "excelentes" conocen sus materias a fondo, saben cómo atraer y desafiar a los estudiantes y provocan en ellos respuestas apasionadas. Y, sobre todo, creen firmemente dos cosas: que la enseñanza importa y que los estudiantes pueden aprender.

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.

Centra, J. A. (1983). Research Productivity and Teaching Effectiveness. *Research in Higher Education,* 18, 379-389.

De la Cruz, M. A. (2005). Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias. ICE Universidad de Murcia (presentación en Power Point, documento inédito).

García Ramos, J. M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón, 49* (4), 361-391.

Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de educación*, 213-234.

Mateo, J. (1987). La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. En *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria* (pp.133-203). Valencia: Servei de Formació Permanent, Universitat de València.

Morales, P. (2002). *¿Qué significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la Educación Superior?* En J. C. TORRES (eds.), Calidad y Equidad en la Educación Universitaria Católica (19-99). Madrid: Universidad Pontificia Comillas y FIUCACISE.

Pulido, A. (2002). *Metodología de Evaluación de la Calidad Docente e Investigadora: Planteamiento y Experimentación.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Rama, C. (2006). El complejo futuro de la evaluación universitaria *(el desafío de pasar el paradigma de evaluar la fábrica educativa de pregrado a la educación individualizada del postgrado), Educación XXI*, *9,* 135-148.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education.* London: Routledge.

Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación, nº extraordinario,* 177-212.

Valcárcel, M. (2004). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior.* En http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_fi nal.pdf.

Valcárcel, M. (2005). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación superior,* (Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Córdoba: Ediciones Gráficas Vistalegre.

C23. APLICACIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN LA TITULACIÓN DE ENFERMERÍA DE LA E. U. DE CIENCIAS DE LA SALUD

García Martínez, Olga Profesor Ayudante Doctor. Dpto. Enfermería. E.U. Ciencias de la Salud. Universidad de Granada. E-mail: ogm@ugr.es

Peñas Maldonado, Manuel Profesor Titular de Escuela Universitaria. Dpto. Enfermería. E.U. Ciencias de la Salud. Universidad de Granada. E-mail: mpenas@ugr.es

García García, Inmaculada Profesor Colaborador. Dpto. Enfermería. E.U. Ciencias de la Salud. Universidad de Granada. E-mail: igarcia@ugr.es

RESUMEN

La Titulación de Enfermería de la E.U. de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada se encuentra implicada en el proceso de adaptación de los créditos ECTS al EEES desde el curso académico 2004-5. **Objetivo**: adaptación de la asignatura troncal Administración de los Servicios de enfermería, a la nueva metodología de enseñanza. **Metodología**: la asignatura consta de 7 créditos, 4 teóricos y 3 prácticos. Las clases teóricas se desarrollan en dos grupos de 60-65 alumnos en las que se da una información general de la información general de la asignatura. En grupos reducidos se realizan los trabajos de campo consistentes en la realización de un plan estratégico de mejora de un Servicio Sanitario, para lo que además de un análisis detallado del servicio identificaran sus debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades. El seguimiento del trabajo se hace de forma personalizada, tantas tutorías como el alumno necesite. La valoración global de la asignatura viene determinada las notas prácticas y teóricas. **Resultados y discusión:** del total de alumnos matriculados el 91,6 % superó satisfactoriamente la asignatura. con una nota media de 7,44. El grado de asistencia a clase y tutorías es elevado. El número de horas que cada uno de los miembros del grupo al trabajo de campo es muy superior al previsto. Las horas de dedicación del profesorado se han triplicado, fundamentalmente por el seguimiento personalizado en pequeños grupos. Con el trabajo de campo y la metodología de seguimiento empleada se consiguen integrar los conceptos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de los años de formación de los alumnos de enfermería.

ABSTRACT

The objective is to tailor subject of the degree in nursing to the new teaching-learning methodologies. The subject is about management of nursing services. Besides theoretical credits are given practical credits, to small groups of students who will perform an Strategic Planning after a detailed and critical analysis of a particular health service. The groups are led in a personal way in carrying out the work throughout the academic year. While the time spent by the teacher is higher, academic results are better and students are satisfied.

APLICACIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN LA TITULACIÓN DE ENFERMERÍA DE LA E. U. DE CIENCIAS DE LA SALUD

Las Experiencias Piloto de Adaptación a los Créditos ECTS se podrían considerar como un instrumento de utilidad para la construcción del EEES. En este proceso de adaptación se encuentra directamente implicada la Titulación de Enfermería de la E.U. de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada, desde el curso académico 2004-5.

Objetivo:

Adaptar la asignatura Administración de los Servicios de enfermería, a la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una asignatura troncal que se imparte en el tercer curso de la diplomatura de Enfermería. Tiene 7 créditos, de los cuales 4 son teóricos y 3 prácticos.

Metodología:

La adaptación de la asignatura al nuevo sistema de enseñanza comenzó en el curso 2003-4; si bien, las experiencias piloto de adaptación al crédito ECTS se iniciaron para esta Titulación un curso más tarde. Los datos que mostramos corresponden a los cursos académicos 2003-4, 2004-5, 2005-6 y 2006-7, con una participación de alumnos de 71, 135, 140 y 136, respectivamente.

Las clases teóricas se desarrollan en dos grupos de 60-65 alumnos. Se da una información general de la asignatura, que incluye su implicación dentro de la titulación y su vinculación con el sistema sanitario. Al comienzo de cada tema se da una información específica y un esquema, que sirven como estrategias de aprendizaje. Al final de cada tema, se realiza un resumen del contenido, se da respuesta a los problemas y dudas planteados incentivando al debate y la reflexión. De igual forma se realizan de forma sistemática evaluaciones y controles de asistencia para conocer su grado de participación en el aprendizaje.

En grupos reducidos de 3 a 5 alumnos se realizan los trabajos de campo consistentes en la evolución de un Servicio Sanitario en donde los alumnos se encuentran haciendo las prácticas asistenciales. Se desarrollan las técnicas de búsqueda, consulta y tratamiento de la información relativa al Servicio elegido por cada grupo. Elaborando se los informes pertinentes.

En cada informe, además de una descripción detallada del funcionamiento del servicio sanitario elegido, el alumno deberá elaborar una matriz DAFO, identificando las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades que encuentre. El objetivo es que los alumnos sepan elaborar un Plan Estratégico de Mejora, con los recursos de los que disponen, desarrollando de esta forma el espíritu crítico.

El Trabajo de campo incluye los siguientes apartados:

- Misión
- Análisis del medio interno
- Análisis del medio externo

- Matriz DAFO
- Relaciones de los elementos de la matriz DAFO
- Visión
- Conclusiones
- Bibliografía, referenciada según las Normas de Vancouver
- Presentación del documento. La extensión de este documento es libre.

La metodología empleada para la realización del trabajo de campo se basa en dinámicas de grupo, motivación y reflexión grupal e individual; Utilizando las siguientes técnicas**:** brainstorming, técnica del grupo nominal y técnica Delphi.

Previamente se les entrega a los alumnos bibliografía específica par a la realización del estudio. También se les forma para la búsqueda en la Red, en páginas oficiales correspondientes, de la información que precisan para conocer los Hospitales, así como la población que es atendida por esos centros sanitarios; por ejemplo, visitas de páginas del INE, de los Ayuntamientos, de cada uno de los hospitales, o del SAS, entre otras.

El seguimiento del trabajo de campo se hace de forma personalizada, mediante tutorías pactadas previamente con el profesor responsable, bien en el despacho como lugar de trabajo, o a través de la red, tantas veces como sea necesario, hasta conseguir superar el trabajo.

La evaluación teórica se realiza mediante un examen en forma de Test., con un número de 40 preguntas, con cinco alterativas. Para poder superar el examen teórico el alumno deberá haber realizado las practicas de la asignatura, superar la evaluación de las mismas y en su caso realizar el trabajo en grupo que se le indique.

La valoración global de la asignatura viene determinada por las notas prácticas y teóricas.

En las tablas I y II se muestran la adaptación de la asignatura en cuanto a créditos y criterios de evaluación.

Tabla I. Actividades y horas de trabajo estimadas (ECTS)

Actividades	Horas presénciales	Trabajo del alumno	Total Horas
Clases teóricas	30	35	65
Trabajo en grupo	10	20	30
Trabajo de campo		30	30
Tutorías	13		13
Recogida Información		5	5
Otras actividades educativas	10	20	30
Examen	2		2
TOTALES	**65**	**110**	**175**

Tabla II.- criterios de evaluación

Actividades	Total Horas	Porcentaje
Clases teóricas	65	35%
Examen	2	
Trabajo en grupo	30	45%
Trabajo de campo	30	
Tutorías	8	
Recogida Información	5	
Otras actividades educativas	30	10%
Control de asistencia		10%
TOTALES	**175**	**100%**

Resultados y discusión:

Al analizar el rendimiento académico de los alumnos que han participado en este nuevo modelo de enseñanza aprendizaje observamos los siguientes resultados:

Del total de alumnos matriculados el 91,6 % supero satisfactoriamente la signatura. Con un 93,9% de participación en el examen teórico y un 91,6% de participación en el trabajo de de campo, con una nota media de 7,44. También hemos observado que el grado de asistencia a clase teórica es elevado; si bien, es especialmente destacable la participación de alumno en las tutorias.

El número de horas que dedica el grupo y cada uno de sus miembros al trabajo de campo es muy superior al previsto. Entendemos que esto es debido a la novedad de esta experiencia, a la poca costumbre de recoger información tanto clínica como bibliográfica relacionada con los temas, al trabajo en equipo y a la capacidad de síntesis y comprensión del lenguaje utilizado.

Los grupos en los que detectamos problemas de integración de sus miembros por distintos motivos, fueron los que más horas dedicaron al trabajo y a las tutorias.

Los resultados de la evaluación de los alumnos, tal y como los hemos valorado los profesores, son satisfactorios. Los alumnos han dedicado muchas horas al trabajo de campo, y han estado muy tutorizados por los tres profesores de la asignatura, que hemos podido corregir y valuar el proceso. Este hecho ha conducido a que el trabajo de campo sea muy satisfactorio, y en la percepción de los profesores, los alumnos hayan aprendido mucho con el desarrollo del mismo. Las horas de dedicación del profesorado se han triplicado, fundamentalmente por el seguimiento personalizado en pequeños grupos

En relación a la tranversalidad, otro de los objetivos de este nuevo enfoque de la enseñanza, en nuestra signatura la hemos conseguido con esta nueva metodología docente; ya que, con el trabajo de campo se consiguen integrar los conceptos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de todo el proceso de formación de los alumnos.

El inicio de la adaptación de la asignatura al nuevo sistema ECTS marca aspectos positivos, referidos a un mayor dinamismo en la actividad de aprendizaje, pero también refleja algunos problemas como la mayor dificultad que supone la utilización de una metodología diferente a la tradicional, con grupos de alumnos bastante numerosos (de 60 a 65 alumnos). Si bien hay un mayor acercamiento al alumno, lo que supone un conocimiento más profundo de sus dificultades, sus aspiraciones, sus necesidades, la aplicación de este nuevo sistema requiere más tiempo de clase y un esfuerzo extra por parte de los profesores. En relación al trabajo de campo que se desarrolla, los grupos de alumnos son más pequeños, se puede trabajar mejor, pero el tiempo invertido por el profesorado se multiplica en función del número de grupos y de las horas dedicadas a los grupos.

El contactar de manera continua con los alumnos y conocer el proceso de elaboración de los trabajos, permite conocer las diferencias que entre los miembros del grupo existen, en el sentido de implicación y conocimiento del trabajo. Esto dificulta enormemente la decisión de la nota final por parte del profesorado, por lo que consideramos que es necesario replantearnos el mecanismo de evaluación final.

C24. ¿ES LA AUTOCALIFICACIÓN DEL ALUMNO UNA FORMA VÁLIDA DE PROMOCIONAR EL ENFOQUE DEMOCRÁTICO EN LA EDUCACIÓN? EL CASO DE LA ASIGNATURA "ECONOMÍA POLÍTICA" DE CC. POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN

Miguel A. García Rubio
Profesor Sustituto Interino
Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Granada
magrubio@ugr.es

Francisco González Gómez
Profesor Titular de Universidad
Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Granada
fcojose@ugr.es

Jorge Guardiola
Profesor Contratado Doctor
Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Granada
jguardiola@ugr.es

Alberto Ruiz Villaverde
Becario
Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Granada
albertorv@ugr.es

RESUMEN

El objetivo de este estudio es comprobar si la calificación final de una tarea realizada por el alumno puede obtenerse por medio de una autocalificación subjetiva. Además, nos preguntamos si la calificación otorgada por el grupo es un instrumento útil para orientar al profesor en el proceso de calificación. Nuestros resultados muestran que la autocalificación del alumnado puede ser una herramienta útil a la hora de promocionar el enfoque democrático en la educación universitaria; por el contrario, desconfiamos más de la utilidad de la calificación otorgada por el grupo.

ABSTRACT

The aim of this study is to test whether the final qualification of an exercise done by the student can be obtained through a subjective self-qualification. Furthermore, we test whether the qualification given in this exercise by the whole group of students could be a useful tool to guide the teacher in the assessment process. Our results show that the self-assessment of students can be a useful tool for promoting a democratic approach in university teaching. On the contrary, we mistrust more of the usefulness of the qualification given by the group.

1. **INTRODUCCIÓN**

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un nuevo paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de la claves parece estar en que la formación universitaria desplaza su centro de atención desde el profesor hacia el alumno. El fundamento pedagógico de esta nueva visión es la promoción del enfoque democrático en la educación (Batalloso, 1995).

El objetivo del enfoque democrático (Hutchins, 1949) es "ayudar a los alumnos a convertirse en individuos que sean capaces de tener iniciativas propias para la acción, y de ser responsables de sus acciones; que sean capaces de una elección y auto-dirección inteligentes; que aprendan críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás; que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas; que, fundamentalmente, sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones problemáticas nuevas; que hayan internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora; que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en estas diversas actividades; que trabajen, no para obtener aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados".

La evaluación es uno de los elementos que debe evolucionar para adaptarse a esta nueva forma de entender la docencia universitaria. Siguiendo a López Pastor (2006) pueden distinguirse distintas formas de participación del alumnado en la evaluación: autoevaluación (evaluación del alumno sobre sí mismo), coevaluación (entre alumnos) y evaluación compartida (basada en procesos dialogados entre profesor y alumno). En la bibliografía especializada pueden encontrarse numerosos trabajos que utilizan estos procesos de evaluación (López Pastor, 2006, p.99); en Brown y Glasner (2003) y Biggs (2005) pueden encontrarse referencias y experiencias desarrolladas en el ámbito anglosajón.

La autocalificación es el proceso a través del cual cada alumno fija la calificación que cree merecer (Fernández Balboa, 2003). Algunos estudios han considerado la posibilidad de utilizar la autocalificación del alumno como nota final de una asignatura (Crespo, 2003; Vázquez y Aguirre, 2005; Montaña et al., 2008). No obstante, el proceso de autoevaluación no se puede reducir a una simple calificación pues no garantiza que el alumno reflexione sobre el proceso de aprendizaje y sus resultados. Pero, si el profesor así lo considera, dentro de su estrategia educativa puede incorporar al proceso de autoevaluación el de autocalificación del alumno, o la evaluación del grupo a un alumno, aunque considerando siempre estos procesos como apoyo a la autoevaluación. En todo caso, el profesor debe seguir siendo el responsable de la calificación del alumno.

El objetivo de este estudio es examinar la posibilidad de que la calificación final de una tarea realizada por el alumno pueda obtenerse por medio de una autocalificación subjetiva (AS) del mismo frente a la calificación clásica (CC) por parte del profesor. Además, nos preguntamos si la calificación otorgada por el grupo a cada alumno o cocalificación (CO) es un instrumento útil para orientar al profesor en el proceso de calificación. Para ello, el resto de la comunicación se estructura del siguiente modo: en

el segundo apartado se describe el objetivo general y el sistema de calificación de la asignatura "Economía Política", y se expone la metodología utilizada en este trabajo. En el tercer apartado se muestran los datos y los resultados. El apartado final presenta las conclusiones de esta investigación.

2. MARCO Y METODOLOGÍA

"Economía Política" es una asignatura troncal de carácter anual que se imparte en el primer curso de la Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad de Granada; tiene una carga docente de 9 créditos ECTS (7 teóricos y 2 prácticos). Se trata de una asignatura de introducción a la Economía que permite tener unas nociones elementales acerca de cómo se toman las decisiones económicas en las sociedades actuales. Partiendo de un nivel básico, se pretende que el alumno tome conciencia de los principales problemas económicos de la sociedad, comprenda el funcionamiento de los mercados y tenga conocimiento del modo en que el sector público interviene en las economías occidentales. En el primer cuatrimestre se introduce al alumno en los conceptos básicos de la economía y microeconomía; en el segundo cuatrimestre se tratan temas introductorios de macroeconomía y evolución del análisis económico.

A principio de curso el alumno puede escoger voluntariamente entre dos sistemas de evaluación de esta asignatura: un sistema de evaluación continua y otro tradicional. En cualquier caso, una vez dado de alta en cualquiera de los dos sistemas no es posible darse de baja, continuando el alumno con el sistema elegido hasta el final de curso.

Para los alumnos que no se acogen al sistema de evaluación continua el 100% de la nota de la asignatura depende de las calificaciones obtenidas en las pruebas escritas. El sistema de evaluación continua implica que el 70% de la calificación dependerá de las pruebas escritas y el 30% de la calificación de la asignatura dependerá de dos exposiciones realizadas a lo largo del curso: una relacionada con la parte de microeconomía y otra relacionada con la parte de macroeconomía. Para aprobar la asignatura, además de conseguir 5 sobre 10 puntos posibles, el alumno tiene que obtener de manera independiente en las pruebas escritas de cada una de las partes, microeconomía y macroeconomía, 1,4 puntos sobre 3,5.

Los trabajos deben exponerse mediante proyecciones preparadas en la aplicación informática Power Point. El trabajo puede hacerse en grupos de hasta 3 personas. En grupos de 3 personas cada alumno expone como mínimo durante 10 minutos; en grupos de dos personas, 15 minutos por alumno; cuando el trabajo es individual, el alumno expone durante un mínimo de 20 minutos. No exponer en el aula implica que la calificación del alumno sería cero en esa parte de la nota de cada bloque de la asignatura, aunque haya colaborado en la realización del trabajo; no se contemplan excepciones a la obligación de exponer el trabajo. Al final de cada exposición se abre un turno de debate.

Con esta actividad no se pretende que el alumno haga una búsqueda exhaustiva de documentación relacionada con el tema elegido, lo que es más propio de estudios de Tercer Ciclo, sino que sea capaz de ordenar y estructurar las principales ideas de un tema, y que adquiera una cierta habilidad en la defensa pública de un trabajo. Para la

calificación del trabajo por parte del profesor se tiene muy en cuenta la defensa pública que se haga del mismo. El ejercicio de defensa pública en ningún caso equivale a leer un texto previamente escrito.

Durante el curso 2008/2009 los profesores que impartimos la asignatura nos planteamos evaluar la posibilidad de que los alumnos sujetos al sistema de evaluación continua pudieran autoevaluar la exposición del trabajo correspondiente al segundo cuatrimestre. Para ello se solicitó a los alumnos su participación voluntaria en un proyecto experimental relacionado con la autoevaluación del alumno. La inquietud más frecuente del alumnado fue si los resultados de la autocalificación y de la calificación por parte de la clase tendrían repercusión en el la nota final de la actividad. Una respuesta negativa por parte del profesor podría haber relajado el interés del alumnado en el proceso; una respuesta positiva debía mantenerse como imperativo ético y, por tanto, parecía desaconsejable adoptando una aptitud prudente. Por tanto, no se ofreció al alumno respuesta a dicha pregunta, garantizándole que al final del experimento se daría cumplida respuesta a todas sus dudas.

También nos interesó conocer la calificación que el grupo otorgaba a cada alumno; para ello cada alumno expresaba por escrito y de forma anónima la nota que creía que el compañero que acababa de exponer merecía y la calificación del grupo a cada alumno se obtuvo como la media aritmética de todas estas notas.

Disponemos así de tres series de calificaciones: las calificaciones otorgadas por el grupo a cada alumno (CO), la otorgada por el profesor (CC) y la autocalificación (AS). Con los datos obtenidos se procedió, en primer lugar, a efectuar un análisis de correlación entre los pares de valores CO-CC y CC-AS. Para ello se utilizó como estadístico el coeficiente de correlación de Pearson, que toma valores comprendidos entre 1 y -1. El valor 1 indica una correlación perfecta y positiva entre los grupos de valores comparados, y el valor -1 una correlación perfecta y negativa. Los valores próximos a 0 se consideran carentes de toda correlación.

Con objeto de determinar si las diferencias entre las medias de CO-CC y CC-AS son estadísticamente significativas, se utiliza un test-t para dos muestras con varianzas desiguales y niveles de significación $\alpha = 0{,}05$ y $\alpha = 0{,}1$, para contrastar la hipótesis nula "no existe diferencia entre las medias".

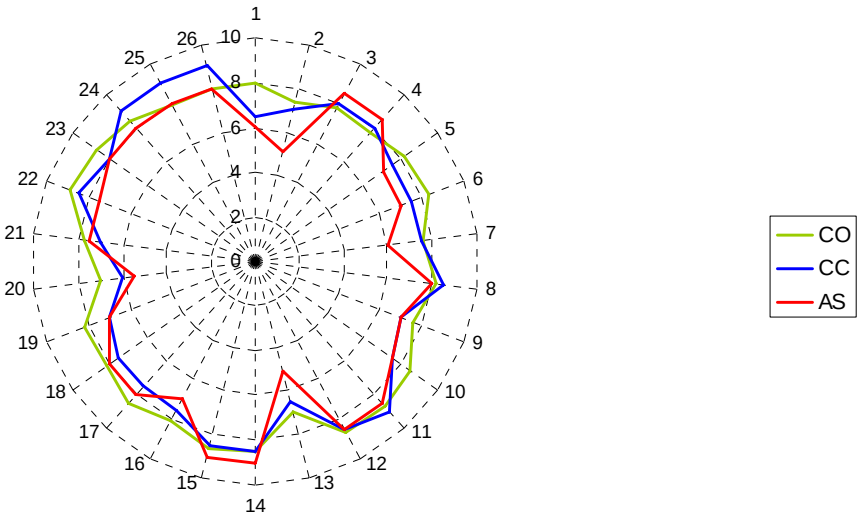
3. DATOS Y RESULTADOS

De los 61 alumnos matriculados en el grupo A de la asignatura Economía Política de la Licenciatura de Ciencias Políticas y de la Administración, durante el curso 2008/2009 se acogieron al sistema de evaluación continua 26 alumnos.

Una vez terminada cada exposición y el turno de debate se propuso a la clase que cada alumno otorgara una nota al alumno que acababa de exponer (CO) y, a la vez, el profesor asignaba la suya (CC). Tras este proceso se pidió al alumno a evaluar que se autocalificara (AS) indicando las razones; de este modo, el alumno desconoce las notas que tanto los distintos alumnos de la clase como el profesor le han asignado para evitar interferencias indeseables.

La Figura 1 muestra en un gráfico radial las calificaciones obtenidas para cada alumno. Todas las calificaciones se realizan sobre diez con aproximación de un decimal. La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de las tres muestras.

Figura 1. Calificaciones



NOTA: CO son las calificaciones otorgadas por el grupo a cada alumno; CC son las calificaciones otorgadas por el profesor a cada alumno; y AS son las autocalificaciones de los alumnos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las muestras

	CO	**CC**	**AS**
Media	8,08	7,77	7,42
Desviación típica	0,52	0,85	1,14
Rango	2	3	4
Mínimo	6,9	6	5
Máximo	8,9	9	9

Ninguno de los tres criterios otorga un suspenso. En promedio existe una notable coincidencia entre las calificaciones que otorga el grupo (CO), 8,08 ± 0,52 (media ± desviación típica); las que otorga el profesor (CC), 7,77 ± 0,85 y las que se autoasignan los alumnos (AS), 7,42 ± 1,14. Cuanto mayor es la calificación media menor es la desviación típica, es decir, menos dispersos están los datos en torno a la media. La nota media del profesor es menor que la otorgada por la clase y mayor que la resultante de la autocalificación.

Si comparamos las calificaciones CO y CC para cada alumno se observa que en el 69% de los casos la calificación del grupo fue superior a la del profesor, sucediendo lo contrario en el 27% de los casos; el restante 4% fueron los casos en que ambas coincidieron. La máxima discrepancia positiva (CO>CC) es de 2 puntos y la máxima discrepancia negativa (CO<CC) de -1,1 puntos. Respecto a la nota del profesor se

observa una tendencia en el grupo a la sobrecalificación en las calificaciones más bajas; existe cierta incapacidad por parte del grupo para reconocer un mal resultado. Sin embargo, la calificación de la clase nunca alcanza el sobresaliente aún cuando esta sea la calificación otorgada por el profesor.

Comparando las calificaciones CC y AS para cada alumno, en el 58% de los casos la calificación del profesor fue superior a la autocalificación, sucediendo lo contrario sólo en el 19% de los casos. El criterio del profesor y el del alumno nunca coinciden a la hora de determinar un sobresaliente. Es destacable que ambas calificaciones coincidieron en el 23% de los casos. La máxima discrepancia positiva (CC>AS) es de 2 puntos y la máxima negativa (CC<AS) de -0,5 puntos. Los alumnos razonaron adecuadamente sus autocalificaciones. La mayoría aportaba como razón el haberse esforzado en la búsqueda de información y haber tenido que sintetizarla, proceso que valoraban como muy positivo para su aprendizaje; un número menor, aunque no despreciable, expresaban su dificultad para defender un tema en público.

La Tabla 2 muestra los coeficientes de correlación para los pares de variables CO-CC y CC-AS.

Tabla 2. Coeficientes de correlación

CO-CC	0,5951
CC-AS	0,7658

Se observa una elevada correlación positiva entre la calificación otorgada por el profesor y la autoevaluación. La correlación entre la calificación otorgada por el grupo y la otorgada por el profesor también es positiva, aunque ligeramente inferior. Por tanto, en relación con la calificación de profesor, los resultados de la autocalificación son más consistentes que las calificaciones otorgadas por el grupo.

La Tabla 3 muestra los estadísticos del test-t de igualdad de medias entre las variables CO-CC y CC-AS y entre paréntesis el valor-p.

Tabla 3. Resultados del test-t de igualdad entre las medias

	estadístico t	**p-valor**
CO-CC	1,5893	0,0597*
CC-AS	1,2424	0,1102

NOTA: * Estadísticamente significativo al 10%

En ambos casos se observa que no puede rechazarse la hipótesis nula de igualdad de las medias de ambas muestras con un nivel de significación del 5%; por tanto, en ambos casos no puede rechazarse la hipótesis nula de igualdad entre las medias, por lo que las diferencias entre los sistemas de calificación no son estadísticamente significativas. Sin embargo, para un nivel de significación del 10% se rechaza la hipótesis nula de igualdad de las medias entre la calificación del grupo (CO) y la otorgada por el profesor (CC), lo que no ocurre entre esta última y la autocalificación del alumno (AS).

4. **CONCLUSIONES**

Dado que las notas del grupo se asignaron anónimamente, es poco probable que la tendencia a la sobrecalificación del grupo en las notas más bajas respecto a la calificación del profesor se deba a que, en reciprocidad, el alumno espera que el grupo le otorgue una alta calificación; parece más bien que el grupo tiene dificultades para reconocer un menor rendimiento. Del mismo modo, el grupo tiende a no reconocer los mejores rendimientos. Por tanto, la nota asignada por el grupo tiende a eliminar los extremos, homogeneizando las calificaciones del alumnado. Puesto que la experiencia se realiza al final del curso es muy probable que el clima de compañerismo entre el alumnado favorezca esta tendencia.

Observando la relativamente escasa discrepancia entre la calificación otorgada por el profesor y la autocalificación del alumno, éstos mostraron una gran honestidad en el proceso. Además, es elevado el número de casos en que a juicio del profesor el alumno es merecedor de una nota más alta que la que se autoasigna, posiblemente debido a un exceso de pudor, una actitud típicamente adolescente. Concretamente, el criterio del profesor y el del alumno nunca coinciden a la hora de determinar un sobresaliente.

En otros trabajos se trata de evitar que la autocalificación sea más elevada que la calificación del profesor advirtiendo al alumno que si la calificación que se asigna supera en un número determinado de puntos la calificación del profesor será penalizado en su nota en la misma medida que la discrepancia observada (Vázquez y Aguirre, 2005). Sin embargo, dada la tendencia observada en este estudio a la subcalificación resultante de la autoevaluación esta opción parece poco razonable. Por el contrario, creemos más adecuado que cuando haya discrepancias importantes entre ambas calificaciones se recurra a un proceso de calificación compartida, recurriendo al diálogo entre profesor y alumno.

Los valores obtenidos en los coeficientes de correlación muestran que, en relación con la calificación del profesor, los resultados de la autocalificación son más consistentes que las calificaciones otorgadas por el grupo. Además, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de las medias entre la calificación del grupo y la otorgada por el profesor con un nivel de significación del 10%; mientras que, con el mismo nivel de significación, no puede rechazarse la hipótesis nula de igualdad de medias entre las calificaciones otorgadas por el profesor y la autoevaluación.

Por tanto, nuestros resultados muestran que la autocalificación del alumnado puede ser una herramienta útil a la hora de promocionar el enfoque democrático en la educación universitaria; este proceso puede fomentar la responsabilidad del alumno y permite que oriente su esfuerzo hacia la satisfacción de sus propios objetivos socializados, no para obtener la aprobación de los demás. No obstante, a nuestro juicio, el profesor debe seguir siendo el responsable de la calificación del alumno.

Por el contrario, desconfiamos más de la utilidad de la calificación otorgada por el grupo, obtenida como la media aritmética de las calificaciones otorgadas por cada alumno a un mismo trabajo. Nuestro análisis cuantitativo muestra diferencias estadísticamente significativas respecto a la calificación del profesor. Esta diferencia de criterio podría ser explicada por los procesos intergrupales desarrollados en el aula (grupos de afinidad, roles grupales,…), que quedan en buena medida al margen del

control del profesor. La calificación del grupo puede considerarse como una herramienta inadecuada en el proceso de calificación de cada alumno.

AGRADECIMIENTOS

Los autores quieren expresar su agradecimiento a los alumnos que han colaborado amablemente en este estudio; tanto por su participación como por su paciencia a la hora de entender que, durante el experimento, el profesor no podía efectuar comentarios sobre la influencia de las notas de autocalificación y cocalificación en la nota final del trabajo. Sus dudas, sin embargo, fueron despejadas al final del proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATALLOSO NAVAS, J. M. (1995), ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente", *Aula*, 35, pp. 73-77, Graó, Barcelona.

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

BROWN, S. y GLASNER, A. (2003), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, Narcea, Madrid.

CRESPO, D. (2003), ¿Pueden las autoevaluaciones del alumnado ser la nota final de una asignatura?: el caso de la biogerontología, *Educación Médica*, 6 (1), pp. 38-40.

FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2003), La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática. En MORAL, C. (coord.). *Materiales de formación del profesorado universitario. Guía III.* Córdoba. Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA).

HUTCHINS, R. M. (1949), Education and democracy, *School and Society*, 69, pp. 425-428.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (2006), El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), pp. 93-119.

MONTAÑA, M. T.; ASUERO, A. G.; GALÁN, G.; HERRADOR, M. A.; JIMÉNEZ, A. M.; MORALES, M. T. y NAVAS, M. J. (2008), Modificación de la metodología educativa para la mejora del "Análisis Químico", *Edusfarm, revista d'educació superior en Farmacia*, 3. Disponible en: http://www.publicacions.ub.es/revistes/edusfarm3/documentos/445.pdf

VÁZQUEZ, A. M. y AGUIRRE, C. (2005), Propuesta de adaptación al sistema de créditos (ECTS) de la asignatura "El mundo de la Energía" de la diplomatura de maestro, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (3), pp. 1-8. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/home/

C25. MEJORAS EN LA DOCENCIA DEL ANÁLISIS CONTABLE: TABLÓN DE DOCENCIAY UTILIZACIÓN DE CASOS REALES

Gómez Miranda, María Elena[2] (melena@ugr.es)

Román Martínez, Isabel[1] (iroman@ugr.es)

Zafra Gómez, José Luís[2] (jlzafra@ugr.es)

([1]Profesora Titular de Universidad, [2]Profesor/a Contratado/a Doctor/a)

Departamento de Economía Financiera y Contabilidad

Universidad de Granada

RESUMEN:

La falta de motivación del estudiante es una de las causas del absentismo y del fracaso académico. Esta falta de motivación viene dada, en parte, por el desconocimiento que el alumno tiene de la utilidad y aplicación práctica de las asignaturas que componen su plan de estudios. Una forma de acercarles a la realidad empresarial es mediante la realización de casos prácticos donde se utilicen datos reales y se empleen en su resolución herramientas informáticas.

Aunque la utilización de datos reales y el empleo de páginas web o plataformas virtuales para la gestión de las asignaturas no constituyen una novedad, no se encuentran trabajos suficientes que reflejen el grado de satisfacción por parte de los alumnos. De esta forma, el presente estudio tiene por objeto valorar las mejoras en la docencia del Análisis Contable motivadas por el empleo de dos herramientas complementarias: la utilización del tablón de docencia y la realización de casos prácticos a partir de datos empresariales reales.

Para ello, se elaboró una encuesta donde los estudiantes valoraron de forma muy positiva la utilización de casos prácticos reales en el desarrollo de la asignatura Análisis Contable 2, al considerar que este tipo de ejercicios facilitan el aprendizaje de la materia y permiten comprender mejor la realidad empresarial. Por otra parte, prácticamente todos los estudiantes utilizan el tablón de docencia de forma regular, ya que les permite examinar el material antes de obtenerlo y evita perder tiempo en desplazamiento.

ABSTRACT:

El presente trabajo tiene por objeto valorar las mejoras en la docencia del Análisis Contable. Para ello se elaboró un cuestionario a los estudiantes de Análisis Contable 2, resultando que prácticamente todos usan el tablón de docencia de forma regular, ya que les evita perder tiempo y examinar el material previamente a su obtención. Además, valoran de forma muy positiva la utilización de casos prácticos, al considerar que este tipo de ejercicios facilita el aprendizaje de la materia y les permite comprender mejor la realidad empresarial.

The aim of this study is to assess the improvements in the teaching of Accounting Analysis. For this, we present a questionnaire to students in Accounting Analysis 2, proving that everyone uses the virtually teaching board regularly, because it avoids wasting time and allow review the material prior to its acquisition. They also value very positively the use of case studies, considering that this type of exercise facilitates learning of the subject and allows them to better understand the business reality.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

El Análisis Contable constituye el último eslabón del proceso metodológico contable. Consiste en la aplicación de una metodología propia a la información ofrecida por la contabilidad, que permite entender la situación económica y financiera de la empresa y, en base a ella, tomar las decisiones oportunas.

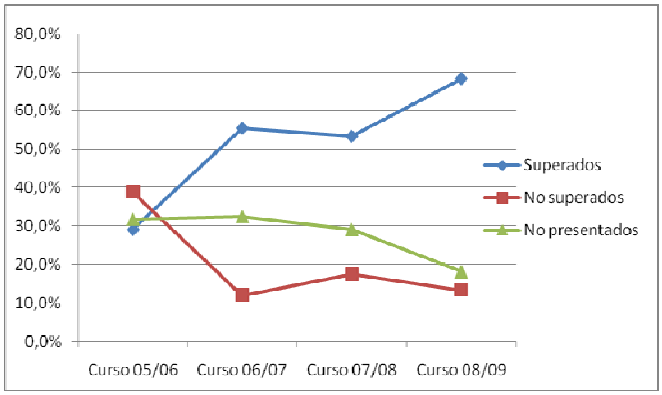
En la Universidad de Granada esta materia se divide en dos asignaturas troncales de 4,5 créditos cada una. A partir del curso 2007/2008 su planificación se ha realizado de la siguiente forma: En el primer cuatrimestre se estudia la metodología de análisis y los indicadores y magnitudes que permiten comprender la situación y actuación de la empresa. Para la explicación y aplicación práctica de los contenidos de la asignatura se utilizan una serie de supuestos y ejercicios no reales y, como colofón, un único caso real que permite finalizar de forma global la exposición y explicación de los contenidos teóricos. En el segundo cuatrimestre se aplican los conocimientos adquiridos a casos reales con el fin de emitir un diagnóstico sobre la situación económica y financiera de una empresa, tomando como base las cuentas anuales depositadas en el Registro Mercantil.

La utilización de datos reales para la realización de casos prácticos en clase ha sido bien recibida por los estudiantes, lo que nos ha permitido apreciar que su motivación se incrementa en la medida en que toman conciencia de la aplicación práctica de los conocimientos que están adquiriendo.

En este sentido, como se observa en el gráfico 1, el cambio en la metodología ha supuesto una mejora en la docencia de la asignatura Análisis Contable 2. Por una parte, el porcentaje de estudiantes que se presenta al examen, que giraba en torno al 70% en los tres primeros cursos analizados, ha subido al 82% en el presente curso[51]. Por otra parte, el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes ha mejorado sustancialmente en el último año, en el que ha superado la asignatura el 68% de los alumnos matriculados (el 84% de los presentados).

[51] En el curso 2006/2007, para superar la asignatura, el estudiante podía realizar un trabajo consistente en el análisis de una empresa a partir de las cuentas anuales públicas que ellos mismos debían obtener. El trabajo tenía una calificación máxima de 8 puntos y, adicionalmente se tenía en cuenta la exposición voluntaria del trabajo en clase, con una puntuación máxima de 2 puntos. Los alumnos que suspendían el trabajo (o que finalmente no lo entregaran en la fecha prevista) se podían presentar al examen final. Esta experiencia dio buenos resultados en cuanto a rendimiento académico, pero supuso una carga excesiva de trabajo para el profesorado (se presentaron 386 trabajos en un total de 5 grupos), razón por la que se cambió la metodología al curso siguiente.

Gráfico 1. Análisis Contable 2. Convocatoria ordinaria de junio



Por otra parte, durante los últimos años académicos, los responsables de las asignaturas de Análisis Contable hemos venido utilizando el tablón de docencia para facilitar al estudiante los materiales necesarios para su seguimiento, pero no conocemos el grado de satisfacción del estudiante respecto de esta herramienta y si es preferida a otras plataformas (SWAD, Moodle, páginas propias de las asignaturas).

De esta forma, el objeto del presente trabajo es valorar las mejoras en la docencia del Análisis Contable motivadas por el empleo de dos herramientas complementarias: la utilización del tablón de docencia y la realización de casos prácticos a partir de datos empresariales reales. Para ello, se elaboró un cuestionario con el fin de medir, por un lado, el grado de uso del tablón de docencia y la percepción que los estudiantes tienen acerca de sus ventajas e inconvenientes y, por otro, su valoración acerca de la utilidad del empleo de datos reales en los casos prácticos.

Este trabajo constituye la fase previa al proyecto de innovación docente presentado por los autores en la Universidad de Granada que tiene por título: "Innovación docente en Análisis Contable: Utilización de datos reales para la elaboración de materiales docentes y casos prácticos". El proyecto consiste en la elaboración de ejercicios y casos prácticos reales utilizando la información contable que la empresa debe depositar en el Registro Mercantil, empleando herramientas informáticas, tanto en el diseño de los ejercicios como en su resolución por los estudiantes, que deberán manejar procesadores de texto (Word) y tratamiento de datos (Excel). Con este proyecto pretendemos acercar al estudiante a la práctica del ejercicio profesional real, con el fin de aumentar su interés por la materia y mejorar de esta forma el aprendizaje de la materia.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

En junio de 2009 se pasó a los estudiantes de la asignatura Análisis Contable 2 de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Granada una encuesta con el fin de valorar la mejora en la docencia de la asignatura a través del uso del tablón de docencia[52] y de la utilización de datos reales en la realización de casos prácticos.

[52] Las preguntas relacionadas con el tablón de docencia están basadas en el cuestionario realizado por los profesores Araújo, Giner, Piñero y Vélez de la Universidad de Cádiz, en su proyecto "Mejora del acceso

La encuesta fue contestada por un total de 368 alumnos de los 393 presentados al examen, lo que garantiza la validez de los resultados.

Con el fin de comprobar si el rendimiento académico de los estudiantes es similar en los dos cuatrimestres se preguntó acerca de su situación respecto a la asignatura Análisis Contable 1, resultando que en este curso académico aprobaron, aproximadamente, el 78% de los mismos.

Con respecto a Análisis Contable 2, la mayor parte de los alumnos que se presentan al examen están matriculados en esta asignatura por primera vez. Además, al ser el 80% de los presentados la primera vez que acuden al examen, cabe pensar que la mayor parte de los alumnos que aprueban Análisis Contable 1 también tienen éxito en Análisis Contable 2, siendo un número escaso de estudiantes los que aprueban ambas asignaturas en cursos académicos diferentes.

En general, son muy pocos los estudiantes que optan por la compensación de las asignaturas de Análisis Contable, lo que unido al elevado índice de aprobados de ambas materias pone de manifiesto que la materia impartida les resulta asequible.

Tabla 1. Aspectos relacionados con la asignatura Análisis Contable 1	
1: La he aprobado este curso académico	178
2: La aprobé en otros cursos académicos	36
3: La tengo convalidada al haberla aprobada en otros centros o por haber cursado Análisis Contable en la Diplomatura en Ciencias Empresariales	39
4: Me examiné y suspendí	62
5: La quiero compensar	6
6: No me he presentado nunca	47

Tabla 2. Aspectos relacionados con la asignatura Análisis Contable 2 (puedes marcar varias casillas)	
1: Estoy matriculada en ella por primera vez	269
2: Es la primera vez que me presento al examen	275
3: La cursé el curso pasado	45
4: La tengo suspensa	21
5: La quiero compensar	6

El nivel de asistencia de los alumnos a clase es muy elevado. Así, aproximadamente el 80% de los estudiantes que contestaron la encuesta acudieron casi todos o todos los días a las aulas, y únicamente algo más del 8% declara no acudir casi nunca o nunca a las clases. Sin duda, este nivel elevado de asistencia deriva de la metodología seguida en la impartición de los contenidos de la asignatura, con clases prácticas que dinamizan la

al material curricular a través de una plataforma virtual", cuya memoria se encuentra disponible en la dirección:
http://www.uca.es/web/estudios/innovacion/ficheros/Inno3.pdf (Información obtenida el 22/06/2009)

transferencia de contenidos, facilitan la comprensión de los conceptos y propician la participación de los alumnos.

En relación con las tutorías, sigue siendo un recurso escasamente utilizado por los alumnos, ya que algo más de la mitad de los estudiantes encuestados (55%) declara no acudir a este tipo de servicio. En cualquier caso, el aspecto positivo es que la mayor parte de los alumnos que sí han acudido a las tutorías lo han hecho a lo largo del curso, demostrando un seguimiento continuado de la asignatura y no un interés motivado por la proximidad del examen.

Tabla 3. Asistencia de los alumnos a clase

	Todos los días	Casi todos los días	De vez en cuando	Casi nunca	Nunca
¿Asistes a clase con regularidad?	139	146	44	19	12

Tabla 4. Asistencia de los alumnos a tutorías

¿Asistes a tutorías tradicionales?	
1: Sí, cuando me surge alguna duda cuando estudio a lo largo del curso	93
2: Sí, cuando me surge alguna duda cuando se aproxima la fecha del examen	78
3: No, porque no suelo tener dudas	58
4: No, porque no creo que me vaya a aportar nada	10
5: No, porque no me viene bien el horario	26
6: No, por otros motivos	114

Con respecto a la utilidad de los casos prácticos reales para la impartición de la asignatura Análisis Contable 2, la mayor parte de los alumnos la han valorado de forma muy positiva. Así, más del 80% han mostrado un alto nivel de acuerdo respecto a que la realización de este tipo de ejercicios son más interesantes que los supuestos ficticios y además complementan y ayudan a comprender mejor los conocimientos teóricos, facilitan el aprendizaje de la materia y permiten conocer mejor la realidad empresarial. Esta valoración es aún mejor si se tiene en cuenta que la mayor parte de los alumnos encuestados no ha percibido un aumento en la dificultad de la materia.

Tabla 5. Evaluación de los casos prácticos reales

Indica tu grado de acuerdo con las siguientes sentencias en relación con la realización de casos prácticos reales (1: Totalmente en desacuerdo 5: Totalmente de acuerdo)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Complementa los conocimientos teóricos recibidos en clase	1%	4%	15%	38%	42%
Ayuda a comprender mejor los conocimientos teóricos	2%	2%	14%	38%	45%
Facilita el aprendizaje de la materia	1%	4%	11%	38%	45%
Aumenta la dificultad de la materia	22%	27%	28%	15%	8%
Resultan más interesantes que realizar supuestos o casos ficticios	4%	3%	10%	24%	59%
Permite comprender mejor la realidad empresarial	2%	2%	7%	29%	60%

El tablón de docencia es un recurso altamente utilizado por los alumnos de la asignatura Análisis Contable 2. Prácticamente el 100% de los estudiantes accede durante el curso y, lo más importante, lo hace de forma independiente y regular, principalmente desde casa o desde la facultad. Además del tablón de docencia, para otras asignaturas, recurren a otras plataformas virtuales, principalmente SWAD y la página web propia de la asignatura.

Tabla 6.1. Acceso al tablón de docencia		
Acceso al tablón de docencia	**SI**	**NO**
¿Has entrado a lo largo del cuatrimestre al tablón de docencia?	98%	2%

Tabla 6.2. Análisis del uso del tablón de docencia I			
¿Con qué frecuencia usas el tablón de docencia?		**Modo habitual de acceso**	
1: Prácticamente todos los días	53%	1: Solo/a;	84%
2: Alguna vez por semana	32%	2: Con un/a compañero/a	3%
3: Cuando se cuelga nuevo material	13%	3: En grupo	1%
4: Sólo alguna vez desde que empezó la asignatura	2%	4: Solo/a y con un/a compañero/a	13%

Tabla 6.3. Análisis del uso del tablón de docencia II	
¿Desde dónde sueles acceder al tablón de docencia? (puedes marcar varias casillas)	
1: Desde casa	328
2: Desde el trabajo	18
3: Desde la Facultad	223
4: Desde un café-Internet	14
5: Desde el ordenador de un/a amigo/a	55
¿Qué otras plataformas virtuales has utilizado?	
SWAD	252
Moodle	50
Página web propia de la asignatura	184
Otra (indicar):	70
En el caso de que no utilices las plataformas virtuales ¿cuáles son las razones?	
1: Porque lo que vi la primera vez no me gustó	3
2: Porque la plataforma es complicada de usar	11
3: Porque la red o Internet dan muchos problemas	10

4: Porque prefiero centrarme en la asistencia y el material de clase	21

Entre las diferentes plataformas docentes, los alumnos encuentran una mayor utilidad en el tablón de docencia que en SWAD o Moodle. En cualquier caso, coinciden en la valoración de las ventajas que generan los tres tipos de recursos, siendo las principales que evitan perder tiempo en desplazamientos para obtener el material, que permiten examinar el material antes de obtenerlo y que proporcionan flexibilidad horaria. Los estudiantes reconocen que la utilización de estos recursos no evita la asistencia a clase.

Tabla 7. Percepción de la utilidad de las diferentes plataformas docentes

Señala, entre las siguientes, las ventajas del	**tablón de docencia**	**SWAD**	**Moodle**
Complementa los conocimientos recibidos en clase	174	96	29
Evita perder tiempo en desplazamientos para obtener el material	314	166	34
Permite flexibilidad horaria	236	119	32
Opción de examinar el material antes de obtenerlo	258	140	32
Permite contactar con más rapidez con el profesor	197	124	26
Obtener el material es más barato que en la copistería	191	94	22
Aumento de motivación por empleo de nuevas tecnologías	116	80	31
Marca un ritmo más continuado de estudio	93	57	21
Evita tener que asistir a clase	49	29	21

Tabla 8. Satisfacción del uso de las diferentes plataformas docentes en la valoración de la asignatura

Indica tu grado de acuerdo con la siguiente sentencia (1: Totalmente en desacuerdo 5: Totalmente de acuerdo)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
El tablón de docencia es muy útil en esta asignatura	2%	7%	23%	34%	34%
La plataforma SWAD sería muy útil en esta asignatura	10%	16%	38%	20%	16%
La realización de casos prácticos reales es muy útil en esta asignatura	1%	1%	4%	20%	73%

Finalmente, cabe destacar que las principales razones por las que los alumnos declaran no acceder a las plataformas virtuales son que prefieren centrarse en la asistencia y el material de clase, y que les resulta complicada de usar. Sobre estos aspectos tendremos que centrar nuestra atención para que, en el próximo curso académico, la totalidad de los alumnos matriculados en nuestra asignatura utilicen las plataformas docentes de forma regular.

Dado que las preguntas de nuestro cuestionario relacionadas con el tablón de docencia están basadas en el realizado por los profesores Araújo, Giner, Piñero y Vélez de la Universidad de Cádiz, en su proyecto “Mejora del acceso al material curricular a través

de una plataforma virtual", es posible establecer unas comparaciones generales relativas a la utilidad de las plataformas virtuales, que nos permitan relativizar los resultados obtenidos.

Así, con respecto a las ventajas que los alumnos les atribuyen, cabe indicar que, en general, otorgan una puntuación similar a los ítems planteados. Únicamente detectan una utilidad diferente en cuanto a la complementariedad de los conocimientos recibidos en clase, ya que, mientras los alumnos matriculados en la Universidad de Cádiz consideran ésta la principal ventaja de las plataformas docentes, para los vinculados a la Universidad de Granada ésta utilidad se sitúa en el sexto puesto del ranking planteado, considerándola menos significativa que el hecho de no perder tiempo en desplazamientos, poder examinar el material antes de obtenerlo, facilitar la flexibilidad horaria, contactar más rápido con el profesor y obtener el material más barato que en copistería.

Sí detectamos diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de utilización y el lugar de acceso a las plataformas virtuales. En este sentido, cabe indicar que los alumnos granadinos acceden de forma más regular, ya que mientras más de la mitad de los estudiantes encuestados lo hace prácticamente todos los días y únicamente un 2% lo hace sólo alguna vez, en el caso de los gaditanos sólo el 6,5% declara consultar las plataformas casi todos los días y el porcentaje de los que sólo lo ha hecho alguna vez desde que empezó la asignatura llega a superar el 20%. En relación al lugar desde el que los alumnos suelen acceder a las plataformas virtuales, los de Cádiz muestran su preferencia por hacerlo desde sus casas, siendo el 71% de los estudiantes encuestados los que suelen acceder desde sus viviendas y sólo un 19% desde la facultad. En el caso de los granadinos, sólo algo más de la mitad de los cuestionados consulta la información desde sus hogares y casi un 35% suele hacerlo con regularidad desde la facultad.

Finalmente, también detectamos diferencias en cuanto a las razones por las que, en su caso, no utilizan las plataformas virtuales. Es similar el porcentaje de los que declaran no hacerlo porque lo que vieron la primera vez no les gustó (7%) o porque prefieren centrarse en la asistencia y el material de clase (aproximadamente el 48%). No ocurre así en los demás casos, ya que mientras para los alumnos gaditanos el principal obstáculo es que la red da muchos problemas (40%) y únicamente el 4% encuentra la plataforma complicada de usar, en el caso de los granadinos este porcentaje llega a ser del 24% y sólo el 22% no accede a este recurso por los problemas de Internet.

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN

La evolución de las magnitudes referidas al éxito de los alumnos matriculados en las asignaturas de Análisis Contable, así como el análisis e interpretación de la encuesta realizada, nos permite concluir que el cambio en la metodología de impartición de la asignatura Análisis Contable 2 ha supuesto una mejora en su docencia que ha sido acogida de forma muy positiva por los estudiantes.

Nuestra intención es continuar en la línea de esta investigación, completándola con los datos que podamos recabar durante el curso académico 2009/2010 y, en la medida de lo posible, ampliando las comparaciones con los resultados obtenidos en experiencias similares a la nuestra que nos permitan relativizar y analizar la significación de nuestras variables.

Por último, cabe indicar que los buenos resultados conseguidos en la asignatura Análisis Contable 2 nos han animado a incorporar esta metodología a Análisis Contable 1, lo que será posible en la medida que nos concedan el proyecto de innovación docente que tenemos solicitado.

C26. PROGRAMA DE APOYO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y MEJORA DE LA DOCENCIA EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Francisco González Gómez
Dpto. de Economía Aplicada. Universidad de Granada
Correo electrónico: fcojose@ugr.es

María Teresa Sánchez Martínez
Dpto. de Economía Aplicada. Universidad de Granada
tsanchez@ugr.es

Adolfo Torres Rodríguez
Dpto. de Sociología. Universidad de Granada
atorresr@ugr.es

Manuel Trenzado Romero
Dpto. de Ciencia Política y de la Administración. Universidad de Granada
trenzado@ugr.es

RESUMEN
Con el objetivo de alcanzar los niveles de calidad y excelencia exigibles en la enseñanza universitaria, la Universidad de Granada está apostando por la implantación de programas de formación dirigidos a los profesores con menos años de experiencia docente. En esta comunicación se explica el *Programa de apoyo a la formación del profesorado principiante y mejora de la docencia en el área de las Ciencias Sociales,* recientemente aprobado en la Convocatoria de Apoyo a la Formación del Profesorado Principiante y Mejora de la Docencia, cuya ejecución está prevista en el curso académico 2009-10.

ABSTRACT
In order to reach the required quality and excellence in university education, the University of Granada is betting for the implementation of training programs directed the teachers with fewer years of educational experience. This communication explains the Program to support beginner teacher training and improvement of the teaching in the area of the Social Sciences, recently approved in the Call for Support for Novice Teacher Training and Improvement of the Teaching, which execution is foreseen in the academic year 2009-10.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad se nutre todos los años de nuevas incorporaciones a la plantilla del personal docente e investigador. Es común a los Centros de la Enseñanza Superior que los nuevos profesores se encuentren algo desorientados en su quehacer docente. Aún tratándose del último escalón en la pirámide del sistema educativo, paradójicamente, los profesores universitarios son los únicos profesionales de la educación reglada en España que no reciben una formación específica para el desarrollo de su actividad.

Por otra parte, en el contexto universitario, la actividad docente queda relegada a un segundo plano en los sistemas de evaluación del profesorado. Aunque la propia Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad contempla la actividad docente como un elemento más para la evaluación en los procesos de promoción del profesorado universitario, la valoración que se hace de la actividad investigadora hace que el docente oriente la mayor parte de su esfuerzo hacia la investigación. Es evidente que ambos factores, la falta de requerimientos ex ante y el menor reconocimiento ex post de la actividad docente, pueden actuar como una rémora en los procesos de enseñanza en perjuicio del alumno.

Con el objetivo de alcanzar los niveles de calidad y excelencia que han de exigirse en la enseñanza universitaria, la Universidad de Granada ha optado en los últimos años por la implantación de programas de formación dirigidos a profesores con menos experiencia docente. Durante el curso 2008-2009 se ha impartido el Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria y durante el curso 2009-2010 se ejecutarán las propuestas aprobadas por el Vicerrectorado de Garantía para la Calidad en el marco de la Convocatoria de Apoyo a la Formación del Profesorado Principiante y Mejora de la Docencia.

En este documento se explica el *Programa de apoyo a la formación del profesorado principiante y mejora de la docencia en el área de las Ciencias Sociales* recientemente aprobado en la Convocatoria de Apoyo a la Formación del Profesorado Principiante y Mejora de la Docencia para su ejecución en el curso académico 2009-10. Para la presentación del programa formativo se mantiene la siguiente estructura: en el segundo apartado se subrayan los objetivos del programa y los beneficios previstos tras su ejecución; en el tercer apartado se enumeran las acciones a desarrollar; en el cuarto apartado se muestra la propuesta de cronograma; finalmente, en el quinto apartado, se apuntan los instrumentos de evaluación del programa.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

En los Departamentos de Ciencia Política y de la Administración, Sociología y Economía Aplicada se han producido nuevas incorporaciones de profesores en los últimos cinco años. Frente a esta realidad, en los citados Departamentos y en los Centros a los que se encuentran adscritos no hay tradición de llevar a cabo iniciativas de formación docente orientadas de una manera específica a profesores de reciente incorporación.

La implantación de programas y planes de asesoramiento y mentoría para profesores noveles ofrece una excelente oportunidad para iniciarse en el ejercicio de la docencia. Este tipo de programas reduce incertidumbres en el profesor con nula o escasa experiencia en la docencia, minimiza el riesgo de dejar en un segundo plano el interés por la docencia y favorece, en pro del alumnado, el logro de los niveles de calidad y excelencia que ha de exigirse a la enseñanza universitaria.

En el escenario contemplado parece especialmente interesante implantar una iniciativa que pueda satisfacer algunas de las dudas planteadas en contactos mantenidos con el profesorado menos experimentado antes de la elaboración de esta propuesta: ¿cómo puedo controlar los nervios antes de empezar una clase?, ¿cómo debo comportarme con el alumno?, ¿Cómo puedo despertar el interés del alumno?, ¿Cómo va a cambiar la docencia cuando se implante definitivamente el ECTS con los nuevos Grados?

En consonancia con el compromiso adquirido por la Universidad de Granada en el Plan Estratégico y el Contrato Programa 2007-2011 de las Universidades Públicas de Andalucía en los que se contempla el apoyo a la formación de su profesorado y la mejora de la calidad en la docencia, con el programa propuesto se pretende apoyar y formar al profesorado principiante con docencia en el área de las Ciencias Sociales.

El apoyo y la formación previstos en el marco del programa deben resultar en la mejora de la docencia en los Departamentos implicados en la propuesta. De una manera más concreta, son objetivos del proyecto:

- Ofrecer al profesorado principiante una formación específica en el área de las Ciencias Sociales que les ayude a optimizar determinados aspectos de su actividad docente.
- Aprovechar el potencial docente experimentado con que cuenta la Universidad de Granada para mejorar la formación del profesorado novel en los Departamentos implicados del área de las Ciencias Sociales.
- Establecer mecanismos de colaboración que permitan al profesorado experimentado participar activamente en la formación del profesorado principiante.
- Favorecer la colaboración, el intercambio de experiencias y el establecimiento de compromisos, entre profesorado experto y principiante, con la mejora continua de la práctica docente
- Impulsar la creación y consolidación de un grupo estable para la colaboración docente a nivel interdepartamental en el área de las Ciencias Sociales.
- Proporcionar un apoyo y asesoramiento continuado en los Departamentos implicados en el proyecto que facilite la integración e inserción laboral del profesorado principiante en el desempeño de la actividad profesional

En definitiva, el principal beneficio previsto es contribuir a la mejora de la calidad docente en los Departamentos implicados mediante el apoyo y la formación del profesorado de reciente incorporación. Se prevé la creación de un grupo estable de trabajo para el intercambio de inquietudes y experiencias en el ámbito de la docencia en el área de las Ciencias Sociales.

De una manera más específica, son beneficios esperados:

- La mejora de la actividad docente del profesorado
- La introducción de nuevas metodologías enseñanza en el aula
- La mejora en las relaciones entre el profesor y el alumno
- Mejorar los sistemas de evaluación del alumnado
- La prevención de riesgos en la salud relacionados con la actividad docente
- La introducción de distintos métodos de planificación de la enseñanza
- Reducir los niveles de ansiedad que puede producir hablar en público
- Apoyar al profesorado en la faceta docente

3. ACCIONES A DESARROLLAR

Según las bases de la convocatoria, los equipos deben estar formados por un número de personas comprendido entre un mínimo de cinco y un máximo de quince. El equipo estará formado por profesores experimentados, aquellos con más de diez años de experiencia como docentes en la educación superior, y profesorado principiante, aquellos con hasta cinco años de experiencia docente o encargo docente equivalente (menos de 120 créditos) en la Universidad de Granada. Además, es condición de la convocatoria que el número de profesorado principiante sea, como mínimo, el doble que el de profesorado experto.

La propuesta presentada ha tenido muy buena acogida, hasta el punto de que la demanda para entrar a formar parte del proyecto ha sido superior al límite de quince profesores fijado en la convocatoria. El elevado número de componentes de la propuesta, finalmente cuatro profesores experimentados y once profesores principiantes, propició la búsqueda de opciones que dotaran de cierta flexibilidad al desarrollo del Programa Formativo. Se llegó así al acuerdo de que las acciones a desarrollar en el marco del programa tuvieran dos ámbitos:

1. Acciones de ámbito global.

Estas acciones de ámbito global serán de obligada asistencia para todos los integrantes del Programa Formativo. Con objeto de reforzar el apoyo y la formación del docente principiante, se prevé que profesores experimentados –en la mayoría de los casos profesores invitados–, en la forma que estimen oportuna (conferencia, seminario, taller…), dirijan sesiones con la siguiente temática:

- Técnicas para reducir la ansiedad en las clases
- La clase magistral
- La enseñanza con guías de trabajo autónomo
- La gestión en el aula
- ¿Cómo hacer amena la enseñanza? Metodologías de enseñanza en el aula y mejora de las competencias de los docentes

- Las guías didácticas
- El cuidado de la voz
- Sistemas de Evaluación
- ¿Soy buen profesor?

Con independencia del formato elegido para cada una de estas sesiones de grupo, se le pedirá al profesor invitado que formule propuestas de actividades relacionadas con la temática de la sesión. Las actividades propuestas serán desarrolladas posteriormente desde las distintas unidades de trabajo formadas.

2. Acciones a nivel de unidades de trabajo.

El elevado número de componentes de la acción formativa hace aconsejable que se generen distintas unidades de trabajo. Cada unidad de trabajo será coordinada por uno de los profesores experimentados. Dentro de las unidades de trabajo se creará un ambiente de colaboración para favorecer el intercambio de consultas y experiencias. El profesor experimentado de cada unidad de trabajo tendrá contacto permanente con el profesorado principiante para fomentar el diálogo y prestar su apoyo.

Cada uno de los profesores experimentados será responsable de fomentar las acciones a este nivel, siendo una magnífica oportunidad la propuesta de algún tipo de actividad a partir de las distintas acciones que se tengan de ámbito global.

Por ejemplo, a partir de la acción global orientada a la clase magistral se pueden plantear ciclos de supervisión clínica. Mediante grabaciones realizadas en las clases de los profesores principiantes se intentará mejorar algunos aspectos concretos de la actividad docente y valorar la progresión de la práctica docente del profesor principiante en el aula.

Otra actuación que puede tener iniciativa en alguna de las acciones de ámbito global consiste en acceder a la clase de profesores experimentados para ver ejemplos de buenas prácticas: clase magistral, casos prácticos en el aula, interacción con el alumno, uso de nuevas tecnologías…

También como ejemplo, a partir de la sesión centrada en la elaboración de guías didácticas, se puede proponer la actividad de revisar las guías didácticas de las asignaturas que cada profesor está impartiendo para hacer propuestas de mejora.

Aunque el profesor experimentado sea responsable de fomentar la participación a nivel de unidad de trabajo, será receptivo a posibles iniciativas e inquietudes formuladas por el profesorado principiante. La acción formativa debe ser lo suficientemente flexible como para poder atender las posibles demandas que puedan surgir a lo largo del período de vigencia del programa.

4. CRONOGRAMA

El Programa tiene un año de duración, estando prevista su ejecución entre Septiembre de 2009 y Septiembre de 2010. Desde el inicio del Programa habrá una labor

permanente de apoyo a la docencia. La relación entre los profesores experimentados y los principiantes será en todo momento solidaria y cooperativa.

Con independencia de la frecuencia con que se reúnan los profesores de cada unidad de trabajo, se prevé al menos una reunión al mes para todos los miembros del Programa en el marco de lo que hemos denominado acciones globales.

La secuencia prevista para las acciones globales es la siguiente:

- Septiembre de 2009: Reunión para la presentación del Programa
- Octubre de 2009: Técnicas para reducir la ansiedad en las clases
- Noviembre 2009: La clase magistral
- Diciembre 2009: La enseñanza con guías de trabajo autónomo
- Enero 2010: La gestión en el aula
- Febrero 2010: ¿Cómo hacer amena la enseñanza? Metodologías de enseñanza en el aula y mejora de las competencias de los docentes
- Marzo 2010: Las guías didácticas
- Abril 2010: El cuidado de la voz
- Mayo 2010: Sistemas de Evaluación
- Junio 2010: ¿Soy buen profesor?
- Junio 2010: Reunión para la evaluación del programa y la propuesta de mejoras
- Julio a Septiembre 2010: Realización y entrega del informe de evaluación del Programa

5. SISTEMA DE EVALUACIÓN

A la finalización de su ejecución, está prevista una doble evaluación del Programa de Formación:

1. Una evaluación tendrá que ver con el diseño y desarrollo del Programa. Se pasará un cuestionario entre el profesorado, tanto principiante como experimentado, y se tendrá un reunión en el mes de Junio para el intercambio de impresiones y la propuesta de mejoras.

2. Una segunda evaluación tendrá que ver con el impacto que hayan podido tener las actuaciones realizadas en el desarrollo del Programa en la práctica docente del profesorado principiante.

En Septiembre de 2010, al término del Programa, se realizará un Informe que recoja los resultados de la doble evaluación prevista.

C27. SEMINARIOS DE ORIENTACIÓN DOCENTE: UN GARANTE DE CALIDAD E INNOVACIÓN PARA LOS ALUMNOS EN ESTANCIAS CLINICAS DE ENFERMERÍA

AUTORES: González Jiménez, Emilio[1]; Pozo Cano, María Dolores[2]; Fernández Benited, Amparo[3]; Lorca Mesa, Carmen[4]; López – Huertas Lorca, David[5]; Álvarez Ferre, Judit[6]; Navarro Jiménez, María del Carmen[7]

1. Departamento de Enfermería. Universidad de Granada.
   E – mail: **emigoji@correo.ugr.es**
2. Departamento de Enfermería. Universidad de Granada.
3. Hospital Universitario "Virgen de las Nieves".
4. Hospital Universitario "San Cecilio".
5. Hospital Universitario "San Cecilio".
6. Hospital Universitario San Rafael. Granada.
7. Departamento de Enfermería. Universidad de Granada.

RESUMEN:

Dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior y sobre la premisa de fomentar una educación más eficiente y adaptada a las necesidades y demandas de la sociedad y el mercado laboral, surge la necesidad de implementar con nuevas fórmulas el actual modelo educativo universitario. Nuestro objetivo con este trabajo fue valorar la eficacia de los seminarios de orientación ofrecidos a nuestro alumnado de prácticas clínicas, así como evaluar el grado de satisfacción mostrado por los alumnos ante la aplicación de esta nueva metodología docente. En este sentido, el trabajo que aquí presentamos supone por una parte la aplicación de los contenidos y principios rectores del espacio europeo de Educación superior, así como un modelo de innovación en el ámbito docente de la enfermería.

ABSTRACT:

Within the framework of European Higher Education Area and on the premise of promoting education more efficient and tailored to the needs and demands of society and the labor market, the need to implement new ways to the current university educational model. Our goal with this study was to assess the effectiveness of orientation seminars offered to our students in clinical practice and assess the degree of satisfaction expressed by students before implementing this new teaching methodology. In this sense, the work presented here is on one hand the application of the contents and principles governing the European Area of Higher Education and a model of innovation in teaching of nursing.

INTRODUCCIÓN:

Considerando las premisas sobre las que asienta el Espacio Europeo de Educación Superior y en aras de alcanzar un nivel de formación más ajustado a las necesidades del momento y en el marco del desarrollo educativo europeo, han de surgir iniciativas docentes con objeto de adecuar en mejor medida los procesos educativos existentes por el momento respecto a las exigencias vigentes en el seno del sistema educativo por el momento actual. En este sentido y sin dejar de lado estas premisas, profesionales del ámbito docente sanitario, concretamente del área de la enfermería han puesto en marcha ciertas actividades que si bien no suponen una innovación propiamente dicha si que representan un nuevo modelo en lo que a procesos de seguimiento, asesoramiento y evaluación docente se refiere.

De este modo, en la asignatura Materno – Infantil II, con el fin de facilitar el acercamiento y la integración del alumno al equipo de trabajo y a la unidad en la que van a realizar sus estancias clínicas, el primer día de la rotación, los profesores responsables de dicha asignatura en colaboración con los profesores asociados de ciencias de la salud se reúnen con el grupo de alumnos en período de prácticas con el fin de realizar un seminario de acogida u orientación y el último día de estancias clínicas otro sobre la evaluación de las habilidades adquiridas durante este período.
Durante el seminario de acogida u orientación el personal docente, proporciona información relativa a los siguientes aspectos:

- En primer lugar, el profesorado implicado en las estancias clínicas proporciona información relativa a las características generales del centro, aspectos como su ubicación en el área o distrito sanitario al que pertenece y en este sentido el sector de población al que proporciona cobertura. También, la distribución de los diferentes pabellones del mismo y lo que es más importante, la distribución de las diferentes especialidades clínicas en los mismos. Todo ello orientado a facilitar al alumnado una adecuada toma de contacto con el centro donde transcurrirán sus estancias clínicas.
- La ubicación de la unidad en el conjunto del hospital, dado que un adecuado conocimiento previo sobre el lugar de trabajo posibilitará una óptima integración de éstos en el servicio así como con los profesionales integrantes del mismo. Igualmente, es de nuestro interés el mostrar al alumnado las características más relevantes de la unidad en cuanto a los procesos clínicos que en ellas se tratan, el tipo de aparataje e instrumental existente en éstas y las características de los enfermos a los que se atienden, en nuestro caso embarazadas, puérperas, mujeres con patologías ginecológicas y pacientes de oncología ginecológica.
- Los objetivos a alcanzar por parte de los alumnos son otro aspecto relevante a considerar por parte del personal docente. En este sentido cobra especial interés ofrecerles información relativa al tipo de cuidados que tendrán que realizar en las distintas unidades por las que van a rotar así como también la metodología que se aplicará para su evaluación. Aspecto éste último, de importancia capital si consideramos el énfasis y preocupación que el alumnado muestra en torno a tal cuestión.

- Finalmente y de igual responsabilidad por parte del personal docente responsable de las estancias clínicas, es la labor de acompañar a los alumnos por las diferentes unidades con el fin de presentarles al personal clínico de las mismas, así como al Supervisor/a y a los tutores docentes.

Finalizadas las estancias clínicas, los alumnos recibirán un segundo seminario. En este caso nuestra pretensión como responsables docentes de ellos será la de evaluar los contenidos y habilidades aprendidos durante la misma. Si bien, un aspecto esencial de esta actividad será el compartir con sus compañeros y el profesor asociado de salud no sólo todo lo aprendido sino también todas aquellas experiencias vividas en torno a su labor asistencial diaria durante el período que duran las prácticas clínicas por las unidades. Nuestro objetivo con este trabajo no ha sido otro que llevar acabo una valoración sobre la eficacia y nivel de satisfacción alcanzado por los alumnos en torno a la realización de estos seminarios y en que medida ayudaban a su integración con el equipo de personal perteneciente a la unidad de prácticas clínicas.

OBJETIVOS:

Los objetivos a alcanzar durante la realización de este trabajo fueron los siguientes:

1. Evaluar la eficacia de los seminarios de orientación a los alumnos de enfermería que realizan estancias clínicas hospitalarias de la asignatura de Enfermería Materno Infantil II.
2. Conocer el grado de satisfacción de los alumnos con respecto a esta nueva metodología docente.

MATERIAL:

La muestra objeto de estudio estaba constituida por 121 alumnos de un total de 170 matriculados en la asignatura de Enfermería Materno-Infantil II perteneciente a la Diplomatura de Enfermería de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud de Granada.

METODOS:

Se diseñó un estudio prospectivo y descriptivo con el fin de evaluar la eficacia de los seminarios que al comienzo y al fin de la de estancias clínicas se llevan a cabo. Como criterios de inclusión considerados en este estudio fueron:

- Alumnos matriculados por primera vez en esta asignatura.
- Aquellos alumnos que realizaron las prácticas clínicas durante el período propuesto en el calendario de organización docente del Centro.

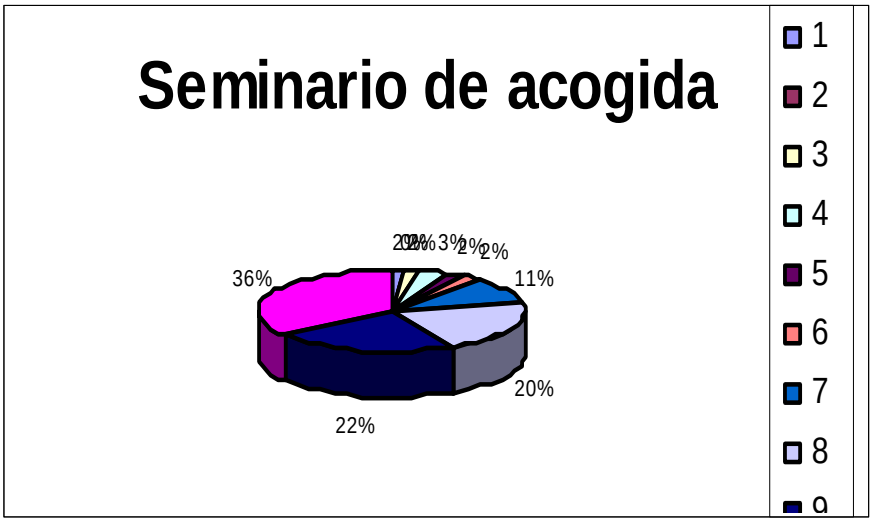
Para ello el personal responsable de la asignatura elaboró un cuestionario. Dicho cuestionario debía de ser cumplimentado por los alumnos de forma anónima y voluntaria el último día de su estancia en las unidades donde realizaban las prácticas.

Con objeto de garantizar la privacidad del estudiante, éste se entregaba al profesor asociado de ciencias de la salud, en un sobre anónimo.

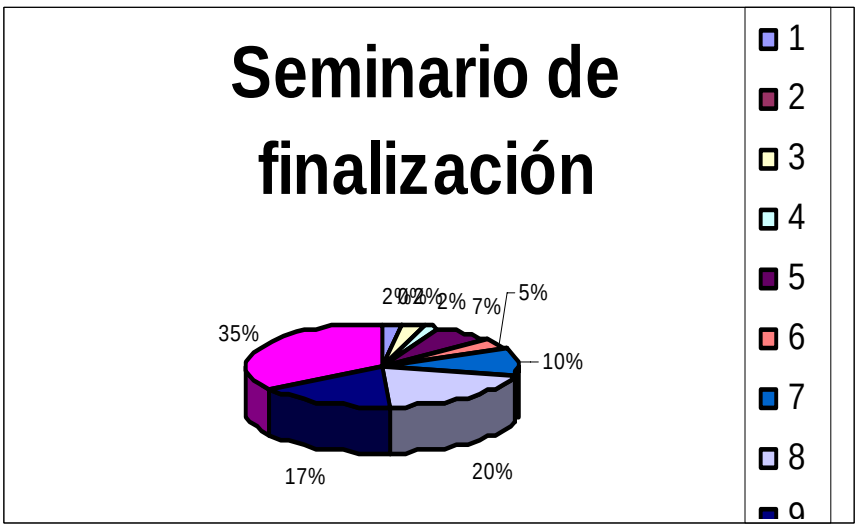
Dicho cuestionario comprendía un total de 16 preguntas relativas a los contenidos del los seminarios y su aplicación a las unidades de estancias clínicas. Las preguntas debían de ser valoradas de 1 a 10, siendo el 1 el mínimo de eficacia y satisfacción y 10 el máximo.

RESULTADOS:

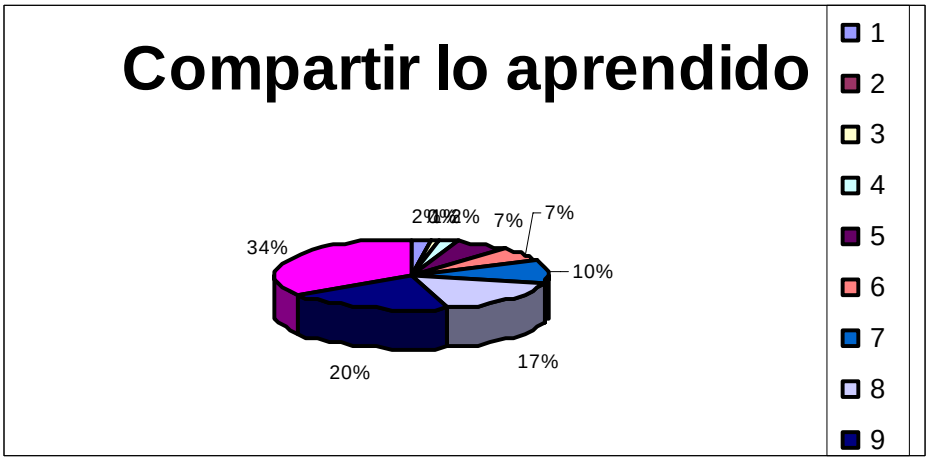
Los resultados obtenidos en nuestro estudio muestran con claridad el grado de eficacia y el grado de satisfacción que los alumnos experimentaron en relación a los seminarios docentes ofrecidos durante sus prácticas clínicas. Así, el 77,68% de los alumnos encuestados puntuaron de 8 a 10 el seminario de acogida.



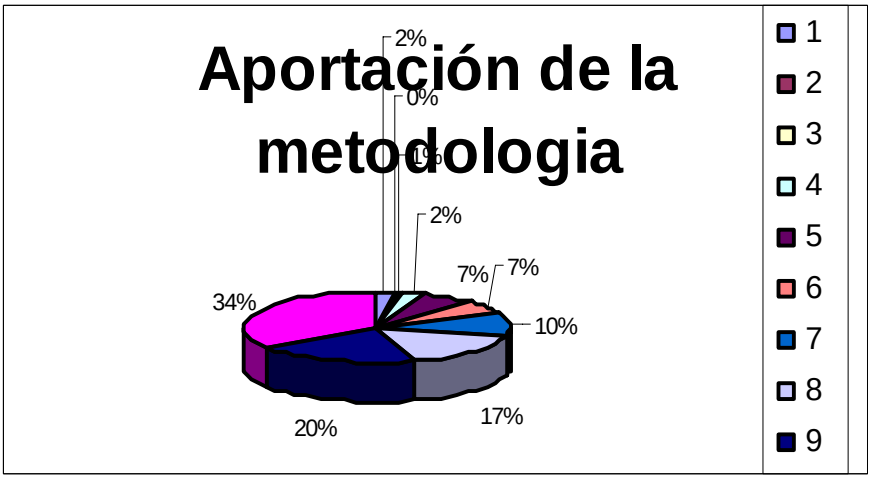
Por su parte, el 71,07% de los alumnos valoró igualmente de 8 y 10 el seminario de fin de sus prácticas clínicas.



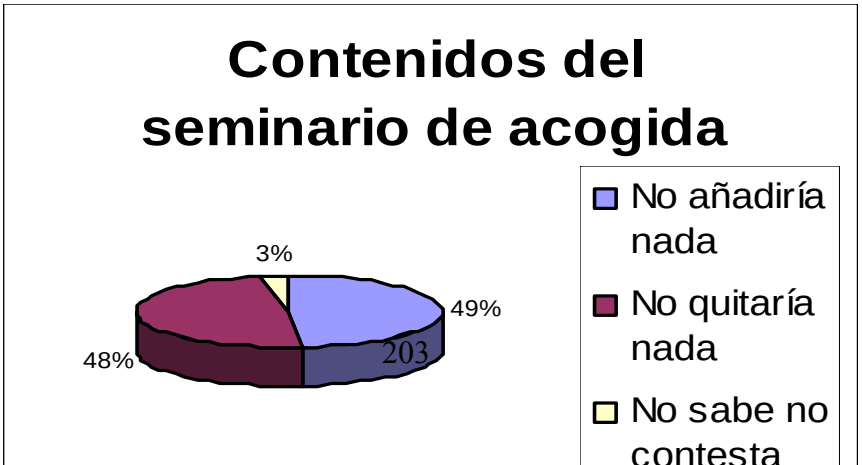
En relación con la pregunta sobre exponer y compartir lo aprendido con el resto de sus compañeros, el 74,38% de los alumnos la valoró de 7 a 10.



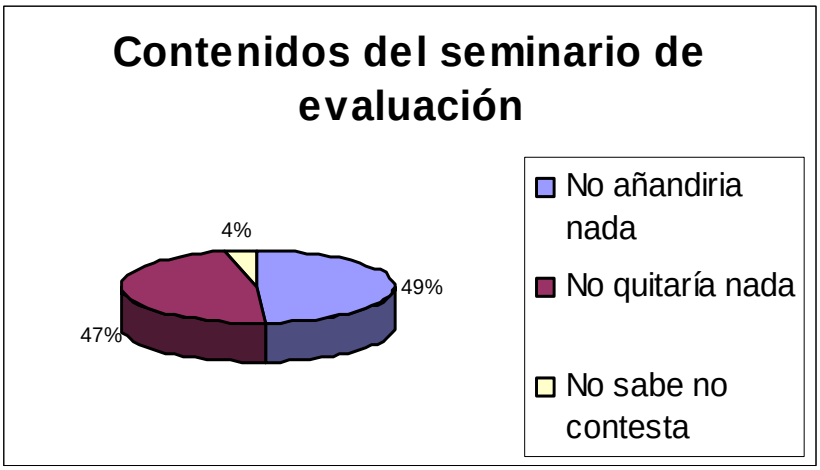
Por otra parte, en torno al 71,90% de los alumnos puntuó entre 8 y 10 la aplicación de esta nueva metodología y consideraban que no sólo les facilitaba su incorporación a las Unidades Clínicas sino que además favorecía el aprendizaje de las habilidades y metodología de trabajo a seguir en las mismas.



A la cuestión sobre si añadiría algo al seminario de acogida, el 94,21% de los alumnos encuestados respondió que no era necesario implementar en modo alguno el seminario de acogida.



Con respecto al seminario de fin de estancias clínicas, el 93,21% afirmó que tampoco omitiría nada del mismo. En cuanto al seminario de fin, y respecto a la valoración del mismo el 91,73% no añadiría nada. Asimismo, el 88,42% no omitiría nada de éste último seminario.



DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN:

En base a los resultados obtenidos en el estudio, podemos concluir como los seminarios de orientación ofrecidos a los alumnos de nuestra asignatura proporcionan conocimientos de interés para el desarrollo de sus estancias clínicas en el hospital.
En este sentido, la información ofrecida en los mismos posibilita la adecuada integración del alumno en las unidades hospitalarias de prácticas clínicas, derivándose de ello un mejor aprovechamiento, beneficio y aprendizaje de las habilidades y metodología clínica aprendida en ellas.
Por otra parte, se contempla un mayor y mejor acercamiento entre el alumno de prácticas clínicas y el personal de la Unidad. Este acercamiento propicia el estableciendo de una cordialidad que a su vez permite el desarrollo de un adecuado clima laboral tan importante a su vez para fomentar el trabajo en equipo tan necesario en la práctica enfermera. Finalmente hemos de destacar como el seminario de acogida es mejor valorado por los alumnos que el de evaluación.
Como conclusión hemos reseñar como la metodología utilizada en este estudio ayuda a establecer un conocimiento más integral acerca de la parte practica de la asignatura de Enfermería Materno Infantil II, lo que a su vez se traduce en un mejor y más profundo desarrollo de la misma.

BIBLIOGRAFÍA:

- GUILBERT, J.J;. Guia Pedagógica para el personal de Salud. O.M.S. 6ª

Edición en español. I.C.E. Universidad de Valladolid. Valladolid, 1994.

- GARCÍA, M. Y COL. Planificación Educativa en Ciencias de la Salud. García Barbero; O.M.S. Alicante, 1989

- Guía Docente de la Diplomatura de Enfermería en las Universidades Andaluzas, disponible www2.uca.es/escuela/ciencias_salud/Enfermeria/GUIA_DOCENTE_ENFERMERIA.pdf

C28. LA ECONOMÍA CENTRADA EN EL DESARROLLO HUMANO: UNA INNOVACIÓN EN EL MARCO DEL EEES

Jorge Guardiola*, Ewa Strzelecka, Giuliaserena Gagliardini, Miguel A. García Rubio y Alberto Ruíz Villaverde

RESUMEN

El presente trabajo pretende exponer una experiencia piloto llevada a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (FCCEE), consistente principalmente en la organización de las Jornadas de Economía y Desarrollo Humano. La innovación fundamental de la misma consiste en que complementa el punto de vista del desarrollo humano en la economía, aspecto abandonado en los planes de estudio de la FCCEE. En su primera edición, el índice de asistencia supero a las expectativas, entendiendo que este tipo de conocimiento es demandado en nuestra Universidad.

ABSTRACT

This contribution aims to present a pilot experience implemented in the Faculty of Economics and Business. It mainly consists in the organization of a Workshop of Economics and Human Development. The major innovation of this workshop is to complement the human development point of view in economics, an aspect that has been traditionally abandoned in the student plans in the Faculty. In the first edition, the attendance index was greater than we expected, understanding that this kind of knowledge is demanded in our University.

1. Motivación del proyecto

En los estudios relacionados con la economía y la dirección de empresas, se enseña al alumnado el valor del dinero desde una perspectiva individual, así como la necesidad de maximizar los beneficios desde una perspectiva empresarial. Esta concepción del comportamiento individualista, y si se quiere egoísta, en la toma de decisiones es predominante en la Economía que de manera convencional se enseña al alumnado en la Universidad.

Si bien este tipo de enseñanza es necesaria para la comprensión de la Economía en todas sus dimensiones y especialidades, diversos autores y autoras consideran que no es suficiente debido a varias razones: en primer lugar, el ser humano y las organizaciones no se ocupan tan sólo de acumular dinero y beneficios para su propio interés. Estudiar la realidad desde esta perspectiva puede conducir a una visión limitada de la Economía, y este fenómeno permitiría explicar por qué el alumnado de económicas es menos

* Autor de contacto: Jorge Guardiola Wanden-Berghe, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Economía Aplicada, Campus de Cartuja, 18011 Granada (España), email: jguardiola@ugr.es

solidario que el alumnado de otras carreras, tal como se ha constatado en diversos estudios.

En segundo lugar, los estudios de economía se componen de multitud de disciplinas y subdisciplinas. Abarcar lo más importante supone optimizar el tiempo de las clases, con el objetivo de no dejar nada esencial sin explicar desde un punto estrictamente económico. Como consecuencia, aspectos como la dignidad humana, la solidaridad, el bienestar social o la ecología, cuya comprensión exige un enfoque multidisciplinar además de económico, son generalmente dejados a un lado.

Por estas dos razones se plantea la necesidad de ampliar la perspectiva que las y los docentes aportan en las aulas de economía y empresariales con las herramientas que tengan a su alcance. Es necesario por tanto transmitir desde una perspectiva científica y docente el conocimiento de temas tales como la justicia social, la discriminación, la desigualdad, el desarrollo sostenible, la banca ética, el hambre y el acceso al agua. Es por ello que se llevó a cabo este proyecto piloto que se explica en mayor detalle en las líneas siguientes.

2. Objetivos del proyecto

Acercar al alumnado de la FCCEE a las problemáticas mundiales relativas al desarrollo humano (pobreza, desigualdades económicas y sociales, medio ambiente, género, etcétera), así como a las estrategias para mejorar el desarrollo humano. De tal forma, los conocimientos transmitidos sirvan para complementar la formación impartida en las diversas disciplinas de Economía.

En segundo lugar, pretendemos que los estudiantes de otras disciplinas, así como el resto de la comunidad universitaria, participen en las Jornadas y se familiaricen con determinados problemas de un mundo global, creando un espacio de debate y de reflexión contructiva con el fin de buscar posibles soluciones y respuestas a los mismos.

3. Innovación

Son varias las líneas de innovación que, en el seno de la FCCEE, se articulan en este proyecto.

En primer lugar, se incentiva que en el futuro inmediato el alumnado de las titulaciones implicadas pueda interesarse aún más en estos conceptos anteriormente mencionados. El hecho de poder complementar los planes de estudios en este sentido es una innovación, ya que permite a las alumnas y los alumnos mejorar su formación a través del conocimiento de los temas aludidos, sembrando por tanto una modesta semilla que permita germinar el interés por estos; de tal forma que se pueda generar inquietudes y complementar su conocimiento por otras vías.

En segundo lugar, las y los conferenciantes invitados/as para los distintos temas son de reconocido prestigio en su campo y de indudable profesionalidad. Algunas de estas personas son figuras reconocidas de la sociedad española. Esto indudablemente dota de prestigio no solo las Jornadas sino la calidad de las presentaciones. Se persigue con ello

además publicitar al máximo los temas planteados y atraer al máximo número de personas. Esto permite también atraer a docentes de Economía, de tal forma que se les sensibiliza también sobre el desarrollo humano desde su disciplina y se fomenta que traten estos conceptos en clase. Tambien, se puede fomentar asi la participacion de profesorado pertenecientes a otras áreas temáticas y representantes de la sociedad civil; colectivos que pueden contribuir aportando diferentes puntos de vistas y experiencias al debate, garantizando aquella multidisciplinariedad que es tan fundamental cuando nos enfrentamos a los temas de desarrollo humano. Las Jornadas han contado en las dos ediciones previas con ponentes de alta calidad, entre los que se podría destacar expertos y expertas de renombre como José Luis Sampedro (economista), Carlos Taibo (ciencias políticas), José María Tortosa (sociólogo), Fernando López Castellano (economista), Beatriz Pérez (antropóloga) y Juan Torres (economista). En el Anexo 1 se presentan algunas fotos tomadas a lo largo de las Jornadas.

En tercer lugar, se destaca que se abordan las diferentes temáticas desde un punto de vista multidisciplinar. Esto es porque la economía permite entender la realidad desde un enfoque parcial, que complementa a otras disciplinas o puntos de vista, y a su vez viene complementada por estas disciplinas. Esta visión multidisciplinar es innovadora en las facultades de Economía españolas, puesto que la escasa inmersión de otras disciplinas en las titulaciones está tan sólo presente en los créditos de libre configuración.

Por último, otra innovación, consecuencia directa de la anterior, es que las ponencias se hacen en un lenguaje entendible por todo el mundo, evitando al máximo la jerga económica, no así los conceptos y los fundamentos a los que esta jerga hace referencia. Esto abre una puerta al público en general, y es esto precisamente lo que se pretende en los objetivos. Por ello, el conocimiento se transmite sin ninguna traba ni necesidad de dominar ciertos términos.

4. Metodología

4.1. Organización de las Jornadas

La organización directa de las Jornadas se llevó a cabo por parte de un miembro de la FCCEE (Jorge Guardiola) y otro del CICODE (Ewa Strzelecka en la primera edición y Giulia Gagliardini en la segunda), con apoyo del resto de los firmantes de esta contribución.

Por lo que concerne la difusion del evento, se le dio publicidad a través de carteles (en el Anexo 2 se muestran los carteles publicitarios de las dos Jornadas). Se dio también a conocer las Jornadas a través de la página web del CICODE y de la FCCEE y mediante los listados de correo electronico, sacandole partido a las herramientas proporcionadas por las nuevas tecnologías. En la primera edición se dotaron 75 plazas para las y los asistentes. Este número excedió con creces las solicitudes de inscripción, por lo que en la edición siguiente la disponibilidad de plazas aumentó a 300.

Tal como se comentaba en líneas anteriores, el conocimiento se transmite sin necesidad de dominar ciertos términos económicos, de tal forma que eso no sea una traba al público en general. El pago de tasas para acceder al mismo tampoco es un obstáculo, ya que el acceso es gratuito. La pertenencia a la comunidad Universitaria, tal como se desprende en otros párrafos tratados anteriormente, tampoco es un requisito. Sin embargo, de la misma forma que se pretende que no haya obstáculos a nivel de

aprehensión de conocimientos o en cuanto al pago de tasas, también se prescinde de incentivos que puedan desvirtuar el objetivo del transmitir los valores citados desde un punto de vista científico y docente. Esto es, no se otorga ningún crédito por asistencia, evitando que algún y alguna estudiante se matricule a las Jornadas tan sólo para complementar su carga docente.

4.2. Financiación

Poner aquí lo de la financiación, en un apartado nuevo

Para la realización de la I Jornadas, se contó con una cofinanciación por parte de la FCCEE por una cuantía de 600€, corriendo el CICODE con los demás gastos por un importe de 957,93€. La FCCEE contribuyó a la realización de la II Jornadas con una cuantía de 500 euro y el CICODE corrió con el resto de los gastos, por un amontar de alrededor de 1800€. El coste de esta segunda edición fue menor de lo previsto por la cancelación de la participación del profesor Ángel Lendechy.

En ambas, las partidas principales a cubrir fueron el pago de 150€ a cada ponente externo, alojamiento y manutención, viajes de los ponentes y difusión y material. La FCCEE contribuyó también aportando al personal de servicio, las instalaciones y los equipamientos necesarios al correcto desarrollo de las actividades de las Jornadas, mientras que el CICODE aportó su personal técnico, administrativo e informático y sus instalaciones y equipamientos para la labor de preparación y organización de las mismas.

4.2. Público objetivo/beneficiario

Tal como se ha mencionado en otros apartados, el público objetivo de esta iniciativa consistía principalmente en el alumnado de las disciplinas de Economía. De ahí que las mismas se celebrasen y organizasen desde la FCCEE. Sin embargo, las mismas no estaban acotadas sólo a los estudiantes de Económicas, sino que estaban abiertas al público en general, tanto de la comunidad universitaria (incluso profesorado y P.A.S.) como de la sociedad civil y a todas personas interesadas.

4. Resultados y difusión

Uno de los pilares básicos de esta actividad es la difusión de conocimientos. Como se comentaba en el apartado anterior, el público objetivo de las conferencias era el alumnado que estudiaba cualquier disciplina de económicas, pero las mismas han generado interés, no solo a los alumnos de la FCCEE, sino también a alumnos de otros centros.

Para la difusión de los resultados, se cuenta actualmente con distintas herramientas. En primer lugar, la publicación de un libro titulado “Economía y Desarrollo Humano: Visiones desde Distintas Disciplinas”, editado por la Universidad de Granada en la colección Periferias, dirigida por el CICODE. En este libro se recogen distintas aportaciones de los participantes en las Jornadas, de forma más ampliada, y con referencias bibliográficas. El libro respeta los mismos principios rectores que la actividad: multidisciplinariedad y accesibilidad a todo el mundo.

En segundo lugar, distintas ponencias se grabaron en video. Los videos están a disposición de las y los docentes a petición de las personas interesadas, con la intención de proyectarlos en clase a la hora de tratar diferentes temáticas concernientes al desarrollo humano.

Finalmente, el material de soporte (presentaciones, etc) utilizado durante las distintas intervenciones en las Jornadas, previa autorizacion de las y los conferenciantes, se ha puesto a disposicion de las personas interesadas a través de la pagina web del CICODE en formado digital, sobre todo para dar la posibilidad a los y las que no habian podido asistir a la totalidad de las ponencias o a ninguna de las ponencias de tener una vision completa de los temas tratados.

Con estas herramientas de difusión de resultados, se pretende crear un efecto multiplicador del trabajo realizado en las Jornadas, para aumentar el conocimiento sobre el desarrollo humano desde la Universidad.

5. Incidencias

Antes de pasar a las conclusiones y propuestas en el marco de esta actividad con respecto al EEES, quisiéramos dedicar un breve apartado a las incidencias registradas. No se registraron mayores incidencias o problemas en la consecución de la actividad que merezcan ser mencionadas, a excepción de una; por ello este apartado toma un cariz meramente anecdótico.

El problema consistió en que la conferencia de Ángel Lendechy tuvo que ser suspendida y su viaje cancelado, dos días antes del inicio de la segunda edición de las Jornadas. Esto fue debido a que las mismas coincidieron con el pánico hacia la gripe A (por entonces conocida como gripe porcina) y por el hecho de que el Profesor Lendechy es mexicano y residente en el país.

La importancia mediática de la gripe A es muy destacada. Curiosamente, la malaria causa 3 millones de muertes anuales y la gripe normal causa 0,5 millones de muertes al año. Sin embargo, en agosto de 2009 tan sólo habían muerto 1000 personas de gripe A. El tema que iba a tratar este profesor era el de hambre en el mundo, que causa la muerte de más de 6 millones de niñas y niños al año. Se espera que en las terceras Jornadas este mismo profesor nos hable sobre el hambre en el mundo; de tal forma que podamos abrir su presentación con esta desigualdad entre cifras y desigualdad de importancia mediática.

6. Conclusiones y propuestas de trabajo en el futuro

Esta actividad, tal como está planteada, complementa los planes de estudios a la hora de explicar conceptos tan importantes para el conocimiento del desarrollo humano en el mundo como la justicia social, las desigualdades, el desarrollo sostenible, la banca ética, el hambre y el acceso al agua; en muchas ocasiones ignorados por las disciplinas económicas. Es por ello que la misma constituye un valor añadido en la FCCEE. Así mismo, también resulta de utilidad para el alumnado de otras disciplinas al estar abierta al público en general.

En el futuro inmediato, se pretende seguir innovando, de tal forma que se mejore el alcance de esta actividad hacia el alumnado. Se propone en los próximos meses realizar las siguientes actividades que se complementan con las Jornadas y se complementan también entre ellas: En primer lugar, la organización de un Cine-Forum; con la intención de que a través del cine el alumnado pueda comprender más fácilmente muchos de los aspectos relacionados con la concepción humanista de la Economía antes mencionados. Con la finalidad de estrechar el cerco entre aprendizaje y el séptimo arte, se organizarán presentaciones de la película y debates en los que las y los estudiantes pondrán en práctica las herramientas de análisis económico para comprender las situaciones con un enfoque humanista, mostradas en la gran pantalla. Las presentaciones serán realizadas por el profesorado que suscribe este proyecto, y/o por uno o un grupo de estudiantes voluntario.

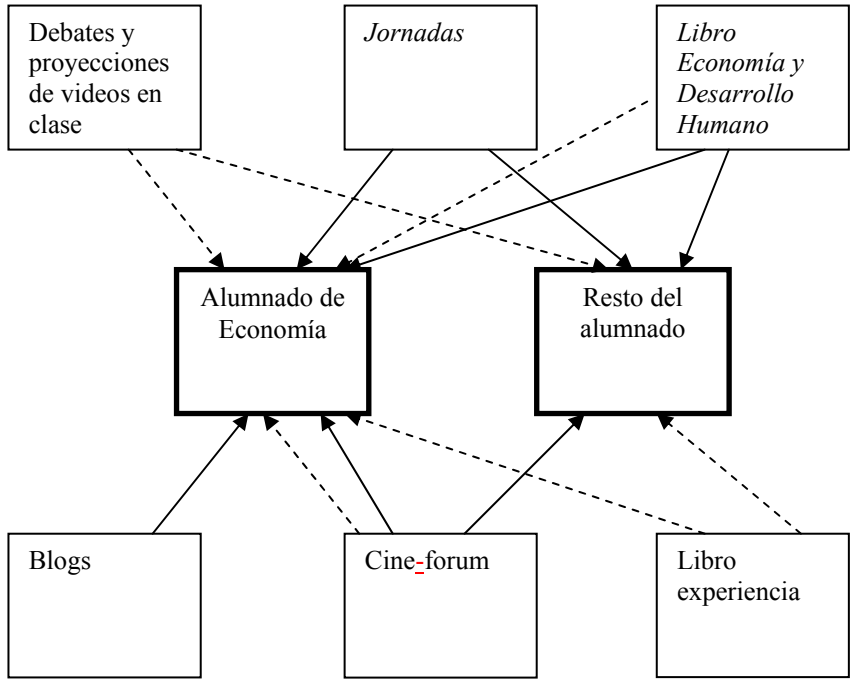
En segundo lugar, la creación de un blog con la denominación Economía, solidaridad y humanismo: En el blog el profesorado que participamos en la actividad tendremos la importante tarea de animar y fomentar el debate y la participación activa de los alumnos y las alumnas. En el mismo colgaremos noticias de actualidad, así como una selección de noticias relacionadas con estos temas, con el fin de que el alumnado las comente y las discuta. No obstante, intentaremos ser simplemente un miembro más en la acción de opinar, con objeto de ceder el máximo protagonismo al o a la estudiante para que ejerza de manera libre la opción de intervenir sobre cuestiones relacionadas con el desarrollo mundial desde un punto de vista económico. Se pretende con ello realizar un mayor acercamiento al alumnado en torno a los temas que se le pretende transmitir. Como profesores o profesoras asumimos la constante supervisión del blog con objeto de garantizar el respeto mutuo entre el alumnado participante.

En tercer lugar, se llevarán a cabo los debates en clase. Ciertamente, la inexcusable obligación de enseñar al alumnado el contenido del temario en clase influye en que como profesores y profesoras no recurramos todo lo que debiéramos a esta herramienta docente. Sin embargo, en el marco de esta experiencia piloto asumiremos el compromiso de debatir sobre los temas anteriores sin perjuicio de cumplir con nuestras principales obligaciones docentes. Los videos de las Jornadas son una herramienta de mucha utilidad.

Asimismo, la difusión de resultados es fundamental, de tal forma que las buenas prácticas puedan ser replicadas en el marco de otras Universidades. Es por ello que en cuarto se plantea la edición de un libro que exponga y argumente los resultados de la experiencia, con el fin de servir de orientación y referencia en otras experiencias llevadas a cabo por otro profesorado.

En resumen, la intención es que en un futuro cercano, la actividad se articule tal como se resume en la figura 1.

Figura 1: Actividad e influencia sobre el alumnado



La flecha discontinua indica que la actividad o resultado podrá ser adaptada por cualquier persona docente para el desarrollo de sus clases. La flecha continua indica un efecto directo de casa actividad o resultado sobre el alumnado. Tanto las Jornadas, como el cine-forum, como los libros son resultados o actividades abiertas a toda la comunidad universitaria y a la sociedad en general. En cursiva se señalan los resultados ya alcanzados, que se consolidan en el futuro.

Anexo 1: Algunas imágenes de la Actividad

Foto 1: Audiencia



Foto 2: Conferencia José Luis Sampedro.



De izquierda a derecha: José Luis Sampedro (reconocido escritor y economista), María del Mar Holgado (Decana FCCEE) y Jorge Guardiola (co-organizador).

Anexo 2: Carteles de las Jornadas
Figura 1: Cartel de la primera edición



Figura 2: Cartel de la segunda edición


II Jornadas
ECONOMÍA Y DESARROLLO HUMANO
Programa:
Lunes 4 de Mayo
16:15 Presentación de las Jornadas
16:30 Maldesarrollo y crisis: entre sumak kawsay y way of life
José Mª Tortosa Blasco (Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz, Universidad de Alicante).
18:15 Recursos, Geopolitica y Desarrollo
Mª Eugenia Urdiales Viedma (Geografia Humana, Universidad de Granada).
20:00 Ecología política
David Llistar i Bosch (Observatorio de la Deuda en la Globalización, Universidad Politécnica de Barcelona).
Martes 5 de Mayo
16:30 Pobreza e inseguridad alimentaria
Ángel Cirilo Lendechy Grajales (Universidad de Yucatán de Mérida, México).
18:15 Movilidad urbana en las ciudades del siglo XXI: un modelo insostenible
Carmen Lizarraga Mollinedo (Economía Aplicada, Universidad de Granada).
20:00 Banca Ética para la transformación social
Manuel Sánchez-Matamoros (DIKOCREDIT-SEVILLA).
Miguel Ángel Jiménez (FIARE-SUR).
Miércoles 6 de Mayo
16:30 Desarrollo y Género
Soledad Vieitez Cerdeño (Antropología Social, Universidad de Granada).
18:15 Economía Humanista
José Luis Sampedro.
20:00 Crisis y decrecimiento
Carlos Taibo Arias (Ciencia Política y de la Administración, Universidad Autónoma de Madrid).
4, 5 y 6 de Mayo de 2009
Aula Magna, Facultad de ciencias económicas y empresariales
La inscripción es gratuita
Se entregará diploma acreditativo de asistencia
Plazas: 300
Más Información e inscripciones:
CICODE (Complejo Administrativo Triunfo) • Giuliaserena Gagliardini
ggagliardini@ugr.es • Tlf.: 958 24 09 50 • Fax: 958 24 09 53
www.ugr.es/local/cicode
Organiza:
cicode

C29. PROPUESTA DE GUÍA DIDÁCTICA EN PROGRAMAS DE PRÁCTICAS DE DISCIPLINAS CIENTÍFICO-TÉCNICAS: EJEMPLO PARA LAS PRÁCTICAS DE LA ASIGNATURA "MECÁNICA DEL SUELO Y ROCAS" DE LA TITULACIÓN DE I.C.C.P., POR LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

JIMÉNEZ-PERÁLVAREZ, Jorge David [(1)]
EL HOMRANI, Mohammed [(2)]
EL HAMDOUNI JENOUI, Rachid [(1)]
IRIGARAY FERNÁNDEZ, Clemente [(1)]

[(1)] Departamento de Ingeniería Civil. E.T.S. de I.C.C.P. Universidad de Granada. Campus de Fuentenueva s/n. 18071, Granada
Tfno: 958243367, Fax: (+34) 958246138, e-mail: jorgejp@ugr.es; rachidej@ugr.es; clemente@ugr.es; jchacon@ugr.es

[(2)] Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n. 18071, Granada
e-mail: mohammed@ugr.es

RESUMEN

En este trabajo se presenta una propuesta de guía didáctica para las prácticas de laboratorio en enseñanzas científico-técnicas, mostrando un ejemplo para la asignatura: "mecánica del suelo y rocas", del 2º curso de la titulación de Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos por la Universidad de Granada. Aunque el contenido de una guía didáctica debe adaptarse a las características de la correspondiente asignatura y sus alumnos, en este trabajo se proponen y desarrollan una serie de apartados que pueden ser útiles para asignaturas de estructura y contenido similar.

ABSTRACT

In this work an educational guide to improve the application of laboratory practices to scientific and technical education is proposed. An example on the subject "Soil and Rock Mechanic" of the 2nd year of the Civil Engineering degree, running in the University of Granada is given. The content of the educational guide should be adapted to the students and subject's specific features. In this paper, a set of generals and particulars proposals are developed in order to working out educational guides of subjects similar in content or structure.

1. Introducción

La docencia en las universidades españolas experimenta en la actualidad importantes modificaciones, ligadas al proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Camacho, 2009). Según se puede constatar en el Documento Marco de Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (2003) al glosar los objetivos expresados en la Declaración de Bolonia (1999) y en el Comunicado de Praga (2001), el nuevo enfoque educativo común a toda la Unión Europea hace hincapié en la educación centrada en el aprendizaje del alumno, más que en la propia enseñanza (Bajo *et al.*, 2008). En este sentido la labor del profesor, y su docencia, debe abordar también taras como las de orientar, organizar y supervisar el trabajo del alumnado.

La concepción actual de la enseñanza insiste en la necesidad de suministrar al profesor y al alumno la información necesaria para alcanzar los objetivos de la materia o asignatura. Por lo tanto, la docencia de calidad debe tomar como referencia lo que "el alumno aprende, más que el tiempo que dedica a ese aprendizaje" (Camacho, 2009). Esto se traduce en un esfuerzo adicional, a la vez que en una obligación, por parte del profesor para facilitar al alumno el material necesario que indique, no lo que tiene que estudiar, sino cómo debe afrontar el proceso de aprendizaje. Esto es, proporcionar al alumno la correspondiente guía didáctica.

Por otra parte, en los planes de estudios estructurados por créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), muchas de las materias o asignaturas reciben una asignación de créditos teóricos y prácticos que deben garantizar la adquisición por el estudiante de capacidades, habilidades y competencias para el ejercicio profesional vinculado a la titulación para la cual habilita el Plan de Estudios correspondiente. Las enseñanzas técnicas impulsan, de forma muy especial, la preparación del alumno para el mundo laboral. Los créditos prácticos cobran una importancia muy destacada, de aquí se extrae la necesidad de proporcionar al alumnado un guía didáctica para el programa de prácticas, estrechamente vinculado al programa teórico de la materia o asignatura y orientadas a la mejor consecución de las capacidades, habilidades y competencias generales y específicas que debe garantizar.

2. Objetivos

En la elaboración de una guía didáctica, hay que atender a dos objetivos fundamentales: el primero, se puede llamar general, y atiende a los objetivos comunes de cualquier guía didáctica, muy particularmente, a la orientación del alumno en el uso autónomo del material didáctico.

Además están los objetivos específicos, derivados de los descriptores de la materia o asignatura y de su contribución al Plan de Estudios. De forma general, los objetivos que el alumno debe alcanzar al superar el programa de prácticas se pueden resumir en (Jiménez-Perálvarez *et al.*, 2008)[53]: comprensión de las relaciones entre la teoría y la práctica; importancia de la materia en la prevención, mitigación y control de riesgos; el conocimiento de las principales aplicaciones de la técnica en los problemas prácticos del ámbito de la materia en cuestión; elaboración de informes técnicos.

[53] El presente trabajo complementa a la comunicación "Docencia de Prácticas de Laboratorio en Enseñanzas Técnicas" presentada por Jiménez-Perálvarez y otros en el I Congreso de Formación Docente Universitaria; régimen jurídico, didáctica e innovación docente.

3. Guía Didáctica

El contenido de una guía didáctica se adapta a las características de la correspondiente asignatura y sus alumnos, y por tanto su estructura responde a su contenido (Camacho, 2009). En este sentido, es difícil aseverar una secuencia de apartados modelo. El presente trabajo corresponde a una propuesta de guía didáctica en programas de prácticas de disciplinas científico-técnicas. Su estructura se basa en el contenido de la materia y en propuestas de guías didácticas elaboradas por profesionales de la educación de reconocido prestigio y experiencia. Los diferentes apartados propuestos para la guía didáctica, que se describen a continuación, se basan (como ejemplo) en las prácticas de la asignatura "Mecánica del Suelo y Rocas"; materia troncal del 2º curso de la titulación de I.C.C.P. por la Universidad de Granada, según el plan de estudios vigente (Plan 2002, BOE 54 de 04/03/2002).

3.1 Introducción

Una de las pautas primordiales a la hora de elaborar la guía debe ser la brevedad y la concisión, aún así, el documento puede resultar algo extenso, por lo que debe ser precedida por un índice numerado de los diferentes apartados.

La introducción de la guía es el espacio reservado para, a modo de portada, indicar la asignatura, titulación, universidad, etc., a la que hace referencia la guía, y donde tienen cabida el logo de la universidad, mapas del centro, vínculos a la ciudad, etc. Para la guía de este trabajo se han considerado los siguientes sub-apartados:

(1). Asignatura: Indicar asignatura, código, tipo de asignatura, y créditos.

Mecánica del Suelo y Rocas (cód. 1371125); Troncal 2º curso ~ 2 Créditos teóricos + 2,5 Créditos prácticos.

(2). Titulación: Indicar titulación, plan de estudios y BOE correspondiente.

Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos (Plan 2002, BOE 54 de 04/03/2002).

(3). Universidad: Indicar universidad, con un vínculo a la historia de la universidad correspondiente y el logo de la misma.

Universidad de Granada.

(4). Departamento - Sección Departamental: Indicar el departamento y la sección departamental, con un vínculo a la página del mismo, e indicar la dirección postal y electrónica del departamento.

Departamento de Ingeniería Civil ~ www.icivil.es ~ Edificio Politécnico 4º planta ~ Sección departamental de Ingeniería del Terreno.

(5). Centro: Indicar el centro, con un vínculo a la página del mismo, indicar la dirección postal y electrónica del departamento, y añadir un mapa de localización.

Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos ~ www.ugr.es/local/ecaminos/ ~ Campus Universitario Fuenteneva, Edificio Politécnico, Calle Severo Ochoa s/n, 18071 Granada.

3.2 Asignatura

En este apartado se puede hacer una presentación general de la asignatura. Aunque la guía didáctica esté enfocada a la parte práctica, se presenta la asignatura en conjunto. Incluso, este apartado puede ser común a la parte teórica de la asignatura. Se consideran los siguientes sub-apartados:

(1). Presentación: Se presenta y se enmarca la asignatura, exponiendo sus objetivos fundamentales, a fin de que el alumno conozca de antemano a qué se enfrenta. Se puede hacer referencia a las características y utilidad de la guía.

La Mecánica del Suelo y Rocas trata de comprender y cuantificar el comportamiento de suelos granulares, suelos cohesivos y macizos rocosos. Tiene su campo de actuación en la planificación y desarrollo de infraestructuras como edificaciones, plantas industriales, explotaciones mineras, obras civiles, etc. La Mecánica del Suelo y Rocas toma los conocimientos de la geología (geofísica, geomorfología, hidrogeología, etc.), y de la ingeniería civil (cálculo, diseño, estructuras, etc.) para adquirir entidad por sí misma.

(2). Descriptores: Los descriptores se recogen de los Planes de Estudios de las Titulaciones.

Introducción a la Mecánica del Suelo y Rocas; Mecánica de Suelos; Mecánica de Rocas; Problemas de Mecánica de Suelos; Prácticas de Laboratorio de Mecánica de Suelos.

(3). Palabras Clave: Se reserva este espacio para mencionar los aspectos más importantes que va a abordar la asignatura, y que no son descriptores.

Mecánica del suelo y rocas. Ensayos geomecánicos. Estabilidad de taludes y laderas. Aspectos geotécnicos de las obras civiles. Informes Geotécnicos. Cimentaciones. Laboratorio de Mecánica de Suelos.

(4). Objetivos: Se orienta al alumno sobre lo que se pretende conseguir tras el desarrollo de la asignatura.

Comprensión de las relaciones entre la teoría y la práctica. Importancia del estudio técnico como base para el desarrollo de la ingeniería. Valorar la importancia de la ingeniería en la prevención, mitigación y control de riesgos. Conocer las principales aplicaciones de la técnica en los problemas prácticos del ámbito de la ingeniería. Resolución con éxito los problemas de ingeniería civil. Relación con el entorno de la administración y con la actividad profesional.

(5). Competencias: Es importante no confundir las competencias con los objetivos. Las competencias son la capacidad de resolver las tareas que se exigen para el desarrollo de la profesión en relación a la materia que se trate, y se adquieren tras la consecución de unos objetivos. Una asignatura prepara al alumno para una serie de competencias por medio de unos objetivos:

Elaborar informes geotécnicos. Decidir el ensayo geotécnico idóneo según el tipo infraestructura a ejecutar. Realizar ensayos geotécnicos de laboratorio e "in situ" y saber interpretarlos

(6). Conocimientos Previos: Se informa al alumno sobre la materia que debe dominar para cursar con éxito la asignatura:

Es aconsejable que el alumnado conozca y domine los conceptos y contenidos de las siguientes asignaturas: Geología General, Geomorfología y Geología aplicada, y Mecánica (de forma específica); Matemáticas I y II, Física e Inglés para Ingeniería de Caminos I y II (con carácter general).

(7). Utilidad de los Conocimientos Adquiridos: Igualmente se informa al alumno de la utilidad que tendrá superar la asignatura durante el resto de la titulación.

Alcanzar los objetivos propuestos capacitará al alumno para cursar las asignaturas de Métodos Avanzados de Reconocimiento del Terreno (2º curso I.C.C.P. - UGR); Geotecnia y Cimientos (3º); Dinámica de Suelos y Rocas

(5º); Túneles y Excavaciones Subterráneas (5º) y Geotecnia en Zonas Sísmicas (5º), que completarán la formación necesaria en la Ingeniería del Terreno.

(7). Profesores: Se relacionan los profesores tanto de teoría como de prácticas, y los responsables de cada bloque.

Profesor A Titular de Universidad (Teoría-Responsable de la asignatura).
Profesor B Contratado Doctor (Responsable de prácticas).
Profesor C Ayudante (Prácticas).

(8). Bibliografía: Se relaciona una bibliografía breve que se desglosa en el libro de prácticas, una bibliografía básica y otra complementaria.

Libro de Prácticas: Prácticas y Ensayos de MECÁNICA DEL SUELO Y ROCAS (2008) Ed. Copicentro Granada SL.
Bibliografía Básica: Berry PL y Reid D (1993) Mecánica de suelos. McGraw Hill. Bogotá. […]
Bibliografía Complementaria: Attewell PB y Farmer IW (1975) Principles of Engineering Geology. Chapman & Hall. London […]

3.3 Prácticas de la asignatura

Este apartado es el más importante de la guía didáctica en este caso. En este apartado de debería desarrollar el grueso de la guía didáctica, que se propone desglosar en los siguientes sub-apartados:

(1). El profesor: Se hace una presentación del profesor, donde se indica la figura docente (LOU, 2001), la titulación y un curriculum muy breve (no más de 10 líneas) docente e investigador. El objetivo no es otro que presentarse al alumno y aportar una idea del campo de trabajo del profesor para futuras consultas.

(2). Horario de Clases y Tutorías: Se puede indicar a modo de agenda semanal (tabla o cronograma) los horarios de las diferentes asignaturas que imparte el profesor, así como el horario de tutorías. Es útil por si el profesor se presta a estar disponible en un horario fuera de tutorías, indicando tal circunstancia en este apartado.

(3). Cómo localizar al profesor: Muchos alumnos, en especial los de primer y segundo año, tienen dificultades en encontrar las ubicaciones de los diferentes despachos y departamentos, y especialmente si el profesor se encuentra en un laboratorio. Se considera útil describir "*la ruta*" a seguir en la escuela o facultad para acceder al despacho. Incluso se puede incluir un pequeño mapa.

(4). Objetivo de las prácticas: En este apartado se orienta al alumno sobre lo que se pretende conseguir tras el desarrollo de las prácticas.

Se realizarán los ensayos de laboratorio de mecánica de suelos más útiles y comunes. El planteamiento de las clases prácticas incidirá sobre aspectos esenciales de los ensayos así como en el manejo de los resultados, sobre la base de pruebas previamente preparadas, que permitirán a los alumnos la obtención de datos para fundamentar los conocimientos teóricos adquiridos.

(5). Manual o Libro de Prácticas: Se indica el libro o manual de prácticas, el precio y el lugar donde adquirirlo. Hay que asegurarse de la disponibilidad del mismo en el lugar de distribución y hacer un breve comentario sobre el contenido del libro.

Prácticas y Ensayos de MECÁNICA DEL SUELO Y ROCAS (2008) Ed. Copicentro Granada SL. ISBN: 978-84-9836-443-9, 266pp.

(6). Programa de Prácticas: Se indica el programa de las prácticas a realizar:

Práctica 1: Preparación de muestras. Humedad y Análisis granulométrico.
Práctica 2: Plasticidad y límites de consistencia.
Práctica 3: Clasificación de suelos para usos Ingenieriles.
Práctica 4: Ensayos de compactación.
Práctica 5: Ensayo de consolidación.
Práctica 6: Ensayos de compresión simple y corte directo.
Práctica 7: Ensayos de compresión triaxial.

(7). Lugar de Realización de las Prácticas: De forma análoga al apartado de "cómo localizar al profesor", se presenta la localización del laboratorio de prácticas, indicando la ruta, algún plano y fotos. Igualmente se facilita la localización y correo electrónico del técnico de laboratorio responsable, ya que para el trabajo autónomo los alumnos deben ir por su cuenta al laboratorio.

(8). Recomendaciones y Obligaciones: Este apartado se reserva para hacer indicaciones sobre conducta en las clases y el laboratorio.

Se recomienda asistir a las prácticas provistos del correspondiente manual y bata de laboratorio. Se exige puntualidad. El laboratorio se cerrará 5 minutos después del inicio de la clase, no permitiéndose la entrada después.

(9). Criterios de Evaluación: Este apartado es especialmente importante y no se debe dejar ningún cabo suelto, si no se puede asegurar tal circunstancia, es mejor omitir el apartado, ya que el alumno se acogerá a estos criterios en la revisión de examen.

La evaluación de las prácticas se hará según los siguientes criterios: (1) Asistencia obligatoria, se permite como máximo una falta sin justificar o dos justificadas. Se valorará la intervención en clase. (2) Presentación de una memoria de la labor realizada. (3) Realización de una prueba objetiva.

(10). Fechas importantes: Se indica la fecha del examen, y la fecha y hora límite para entregar la memoria de prácticas, tanto en junio como en septiembre.

(**11). Metodología Docente:** En este aparto se muestra como será la estructuración y desarrollo de las prácticas.

(1) Exposición teórica (presentación de la práctica): fundamento de la práctica en cuestión y vinculación, en su caso, con atribuciones profesionales; (2) explicación de la práctica: protocolo de ejecución o norma técnica correspondiente; (3) ejecución individual de la práctica por parte del alumnado, (4) explicación de los cálculos y resultados.

(12). Contenidos: Este apartado, útil cuando no hay manual de prácticas, se reserva para desarrollar en detalle cada práctica. Se explica el contenido de la práctica, normativa aplicada, gráficos, plantillas de resolución de ejercicios, etc. Se sugiere este apartado como el idóneo para desarrollar la guía para el trabajo autónomo del alumno, en caso de que se decida orientar la guía en ese sentido.

(13). Preguntas de Autoevaluación: Por último, se considera adecuado proponer preguntas para confirmar si el alumno asimila los contenidos. Son preguntas para la autoevaluación por parte del alumno, el responderlas adecuadamente, o no, le dará una idea de su nivel, incentivándole a la asistencia a tutorías o intervenir más en clase.

3.4 Anexos

Todas las circunstancias o notas que se considere que deben ser transmitidas al alumno a través de la guía didáctica, pero que no tengan cabida en los apartados anteriores, se pueden trasladar a un apartado de anexos. Por ejemplo:

Anexo I: Grupos y horarios de Prácticas. El número de plazas disponibles en los laboratorios suele ser bastante inferior al de las aulas de teoría. De ahí la necesidad de dividir un grupo teórico en varios de prácticas. La división puede realizarse según criterios de apellido, matricula, repetidores, etc. En cualquier caso, es útil que el alumno tenga por escrito durante todo el año la división por grupos y el horario de cada uno de ellos, si por circunstancias justificadas tuviera que cambiar de grupo.

Grupos:

Grupo A: desde AA hasta AB del grupo A de Teoría.
Grupo B: desde BA hasta BB del grupo B de Teoría.
Grupo C: desde CA hasta CB del grupo C de Teoría.

Horarios:

Práctica	Grupo	Semana	Día	Profesor	Horario
[…]	[…]	[…]	[…]	[…]	[…]

Nota: No se permite cambiar de grupo sin previa autorización del profesor responsable de prácticas. Sólo se autorizarán los cambios debidamente justificados, acreditados y documentados.

Anexo II: Tabla de equivalencias. Es habitual, sobre todo en prácticas, en disciplinas científico-técnicas hacer conversiones de unidades, debido a que la unidad en la que viene expresada la magnitud, difiere según la procedencia del manual o norma que se esté empleando. En esta tabla se deben incluir las equivalencias entre las distintas unidades utilizadas y las correspondientes al SI.

Anexo III: Encuesta de opinión. Para perfeccionar el sistema de trabajo en relación con las prácticas de Laboratorio es útil conocer la opinión de los alumnos en relación con diversos factores que pueden incidir en el proceso de aprendizaje. En éste sentido se le puede remitir al alumno una encuesta de opinión que este puede entregar anónimamente al final del curso.

4. Conclusiones

Las titulaciones en enseñanzas técnicas, tanto en docencia teórica como práctica, deben marcar un énfasis muy especial en la preparación del alumnado para el ejercicio profesional. Además, la concepción actual de la enseñanza insiste en la necesidad de proporcionar al alumno la información necesaria para alcanzar los objetivos propuestos. El profesor debe facilitar al alumno el material necesario que le indique cómo afrontar el proceso de aprendizaje. Este material debe estar recogido en un documento que se le entrega al alumno al inicio de curso y que corresponde a la guía didáctica de la asignatura en cuestión.

El contenido de una guía didáctica debe adaptarse a las características de la asignatura y sus alumnos. Por tanto es difícil establecer unos apartados “modelo”, sin embargo toda guía didáctica debe ajustarse a una estructura básica, apoyada en un modelo educativo por competencias. La información debe ser especialmente cuidada en lo concerniente al trabajo autónomo del estudiante.

5. Bibliografía

Bajo, M.T.; Maldonado, A.; Moreno, S. y Moya, M. (2008) *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*. Documento de la Universidad de Granada a petición de la Comisión Andaluza para la Adaptación al EESS. 33 pp. http://www.ugr.es/local/psicolo/espacioeuropeo.php

Camacho, S. (2009) *Planificación de la Docencia Universitaria por Competencias y Elaboración de Guías Didácticas*. Curso del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad. Universidad de Granada, 98pp.

EEES (1998) *Declaración de Bolonia*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999, 4pp.

EEES (2001) *Comunicado de Praga*. Comunicado de la reunión de Ministros europeos responsables de la enseñanza superior en Praga el 19 de mayo de 2001, 4pp.

Jefatura del Estado (2001). *Ley Orgánica 6/2001*, de 21 de diciembre, de Universidades, 26pp.

Jiménez-Perálvarez, J.D.; Sánchez, G.; El Homrani, M.; El Hamdouni, R.; Irigaray, C. y Chacón, J. (2008) *Docencia de Prácticas de Laboratorio en Enseñanzas Técnicas*. En I Congreso de Formación Docente Universitaria, Ed. COMARES, p. 134-141

MEC (2002). *Resolución de 29 de enero de 2002*, de la Universidad de Granada, por la que se hace público el Plan de Estudios de Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, que se impartirá en la Escuela Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, dependiente de esta Universidad.

MEC (2003) *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, 23pp.

C30. UN ITINERARIO POSIBLE HACIA LA EXCELENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA

Jorge Jiménez Rodríguez
Dpto Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad de Granada (España)
jjrodriguez@ugr.es

RESUMEN

El artículo presenta un análisis de las cualidades del profesor universitario efectivo que emergen del estudio e investigación sobre la evaluación del desempeño docente en la educación superior. En la universidad existe un desequilibrio entre la función docente y la función investigadora. Plantea la necesidad de un reequilibrio entre ambas tareas para lograr un reconocimiento que favorezca la innovación pedagógica en el panorama del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se presenta la evaluación institucional y del profesorado como antecedentes clave hacia el establecimiento de una cultura de garantía interna de la calidad en las instituciones universitarias.
Se analizan las diferentes características sobre la excelencia docente que conduzca a un modelo basado en estándares para certificar la calidad y excelencia docente.

ABSTRACT

This article deals an analysis of qualities of the effective college professor that emerge from the research about performance assessment of professor in higher education. One imbalance existing between teaching and research functions. Its explains the need for redressing this imbalance, so as to achieve recognition favouring pedagogical innovation in the European Space for Higher Education. Assessment from both the sphere and teaching staff is concluyed as the key background to the establishment of an internal culture of quality within university institutions.
An analysis of the different caractheristics on teaching excellence is carried out, and a standards-based model for the certification.

Introducción: dos puntos de vista de la Excelencia docente

El estudio de la excelencia docente en la universidad no es nuevo pero sí tiene especial relevancia de cara a los nuevos retos del Espacio Europeo de Educación Superior (Villa, 2008).

En líneas generales, existen dos enfoques distintos desde los que podemos analizar y valorar la docencia en la universidad:

a) el enfoque institucional (en el que se incluye el punto de vista del profesorado, que es en el que nos vamos a centrar en este trabajo)

y b) el punto de vista de los estudiantes. Que tiene cada vez mayor protagonismo ya que se considera en muchas universidades españolas como un criterio de calidad de gran importancia (Álvarez et al. 1999; Fonseca et al. 2007).

En opinión de algunos profesores, el mejor docente no es el que prefieren los estudiantes porque ellos eligen al que pone mejores calificaciones o cae mejor al alumnado. Para otros profesores, el factor que más influye es la capacidad del docente para granjearse la simpatía entre el alumnado y la dificultad de la materia. Pensamos que en el nivel universitario la opinión del estudiante es muy importante y escogen como mejores a los profesores que más les enseñan y no solamente por la calificación que obtuvieron. El estudiante prefiere a los profesores que le han ayudado a aprender y que han impartido su materia con entusiasmo, implicándose en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

Los estudiantes universitarios son una referencia importante a la hora de diseñar cualquier estrategia destinada a mejorar la enseñanza.

Los programas actuales de evaluación de la actividad docente, entre los que cabe señalar el programa DOCENTIA de la agencia nacional ANECA o los programas de evaluación de las Universidades Públicas catalanas, también se hacen eco de este presupuesto. Estos programas de evaluación incorporan la opinión de alumnado como una fuente de información junto con la opinión de las autoridades académicas y el propio profesorado, conformando así una triangulación que da como resultado un indicador fiable sobre la calidad de la actividad docente.

Haría falta una mayor investigación al respecto, pero existe gran consenso entre los alumnos a la hora de elegir a los profesores sobresalientes. Como ejemplo, en las titulaciones de nuestra Facultad de Psicología, las elecciones de los alumnos universitarios a la hora de elegir los “padrinos” y “madrinas” de las distintas promociones, suelen estar formados por un reducido número de candidatos y candidatas teniendo en cuenta el número elevado de profesores posibles.

A la búsqueda de estándares de calidad

Como hemos señalado, vamos a centrarnos en el punto de vista del profesorado. Podemos distinguir, utilizando la terminología de Goleman (2004) en el contexto de la Inteligencia Emocional, entre habilidades “umbral” y habilidades “distintivas”. Las primeras serían todas aquellas capacidades del profesor que son necesarias, al menos en un nivel básico, para realizar su profesión docente. Entre ellas, destacamos las intelectuales, las técnicas, el conocimiento básico de la materia que imparte, las habilidades sociales, la capacidad de liderazgo y la gestión del grupo y su autocontrol emocional entre otras. Las “distintivas” son capacidades especiales de un profesor concreto para llevar a cabo una docencia normal e incluso ser capaz de potenciar para llegar a desarrollar una docencia excelente.

Pero debemos tener claro lo siguiente: cada profesor, con cada grupo de estudiantes, en una clase determinada, constituyen un mundo de interacciones que le dan una configuración particular, un sello distintivo a su trabajo docente, incluso una misma

asignatura impartida por el mismo profesor, pero con grupos diferentes, puede llegar a tener una estructura muy diferente.

Por otro lado, existe un conjunto de características estándar del profesor y de su acción docente que le hacen ser elegido en más ocasiones como el que imparte mejor las clases, el que mejor se adapta a los requerimientos de la materia y el que establece un mejor clima en el aula. Hay muchos caminos o itinerarios para conseguir una docencia excelente. En este trabajo tratamos de encontrar uno de ellos, que pueda ser adoptado por una mayoría de profesores en la generalidad de situaciones docentes diferentes.

En este sentido, nos interesa distinguir entre las variables formales e informales de la docencia. Será la mayor o menor calidad o eficacia en todas ellas lo que hará que un profesor sea más o menos sobresaliente para el grupo de estudiantes concreto al que le imparte docencia.

Destacamos un grupo de variables formales e informales para poder configurar el perfil docente adecuado o estándar, sabiendo que esto va a depender en gran medida de las características del alumnado concreto con el que se va a trabajar.

Entre los aspectos formales destacamos los siguientes:

Las programaciones y guías didácticas. En la Universidad de Granada cada titulación está reformando sus planes de estudio para adaptarlos a los estudios de Grado siguiendo las directrices europeas. No cabe duda de que el profesor debe conocer el plan general de su titulación para establecer con más criterio la guía didáctica de la materia que imparte dando coherencia a sus programaciones. De forma que no existan solapamientos en los contenidos con otras materias que se imparten en la titulación, que utilice distintas metodologías de enseñanza sin que exista disonancia con las del resto de profesorado que imparte el módulo al que pertenece su materia y que se mantenga una unidad de criterios generales en el Grado en lo que respecta a competencias, objetivos formativos, metodologías, acciones docentes de los demás profesores implicados. La colegialidad se convierte en un criterio básico de la calidad docente. En este punto debemos recordar que la formación del profesorado para realizar las programaciones debería ser ofrecida y quedar acreditada institucionalmente. No deja de ser paradójico que los profesores de otros niveles educativos necesitan dicha acreditación pedagógica y no exista una similar en la educación superior.

Los recursos. El recurso más importante es el profesor. En cuanto a los recursos materiales resulta llamativo que en la universidad, en la mayoría de los casos, no se utilizan los recursos no tecnológicos con tanta frecuencia como en niveles inferiores. De hecho, cuando utilizas cualquier recurso material en el aula universitaria suele llamar mucho la atención del alumnado. Sin abusar de ellos, podemos encontrar materiales que apoyan nuestra docencia y que puedan ser manejados por el estudiante universitario. La visita a la sala de lectura y a los recursos bibliográficos es obligada en el primer curso de cualquier titulación. Los recursos que ofrece Internet deben ser conocidos por el profesor y ofertados al alumnado. Trabajar con el correo electrónico y los foros es generalizado pero también resulta muy útil y práctico la web de gestión de asignaturas, las plataformas electrónicas, las aplicaciones y las construcciones virtuales como el portafolio electrónico, los blogs del alumno, las webs personales del estudiante, etc.

La organización del aula. Es un aspecto muy importante en ciertas disciplinas universitarias. Pero resulta llamativo que no se haga hincapié en estos aspectos formales tan importantes y básicos como el aspecto organizativo. Nos referimos tanto a la organización del tiempo, de los horarios y del calendario académico como a la consideración de los espacios por parte del profesorado. No se puede permitir impartir las clases teóricas y prácticas con los mismos espacios pensados para las clases magistrales y con el mismo número de estudiantes. Convirtiendo así las clases prácticas en clases teóricas sobre cómo serían las prácticas. La responsabilidad es de todos los niveles de la institución académica pero el profesorado tiene también un gran margen de maniobra en el aspecto organizativo y no puede escudarse en una mala gestión de instancias superiores.

La formación del profesorado. Debe garantizarse institucionalmente y por parte de cada profesor y profesora un nivel básico de formación. Así como la formación continua, la colaboración entre profesores del mismo o de otros departamentos, las jornadas y encuentros formativos en la universidad, los symposium con expertos en determinadas materias, la movilidad del profesorado, la posibilidad de intercambios docentes entre los diferentes departamentos implicados y no sólo la movilidad para la investigación.

La evaluación. La evaluación que lleva a cabo cada profesor debe ser lo más objetiva y coherente posible. Incluir la evaluación de diferentes aspectos, competencias, de forma continuada y no solamente la evaluación final. Replantearse la evaluación a la luz del EEES, evaluar tanto el trabajo individual como el grupal, tener en cuenta la autoevaluación y la coherencia con lo impartido en las sesiones presenciales, son aspectos básicos de toda evaluación universitaria. Es uno de los aspectos que más van a pesar en la consideración de la docencia, que exista una evaluación justa y coherente con lo que se ha trabajado en las sesiones presenciales y no presenciales a lo largo del curso.

El profesor con un adecuado nivel investigador. Produce una mejora en la docencia porque la investigación promueve el rigor científico, una metodología estructurada, el conocimiento profundo de lo que se está investigando, etc. Además, se impregna de motivación, estrategias de puesta al día y de innovación a las actuaciones del profesor que tienen influencia en el alumnado. Aún más, si el profesorado investiga sobre su propia docencia, ya que puede optimizar el proceso de enseñanza a través de la investigación-acción.

El grado de innovación de sus intervenciones. La innovación no produce una docencia de calidad por sí misma pero mantiene la atención y la motivación en sus protagonistas e incrementa la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje si se plantea como una herramienta de ayuda para dicho proceso.

La inspección y la valoración docente. Un profesorado universitario que se precie no debe tener miedo a ser valorado por sus discentes, ni colegial, ni institucionalmente. Además, si estamos sometidos a control e inspección podemos regular y optimizar nuestra acción docente.

La atención al alumnado. No hace referencia exclusivamente a la acción tutorial. Es mucho más que establecer y cumplir los horarios de tutoría. El alumnado que se siente atendido en un sentido amplio de la palabra, mejora su percepción del docente y en la

mayoría de los casos su rendimiento académico en la materia que imparte. No se trata de atender a los aspectos personales sino de una atención académica personalizada. En un nivel básico, el alumno espera que se resuelvan sus dudas en la materia correspondiente de forma individualizada con el profesor que la imparte. El profesor debe tener la posibilidad de derivar al alumno en el caso de que sus problemas se sitúen fuera de los límites académicos de su materia. El trato respetuoso y solvente por parte del profesor se supone en este nivel básico. Pero también la preocupación del profesional por aquellos aspectos del alumnado que puedan afectar directamente en su aprendizaje. Valorando en cada caso el tipo de ayuda a prestar sin perder de vista nunca que se trata de una relación profesor-estudiante. Este último aspecto, como puede percibir el lector, es también un tópico que podría entrar en los aspectos informales que pasamos a tratar.

Aspectos informales hay muchos, pero nos parece adecuado medir, tener en cuenta y, en su caso valorar y poner en práctica, al menos, los siguientes:

El grado de cercanía que el profesor mantiene con los estudiantes. Tanto en las clases presenciales como en el trato personalizado. Este aspecto es muy valorado por los estudiantes porque aporta información del grado de implicación que tiene el profesorado con su profesión. La cercanía es un aspecto delicado que debe trabajarse en la práctica profesional cuando se trata de un oficio de "cara al público". Y la docencia es uno de ellos. Aquí la inteligencia emocional que mencionábamos anteriormente es un factor a tener en consideración. Demasiada cercanía al alumnado es tan perjudicial como mantener frialdad excesiva ante ellos. Hay profesores que confunden, a nuestro entender, la cercanía profesional con la "pérdida de papeles o el compadreo". De hecho, es una habilidad compleja saber mantener una necesaria y fructífera cercanía con el alumnado permaneciendo "en nuestro sitio" fijando la distancia profesional del profesor que está guiando el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Es un aspecto complejo que distingue a unos profesores de otros. Sabemos que el estudiante va a percibir con claridad el grado de cercanía del profesor pero es éste el que debe determinar y mantener en cada momento y situación esa distancia profesional.

El ritmo de trabajo. Igual que el anterior, el profesor es el que desde el primer día establece el ritmo de trabajo. Es el alumnado el que, en última instancia, lleva su propio ritmo. Pero los alumnos deben cumplir los "plazos" establecidos por el docente si no quiere quedar atrás. El profesor que mantiene un ritmo adaptado a un nivel de exigencia notable nos parece adecuado. Pero también debe exigirse a sí mismo un ritmo de trabajo docente mayor, si cabe. Porque el estudiante también percibe la capacidad de trabajo y el ritmo del profesor. Su rapidez en buscar la solución de los problemas, su efectividad y capacidad para abordar una cantidad óptima de contenidos en su materia, aportando la "dosis" adecuada también es un "arte" que depende del momento, del tipo de materia, de los contenidos previos, pero sobre todo de las variables que aporta el alumnado como es su capacidad, su motivación, el nivel de actividad que mantiene y otros aspectos personales del estudiante que hay que tener presente.

El encuadre. Es la puesta en escena que se establece en la clase. Hemos mencionado en el apartado anterior el aspecto formal de la organización física del aula y del número de alumnos. En este apartado profundizamos en este aspecto para tener en cuenta el marco físico pero también el sensorial y psicológico que establecemos en clase. Algunos profesores no nos movemos de la silla, o del retroproyector. Otros nos vamos al final

del aula y hablamos desde atrás. La clase no es un teatro, pero una puesta en escena coherente con el contenido y la propuesta del profesor es fundamental para que el alumnado perciba implicación y para que aprenda en las clases. No estar moviéndose todo el tiempo pero sí desplazarse. No utilizar siempre la misma forma de presentación de los contenidos, pero sí utilizar diferentes herramientas de ayuda cuando veamos oportuno y para reavivar la clase, mantener la atención, facilitar la comunicación. Muchos cambios de encuadre son posibles y adecuados siempre que mantengan la coherencia con el contenido y metodología de la información que queremos comunicar y que establecemos en la clase. El aula debe ser un lugar de aprendizaje y no de distracción pero la enseñanza puede tener muchas expresiones diferentes: muchas veces ser divertida, otras muy seria, apasionante o fría, sufrida o tranquila. Todos esos estados psicofísicos pueden ser estudiados y modificados por el profesorado de forma profesional y favoreciendo un clima adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El nivel de directividad del profesor. Cuando se hace siempre lo que dice el profesor la directividad es máxima. Nos parece adecuado que el alumnado proponga, pregunte, exprese sus puntos de vista, organice el aula en ciertos aspectos que le conciernen, proponga horarios y calendarios de actividades que el profesor puede integrar en sus programaciones. Esto da mayor implicación al estudiante universitario en su proceso de aprendizaje. Puede ayudar a la negociación de contenidos y a la forma de trabajar en las clases presenciales. Preferimos una opción que comienza con una propuesta directiva pero que razone, negocie ciertos aspectos incluso importantes con los estudiantes que recordemos, son mayores de edad. En este contexto tienen especial relevancia las clases introductorias, las primeras clases presenciales en las que el profesor propone la metodología, los contenidos a trabajar, los objetivos y competencias. Si queremos ser directivos en estos primeros momentos también debemos presentar varias opciones al estudiante para determinar su nivel de implicación inicial con la materia. Ya que muchos alumnos, desde el principio, van a establecer su nivel de implicación desde el principio deben tener presente qué consecuencias y qué grado de aprovechamiento de la materia tendrán si continúan con esa motivación inicial.

El grado de implicación del profesorado. Debe ser el máximo posible ya que vamos a exigir también el máximo aprovechamiento e implicación al alumnado.

Un adecuado balance entre la teoría y la práctica. Encontrar el nivel óptimo en este aspecto depende de muchos factores. El principal es la propia naturaleza de la materia. Pero existe un margen en el que ciertos supuestos o casos prácticos, anécdotas aportadas en clase, experiencias de alumnos y profesores y otros, pueden facilitar la comprensión de la teoría. De igual forma, cuando estamos en clases prácticas, una explicación inicial (aunque resulte teórica) resulta aclaratoria para su buen desarrollo y comprensión. Encontrar en cada momento un ejemplo, incluso un chiste o anécdota, un suceso de actualidad relacionado con el contenido de la materia, puede ser muy adecuado para mejorar el clima de clase, la relación con el profesor. Pero abusar de estos recursos resulta contraproducente.

Optimizar la enseñanza para adaptarla al alumnado. Es preciso tener en cada momento una adecuada adaptación de los contenidos a los conocimientos previos y al nivel académico del alumnado, del grupo, al grado de confianza y empatía, a la experiencia y la práctica profesional, y la preparación.

Sociometría. El aula es un espacio de relaciones sociales entre estudiantes. En los primeros cursos se van estableciendo y en los cursos más avanzados las interacciones entre alumnos pueden llegar a ser muy profundas. El profesor debe conocer algunos de los roles sociales que están en juego en el aula de cara a optimizar su enseñanza.

Ensayo y entrenamiento continuo de las enseñanzas. En el contexto de los programas de mentorización en la Universidad de Granada se realizan ensayos y grabaciones de video de las actuaciones de algunos docentes tanto experimentados como noveles. Como en todos los aprendizajes complejos, el entrenamiento y la experiencia es un aspecto básico y distintivo. Un profesor con más de diez años de docencia universitaria (con un mínimo de 200 horas de clases presenciales anuales) es un requisito aunque nunca una garantía para llegar a ser un buen docente.

El itinerario para llegar a la buena acción docente universitaria es complejo. Mucho más para llegar a la excelencia. Manteniendo un nivel básico aceptable de los aspectos formales, ejerciendo la enseñanza universitaria con niveles de ejecución notables en los aspectos que hemos llamado informales, nos situamos en el camino hacia una docencia adecuada y profesional. Pero se trata de un camino que hemos de recorrer cada curso, cada semana de ese curso, con un grupo determinado de estudiantes que en cada sesión te plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje como un reto a conseguir. En este proceso puede haber errores graves por parte del profesor que sean una marcha atrás en el rendimiento del alumnado pero, en general, puede ser subsanado sobre todo con su experiencia y cuidado. También es verdad que conforme se va estableciendo una buena relación y un clima adecuado entre un determinado profesor con un grupo de estudiantes en particular, la evolución positiva que se experimenta puede ser elevada y darse un efecto "bola de nieve" que hace que mejore esa interacción en cada nueva sesión y que esto redunde en el mayor aprovechamiento del alumnado. Por eso se ha mencionado que la docencia es un "arte" para dejar claro que es un proceso muy complejo lleno de barreras y dificultades personales, pedagógicas e institucionales.

Algunas conclusiones

La excelencia docente es un tópico muy complejo de analizar y valorar porque la docencia lo es. Incluye aspectos personales, pedagógicos e institucionales.
En la universidad española hay un claro desequilibrio en la consideración institucional de la docencia frente a la investigación. En la Universidad de Granada se está dando un claro impulso institucional a la acción docente a través de su Vicerrectorado para la garantía de la calidad con programas, reconocimientos y premios docentes.

Aunque no existe un único perfil de buen docente, sí podemos identificar características básicas que todo profesor debe poseer y otras distintivas que podrá potenciar para optimizar su acción docente. Consiste en explotar las habilidades que sabe que tiene y reconducir y ocultar los defectos. Por lo tanto, debemos partir de un autoconocimiento lo más exhaustivo del profesor. No tratamos de realizar un "listado de características" no dejan entrever las interacciones entre las diferentes dimensiones personales, disciplinares y pedagógicas. Se trata de partir del conocimiento del alumnado y la adaptación de sus características a la tarea de enseñar.

En este trabajo se han expuesto una serie de aspectos formales e informales que conforman un itinerario válido de cara a lograr una adecuada acción docente. Se ha propuesto que si se potencian dichos aspectos se puede llegar a la excelencia. Teniendo en cuenta que lo más importante no es la acción docente en sí sino qué repercusión y consecuencias tiene una determinada acción docente en el aprendizaje, el desarrollo y la implicación de los universitarios.

Bibliografía

Álvarez, V., García, E. y Gil J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación* (319), 273-290.

De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. (Ed.). (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.

Fonseca, M. C. y Aguaded, J. I. (coord.) (2007). *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria.* A Coruña: Netbiblo.

Goleman, D. (2004). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Kells, H. R. (1993). *The development of performance indicators in higher education: compendium for twelve countries*. Paris: OCDE.

Mc Court, F. (2006). *El profesor*. Madrid: MAEVA.

Molero, D.; Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista Española de Pedagogía* (186), 57-84.

Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*. Número Extraordinario, 177-212.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

C31. LA CONFIANZA COMO MÉTODO EFICAZ EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

MARÍA DEL CARMEN LARA NIETO
PROFESORA TITULAR DE UNIVERSIDAD
UNIVERSIDAD DE GRANADA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS,
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA II
larnieto@ugr.es

RESUMEN:

Entender un nuevo paradigma en innovación supone buscar nuevas maneras o modos que consigan un avance notable en el desarrollo de nuestra creatividad, usada como elemento que se alimenta en el llamado "humanismo empresarial".La confianza en los otros, como personas autónomas d lugar a la formación de un grupo fuerte y consolidado que modifica y favorece las funciones creativas.

ABSTRACT:

Understand a new paradigm of innovation means looking for new manners or ways to get a remarkable advance in the development of our creativity, used as, a component that enrich the so-called "business humanism".
The confidence in the other ones, as autonomous persons, causes the formation of strong and compact group who models and encourage (stimulate) the creative functions.

Hablar de "CONFANZA" como palabra que quiere ser encontrada en una comunicación orientada a la formación del profesorado puede resultar chocante o cuanto menos irónica .Hablar de ella es querer introducir el factor humano en estas relaciones dentro de la universidad que a fin de cuentas responden a la única posible relación entre personas dedicadas a una labor donde la tierra es el futuro y la esperanza.
Si además unimos la palabra a grupo y proyecto de innovación puede todavía resultar más raro. No obstante Carmen Alcalde la conocida analista y ex presidenta del INE nos decía hace unos días que la innovación es uno nuevo modelo económico y que en ella no era cuestión de inventar nuevos sectores, sino de producir mas y mejor siendo mas competitivos, y con estas palabras las recogía el País del pasado domingo 6 de septiembre del 2009.
La innovación, nos sigue diciendo, es un camino a seguir para el cambio de modelo…la cuestión es que está muy bien la información al respecto, pero habrá que darle consistencia ya que habrá que llenarlo de contenido. He aquí lo que decía Baltasar Gracián cuando nos hablaba sobre "la cáscara" y la "nuez".

Si innovar va unido inexorablemente a la la competitividad hay que acercarse a cada una de las fases, y aquí nos centraremos en la instancia de la gestión eficaz.

Paul Krugman, profesor de Economía de la Universidad de Princenton y Permio Nobel de Economia 2008 cuando habla de la preocupación por la crisis nos comenta que el la "preocupación no es económica sino política",y he aquí que esta precisión me llena de entusiasmo por considerar que todo queda en manos nuestra posibilidad de hacer algo pensando en los demás, es ya una apreciación donde entra de nuevo el factor humano.

Hoy traigo a este congreso una nueva mirada a nuestra eficacia, y es de nuevo volver el rostro a los otros, al otro que me interpela.

Si en el primer congreso que se organizó en esta misma línea yo reivindicaba la "mirada del alumno" hoy reivindico la "confianza de los compañeros".

Estamos construyendo nuestra Universidad con proyectos y grupos de innovación y de investigación .Algunos están viendo la luz hace ya un tiempo y otros siguen trabajando en cuestiones donde el tiempo es moroso y necesario su lentitud.

Entre estos proyectos he tenido el gusto de trabajar con algunos en unos como investigadora y en otros como coordinadora y responsable de proyectos.

Hay algunos donde el trabajo ha sido cargado en brazos de responsables y otros realizados con la buena voluntad de algunos.

Pero este trabajo de innovación último ha sido realizado de una manera distinta y potencialmente eficaz. Me refiero a un grupo de innovación que ha pretendido aunar todas las fuerzas que conforman la educación y mas en concreto la educación filosófica. Dos departamentos el de Filosofía I y el de Filosofía II ,becarios en formación, profesores de los Institutos de secundaria, de distintos institutos, coordinadora del Curso de Aptitud Pedagógica en Filosofía, alumnado del mismo, administrativa de los departamentos y becario de apoyo para cuestiones de legislación y bibliografía.

Os presento en este power point nuestro trabajo pero no como algo informativo sino como una cuestión que nos lleva todos juntos a procurar el futuro del nuevo máster de formación como profesores de secundaria de Filosofía.

A.- TÍTULO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN
B.- DESCRIPCIÓN Y PLAN DE TRABAJO
C.- COMPONENTES DEL GRUPO
D.- ÁREAS ACADÉMICAS A LAS QUE SE DIRIGE
E.- ÁMBITO DE ACTUACIÓN DE LA ACCIÓN
F.- ASIGNATURAS AFECTADAS

A.- TÍTULO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN: *Adecuación de los estudios de postgrado de Filosofía a los nuevos itinerarios curriculares en la enseñanza secundaria y bachillerato*

B.- DESCRIPCIÓN Y PLAN DE TRABAJO:

Conocer contenidos curriculares. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje. Buscar y obtener información.

Concretar el currículum, adquirir estrategias para estimular el esfuerzo, conocer la normativa, modelos de gestión de calidad. Características históricas de la profesión docente y la información a las familias, entre otros.

Todos los objetivos de este proyecto responden a los recogidos en la futura preparación del Máster en profesorado en educación secundaria y bachillerato de Filosofía.

Todo el proyecto quiere responder a la formación pedagógica y didáctica de la enseñanza de la Filosofía.

C.- COMPONENTES DEL GRUPO

1.- Coordinadora: Lara Nieto, María del Carmen

2.- Profesores de Universidad: ÁVILA CRESPO, Remedios (filosofía); BARROSO FERNÁNDEZ, Oscar (filosofía); ESTRADA DÍAZ, Juan Antonio (filosofía); GÓMEZ GARCÍA, Pedro (filosofía); LARA NIETO, María del Carmen (filosofía); LARA SÁNCHEZ, Francisco (filosofía); NEBREDA RESQUEJO, Jesús José (filosofía); RUBIO FERRERES, José María (filosofía); SÁEZ RUEDA, Luís (filosofía); VALLEJO CAMPOS, Álvaro (filosofía) y ZÚÑIGA GARCÍA, José Francisco (filosofía)

3.- Otros investigadores: ARELLANO DÍAZ, José Miguel; DE LA HIGUERA ESPÍN, Javier; GARCÍA TREVIJANO PATRÓN, José Alfredo y LARA FERNÁNDEZ, Bartolomé

4.- Personal de administración y servicios: FERNÁNDEZ CABRERA, María Luisa

5.- Alumnos: BECARIOS FORMACIÓN DOCENTE

6.-Becario de apoyo en grupo de investigación: Fernando Lara Lara

D-.AREAS: Todas Las implicadas en el departamento

E- ÁMBITO DE ACTUACIÓN DE LA ACCIÓN

1.- Área de conocimiento: HUMANIDADES

2.- Departamento: FILOSOFÍA

3.- Titulación: FILOSOFÍA Y OTRAS AFINES

4.- Centro: FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

F.-ASIGNATURAS AFECTADAS: Las impartidas por el profesorado implicado en el proyecto

---

1.-**INTRODUCCIÓN**

Conocer contenidos curriculares. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje Buscar y obtener información. Concretar el currículum, adquirir estrategias para estimular el esfuerzo, conocer la normativa, modelos de gestión de calidad. Características históricas de la profesión docente y la información a las familias, entre otros.

2-.**ANTECEDENTES IMPORTANTES**

1.- Las Juntas de Facultades de Filosofía.

2.- La profesión del profesor. Disconformidad de la Junta de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid con el Anexo a la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre de 2007 (BOE, 29-XII-2007)

3.- Intervención de Eugenio Moya Cantero de la Universidad de Murcia

3- DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Descripción de la experiencia.- Esta experiencia, aunque con las convocatorias de las diferentes reuniones que se han ido realizado en tiempo y forma, pero con irregularidad en la asistencia, (esta se cubría por el correo electrónico y los mensajes) nos hacía reunir de manera formal e informal para la elaboración de los módulos en los que estábamos embarcados, sabiéndonos que sencillamente estábamos elaborando un proyecto del futuro Máster de formación de profesor de secundaria.

El hecho de la creación de la Escuela de Posgrado por parte de nuestra universidad de Granada nos acerca más con este trabajo a la consecución de este proyecto y a la confianza de que se realice una vez aprobadas las oposiciones como funcionarios en prácticas, ya que de otra manera parece mermaría bastante las posibilidades de másteres de investigación.

4- ELABORACIÓN DE MÓDULOS

Módulo 1: Sobre Complementos para la formación disciplinar en la especialidad de Filosofía

a.- Ubicación modular: En el Módulo 1: Complementos para la formación disciplinar en la especialidad de filosofía

b.- Ubicación circular y competencias: Complementos para la formación disciplinar en la especialidad de filosofía.

Asimilar la cultura, adquirir las herramientas conceptuales, racionalización del currículo, dominio de la transición al texto, entender la primacía de la discusión, eliminar la fragmentación del currículo, el superar la dicotomía conceptos-habilidades, reconocer la importancia de la metacognición y preparar al profesorado de Filosofía.

c.- Proyecto: Los objetivos generales estarían dentro de la consideración de la enseñanza del pensamiento como objetivo educativo legítimo y entender la importancia de la Filosofía en su integridad como disciplina. Convertir el aula en una comunidad de investigación, cuyos fines y objetivos específicos estarían entre otros en la mejora de la capacidad de razonar y búsqueda del sentido en la experiencia.

d.- Bibliografía

Módulo 2: Sobre el aprendizaje y la enseñanza de las materias de la especialidad de Filosofía

a.- Ubicación modular: En el Módulo 2: El aprendizaje y la enseñanza de las materias de la especialidad de filosofía.

b.- Ubicación circular y competencias: El aprendizaje y la enseñanza de las materias de la especialidad de filosofía.

c.- Proyecto: Trata este modulo de mostrar al menos tres aspectos de la filosofía: primero, que la filosofía trata de los problemas más básicos y comunes de las personas

(el conocimiento, la verdad, el lenguaje, la realidad, la realidad humana, el sentido de la vida, la justicia, la belleza, la política, etc.). Segundo, la diversidad de contenidos que puede abordar la filosofía en relación con materias muy diversas de las que ellos mismos están estudiando, y que esos contenidos tienen alguna conexión entre sí que los unifica. Tercero, que hay un nivel de saber específicamente filosófico, distinto de otros saberes o ciencias, con una metodología y unos requisitos propios.

d.- Bibliografía

Módulo 3: Sobre aprendizaje y desarrollo de la personalidad

a.- Ubicación modular: En el Módulo 3. Un módulo sobre aprendizaje y desarrollo de la personalidad.

b.- Ubicación circular y competencias: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad

c.- Proyecto: El conocimiento de cómo se aprende y el desarrollo de la personalidad parecen imprescindibles en la formación del profesorado de secundaria. Requiere un conocimiento suficiente sobre las características que marcan el desarrollo evolutivo de alumnado, sobre los mecanismos explicativos del aprendizaje, sobre la formación y construcción del conocimiento a través de la interacción con los contenidos formales y no formales que proporciona la educación, y sobre los principales fenómenos que tienen lugar en el ámbito de las relaciones que se producen dentro de las aulas ,conocimientos psicológicos deben estar a la base de la formación de los profesores de educación secundaria.

d.- Bibliografía

Módulo 4: Sobre procesos y contextos educativos

a.- Ubicación modular: En el Módulo 4. Un módulo sobre procesos y contextos educativos.

b.- Ubicación circular y competencias: Procesos y contextos educativos.

c.- Proyecto: La influencia social del fenómeno educativo y conocer las principales teorías educativas contemporáneas para diseñar las estrategias adecuadas en la intervención sobre procesos educativos así como los contextos.

La educación y su presencia en la sociedad estudiando las teorías de la acción educativa. Estudio de los IES. La diversidad socio-cultural y los problemas institucionales. Las alternativas para la equidad. Detección de problemas socioeducativos. Modelos de intervención socioeducativa. Garantizar una formación de base amplia, sólida y unos conocimientos teóricos mínimos universitaria presentando la variante de la enseñanza inmersa en la comunidad de investigación. Conocer la realidad educativa, intervenir y desarrollar un papel activo en el contexto educativo.

d.- Bibliografía

Módulo 5: Sobre sociedad, familia y educación

a.- Ubicación modular: En el Modulo 5: Sobre Sociedad, Familia y Educación

b.- Ubicación circular y competencias: Las revoluciones tecnológicas de la sociedad de la información influyen directa o indirectamente en las distintas esferas sociales y en la educación. Puesto que la información y el conocimiento son los pilares fundamentales del sistema educativo, cualquier innovación que repercuta en el modo de transmitir la información, en los modos de acceder a ella y en los medios para comunicarla incidirá necesariamente sobre los procesos educativos.

c.- Proyecto: La tecnología de la información y de la comunicación (TIC) hace que la sociedad de nuestros días disponga de una gran variedad de fuentes de

información, a través de una gran diversidad de soportes que ofrecen la posibilidad de consumir una inmensa cantidad de mensajes. La presencia de estos medios se hace cada vez más patente y también su influencia a la hora de tomar decisiones. Tratándose de los medios de comunicación lo que más preocupa es que nos encontramos ante una realidad no sólo de medios, sino también de contenidos que inciden de manera manifiesta en la mayoría del público y de los jóvenes. La influencia de los medios se lleva a cabo especialmente en el mundo de las emociones, pues promueven actitudes, presentan modelos y valores, inducen hábitos y crean necesidades de consumo, que no siempre se corresponden con los propuestos desde los ámbitos familiares o educativos. Entre los distintos medios los que mayor influencia tienen son los medios audiovisuales, por esto la televisión es el medio que más influye en la sociedad de masas. Los medios audiovisuales ejercen un gran poder en la toma de decisiones públicas sobre los temas más diversos, fijando los acontecimientos noticiables, focalizando la atención del público, favoreciendo distintos climas de opinión, etc. Los medios de comunicación, principalmente los audiovisuales, están creando nuevos lenguajes icónicos que ha roto con la primacía de la palabra. Podemos decir que los medios de comunicación y los nuevos lenguajes en el siglo XXI muestran otro cariz muy diferente de las épocas anteriores. Por esto la intervención en los procesos de adquisición del lenguaje con sus sistemas de codificación, necesita un replanteamiento a fondo ante el dominio de los medios audiovisuales y la influencia de sus nuevos y poderosos lenguajes.

d.- Bibliografía

Módulo 6: Sobre innovación docente e iniciación a la investigación educativa

a.- Ubicación modular: En el Modulo 6: Sobre Innovación docente e iniciación a la investigación educativa

b.- Ubicación circular y competencias: Adquirir estrategias para estimular el interés y el esfuerzo en el aprendizaje. Se tendrán en cuenta las competencias específicas de Filosofía que se deben adquirir. Cfr. ANEXO sacado del Libro Blanco de Filosofía

c.- Proyecto: El objetivo de esta tarea es llevar la Teoría de la «agenda-setting» del dominio de los medios de comunicación al dominio de la enseñanza

Módulo 7: Sobre el Practicum en la especialidad de Filosofía, incluyendo el trabajo final

a.- Ubicación modular: En el Modulo 7: Un módulo sobre el Practicum en la especialidad de filosofía, incluyendo el trabajo final.

b.- Ubicación circular y competencias: Un módulo sobre el Practicum en la especialidad de filosofía, incluyendo el trabajo final sobre las competencias específicas de Filosofía que se deben adquirir. Cfr. ANEXO sacado del Libro Blanco de Filosofía.

c.- Proyecto: La elaboración de la memoria quedará establecida conforme a este anexo que corresponde al Libro Blanco de la titulación de Filosofía.

d.- Bibliografía

5- UTILIDAD DE LA EXPERIENCIA:

Propuesta de Máster en profesorado, especialidad de ciencias sociales y humanidades, elaborada por Javier de la Higuera Espín, profesor de I.E.S.

6- AUTOEVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La metodología utilizada en la evaluación de esta experiencia ha sido realzada en las reuniones programadas en el grupo y en las diferentes intervenciones de los miembros del este, especialmente de la coordinadora en los diferentes ámbitos en los que hemos sido requeridos. La propuesta de Máster del profesor de la Higuera y la intervención de considerar la materia de Educación para la Ciudadanía troncal en todos los másteres propuestos podría considerarse novedosa en ello.

La experiencia se ha hecho pública en los ámbitos de actuación de exposición de este trabajo en los diferentes espacios propuestos por este vicerrectorado.

La justificación de uno de los profesores de secundaria para la licencia de estudios.

Las intervenciones han sido publicadas en CD por la editorial Comares.

La evaluación más correcta se llevará a cabo cuando tengamos que elaborar el Máster de secundaria y se nos requiera esta información

7- BIBLIOGRAFÍA

Junto a lo reseñado aparecen todos los decretos leyes y legislación sobre esto.

LARA NIETO, M. C. (2003): "Reflection as a way of education to citizenship and Development of appropriate currículo of philosophy for teachers", en *New Schooling through Citizenship Practice: Contents and Process*, Universidad Veliko Tarnovo, Bulgaria.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ARANCIBIA, Violeta y otros: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN - Chile, Editorial Alfaomega. (1999)

AVIA, MARÍA DOLORES Y SÁNCHEZ, BERNARDOS: PERSONALIDAD: ASPECTOS COGNOSCITIVOS, Madrid, Ed. Pirámide, 1995.

BRONFERBRENNER, U.: LA ECOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO, Barcelona, Ed. Paidós, 1987.

BRUNER, J.: ACCIÓN, PENSAMIENTO Y LENGUAJE. Alianza, Madrid. (1985)

BURON, J.: ENSEÑAR A APRENDER: INTRODUCCIÓN A LA METACOGNICIÓN. Mensajeros. Burgos. (1996)

CARRETERO, MARIO: CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACIÓN - Editorial Progreso. México. (1997)

COLL, C.S. y otros: EL CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA - Ed. Grao. (1996).

COMELLAS, MARÍA DE JESÚS: LA HABILIDADES BÁSICAS DEL APRENDIZAJE, ANÁLISIS E

NTERVENCIÓN, Barcelona, Ed. Promoción y Publicaciones Universitarias, 1990

CUELI GARCÍA, JOSÉ: CORRIENTES PSICOLÓGICAS EN MÉXICO, México, Ed. Diógenes, 1976.

DE BONO, E.: APRENDER A PENSAR – Barcelona, Plaza & Janes. (1991)

DEVAL, JUAN: EL DESARROLLO HUMANO, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1995.

DÍAZ BARRIGA, F.: HERNÁNDEZ G.: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. UNA INTERPRETACIÓN CONSTRUCTIVISTA. México, Edit. MC Graw Hill. (1998)

FERREIRO, R. Y M. CALDERÓN: EL ABC DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO, Editorial Trillas, México, (1999)

NOVAK, J.; D GOWIN: APRENDIENDO A APRENDER. Martínez Roca. Barcelona. (1998)
PIAGET, J. EL NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EN EL NIÑO, México, Ed. Grijalbo, 1990.
POZO, J. I.: TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE - Ed. Morata Madrid. (1993)
RICE F., PHILIP: DESARROLLO HUMANO: ESTUDIO DEL CICLO VITAL, México, Ed. Prentice Hall, 1997.
SANTROCK, J. W.: PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. EL CICLO VITAL – Madrid, McGraw-Hill / Interamericana de España (2006)
STAATS, ARTHUR W.: LENGUAJE Y COGNICIÓN, México, Ed. Trillas, 1983.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

BANDURA, ALBERT: APRENDIZAJE SOCIAL Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD, Madrid, Ed. Alianza, 1980.
BANDURA, ALBERT: TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL, Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 1982.
FERREIRO, R.: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO. Editorial Trillas. México. (2002)
FERREIRO, R. NUEVAS ALTERNATIVAS PARA APRENDER Y ENSEÑAR: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. Editorial Trillas. México, (2006)
PIAGET, J. EPISTEMOLOGÍA DE LA IDENTIDAD, Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidós, 1971.

CONCLUSIONES, OBSERVACIONES Y COMENTARIOS:

La constante renovación de ideas y de problemas planteados, como bien se señalan en los antecedentes de este polémico master de formación de profesores de secundaria, impedía y retrasaba todo estudio y consecución, ya que normativas, decretos leyes, acuerdos y desacuerdos, escritos fundamentados… hacían el trabajo de concreción difícil, pues se venía abajo cualquier posibilidad de continuar ante la inestabilidad y la falta de creencia en ello.

El miedo a la pérdida de poder de aquellos que en lugar de coordinar pretenden servirse de los otros compañeros para sus fines propios hace que se conviertan los nuevos métodos donde se nos introduce en un cambio de paradigma en una gestión improductiva y sin eficacia. Es por esto como señala la directora del grupo Intercom en España" que no queremos esclavos sino gente responsable" donde se inicia o mejor se continua el llamado Humanismo Empresarial.

32. E-LEARNING EN DOCENCIA DE INGENIERÍA TELEMÁTICA

Miguel Ángel López[1], Eva María de la Plaza Hernández[2]

[1] Profesor del Departamento de Teoría de la señal, telemática y comunicaciones, Universidad de Granada, malg@ugr.es.
[2] Profesora titular del IES Pedro Espinosa de Antequera, Departamento de Informática, Antequera (Málaga), evadelaplaza@gmail.com.

RESUMEN

Técnicas de E-learning son de utilidad en áreas de la EEES donde los recursos necesarios son generalmente limitados o muy costosos. Un claro ejemplo es el caso de la enseñanza en el área de la Ingeniería Telemática. En este área, los recursos necesarios tienen unas necesidades económicas, de espacio y de seguridad y que no los hacen aptos para que cada alumno pueda disponer de ellos en su propia casa. Nos referimos a encaminadores, conmutadores, servidores y licencias software.

En este sentido, los centros que imparten la EEES podrían, disponiendo de una estructurada red de laboratorios, permitir el acceso remoto seguro a los alumnos. Si bien antaño esto podría comprometer la seguridad del laboratorio, hoy en día existen los mecanismos de seguridad suficientes que garantizan un acceso seguro, fiable y robusto.

En este documento se presenta un modelo sencillo de acceso remoto seguro al laboratorio de docencia del área de Ingeniería Telemática que permitiría al alumno su uso 24x7 durante todos los días del año. Los efectos derivados de una mejor y mayor motivación e involucración por parte del alumno sin duda se verán reflejados en su mejor aprendizaje.

ABSTRACT

E-learning is helpful in some areas of education where the didactical resources associated are generally limited or expense. A clear example is in the area of Telematics engineering, where the price and space needed for networking devices, servers and software licenses make not feasible for the student to have a educational lab at home. However the new advances of security in TICs, makes possible a safe remote 24x7 access to the lab in the University facilities, since allowing the achievement of ECTS credits easily, especially for people of reduced mobility.

1 Introducción

Los European Credit Transfer System (ECTS) constituye un modelo avanzado en el que el alumno pasa de la docencia por recepción de conocimientos, a la docencia por aprendizaje que le exigirá una mayor responsabilidad en su propia educación.

La puesta en marcha de este modelo implica necesariamente una adaptación no sólo del alumnado y profesores sino también de los recursos y tecnologías que tradicionalmente han venido usándose para el aprendizaje completo.

En este sentido, y ciñéndonos al área de la Ingeniería Telemática, existe un verdadero cuello de botella en el acceso a los recursos del laboratorio, generalmente limitados y difícilmente asequibles al alumnado debido a su alto coste. Nos referimos al caso de encaminadores, conmutadores de altas prestaciones, servidores dedicados, licencias de software asociadas, etc..

En esta adecuación al nuevo modelo en donde tanto la experimentación por parte del alumnado como su compromiso y corresponsabilidad en su formación son claves, se hace necesario la puesta en escena de sistemas seguros, fiables, reconfigurables y sencillos de acceso a dichos recursos de forma telemática, cumpliendo así un doble objetivo: Primero la implicación directa del alumno en su formación, mediante un sistema voluntario y abierto de participación y segundo un incremento sustancial en la disponibilidad de los recursos docentes por el alumnado, no limitándose ésta al periodo lectivo.

Hoy en día numerosos autores han desarrollado modelos de educación a distancia, [1]. Internet ofrece un poderosa alternativa a la educación tradicional presencial, haciendo el E-learning superior en algunos aspectos [2]. El objetivo de este estudio es la presentación de un sistema telemático que permite el acceso remoto del alumnado a los recursos docentes de las asignaturas relacionadas con el área de Ingeniería Telemática de forma segura, fiable, y sencilla. Basado en el sistema de seguridad AAA, el sistema debe proveer de autenticación, autorización y registro de las acciones realizadas por cada alumno, de manera que el seguimiento y evaluación final del trabajo realizado sea sencillo y pueda hacerse de manera semiautomática por parte del profesor.

A pesar de que esta experiencia está todavía en fase de diseño y evaluación de soluciones, estudios previos sobre el aprendizaje demuestran que éste mejora apreciablemente cuando se tiene acceso a los laboratorios desde el principio en áreas educativas relativas a las ICT [3,4]

Problemáticas muy diversa acontecen y es necesario su análisis detallado, así como la realización de un plan de pruebas de validación adecuado. Temas como la seguridad informática, protección de datos (al introducir claves privadas vinculadas con cada alumno), posibilidad de ataques informáticos y plan de emergencia para la reconfiguración y puesta en servicio autónoma en el caso de fallo general del sistema tienen que hacerse compatibles. También la posibilidad de simulaciones de evaluación así como la propia autoevaluación remota de la asignatura plantea interesantes perspectivas así como algunas inquietudes. Actualmente nos encontramos en el proceso

de aportar las conclusiones de aquel sistema telemático que aporta las características más interesantes al problema planteado.

Entre las ventajas de este tipo de sistema estarían el acceso por parte del alumno a los recursos docente en formato 24x7, incluyendo periodos no lectivos; la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje mediante la planificación de la cantidad de horas de acceso remoto que desea dedicar; la posibilidad de autoevaluación, permitiendo al alumno decidir en qué momento ha alcanzado las competencias previstas, pudiendo a partir de ese momento planificar un examen con el profesor. Otra ventaja de sumo interés es la facilitación en el acceso a los recursos docentes de personas disminuidas física o incapacitadas, que pueden así, desde casa, acceder al conocimiento por la vía del aprendizaje.

2 Descripción técnica del modelo.

El modelo que permitiría el acceso remoto a los recursos docentes y una apropiada seguridad está basado en el modelo de seguridad AAA, junto con la infraestructura hardware asociada. El esquemático que se propone sería el siguiente

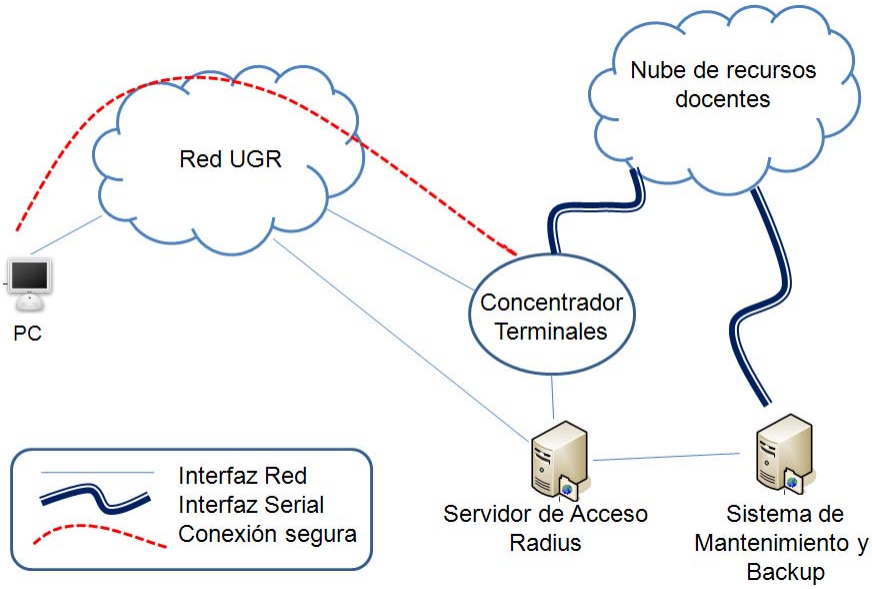


Fig. 1. Esquema topológico del sistema de acceso seguro al laboratorio docentes.

A continuación se explicará con más detalles la finalidad de cada uno de los bloques de la Fig. 1. El sistema está basado en la arquitectura de seguridad AAA, del inglés Authentication,Authorization, Accounting.

- Authentication: Se consigue mediante el uso de claves privadas precompartidas. Un servidor Radius puede hacer las funciones necesarias. Tiene la ventaja de la existencia de servidores Radius de libre distribución.
- Authorization: Además de autenticar al usuario, cada usuario tendrá autorización a la realización de una serie de acciones. En función de las prácticas que tenga que realizar, tendrá un perfil asociado que le permitirá la conexión a unos u otros equipos para la introducción de comandos. De nuevo esto puede realizarse mediante un servidor Radius que almacena el perfil del usuario, autorizando los comandos u órdenes que en cada momento procedan. Otro tema interesante es la autorización en el tiempo que dispone el usuario para

llevar a cabo sus acciones. Dada la posibilidad de que para algunas prácticas complejas el usuario necesite todo el laboratorio, es necesario racionar dicho tiempo, permitiendo al resto de alumnos establecer sesiones con posterioridad.

- Accounting: Es importante registrar las acciones que realiza cada usuario por varios motivos. El primero es por la propia seguridad intrínseca que supone conocer en cada momento las acciones del usuario y, en caso de daño o ataque informático poder conocer su identidad.

El servidor de acceso: Permite, mediante la asignación de una clave secreta temporal preasignada, el acceso a los recursos telemáticos. El uso de claves secretas precompartidas es un medio muy sencillo que evita el uso de certificados digitales, para aquellos que no dispongan de ellos por el momento. Como se entiende que en cualquier modalidad de enseñanza (presencial, semipresencial o a distancia), en algún momento el alumno tiene que hacer acto de presencia, bien en tutorías, al formalizar la matrícula, etc.., será el momento oportuno para la asignación de dicha clave, previa identificación mediante DNI o pasaporte, garantizándose así que el intercambio de claves de moda segura y confidencial.

El Concentrador de terminales es un sistema que permite el acceso a cada recurso del laboratorio mediante su interfaz de terminal. Al acceder a muy bajo nivel (capa física), se es capaz de controlar al dispositivo aún en caso de bloqueo de éste. Es decir, se tendría el control para reiniciarlo de forma remota aunque éste estuviera bloqueado.

El sistema de mantenimieno y bakcup se encarga de devolver al laboratorio a su estado original cada vez que se finaliza una sesión y antes de comenzar una nueva. Es un sistema sencillo que procede a reiniciar todos los dispositivos electrónicos del laboratorio y a cargar su configuración básica para que al inicio de cada sesión cada alumno parta de un estado inicial neutro conocido. La idea es que sea cual sea las modificaciones que un alumno ejecute sobre el laboratorio, éste pueda recuperar su configuración y situación inicial de forma automática. Este sistema alberga un subsistema de alarmas que se encarga de monitorizar de forma automática el estado de todos los dispositivos una vez reiniciados por el sistema de mantenimiento y backup, de manera que genere las alarmas correspondientes a aquellos que no puedan recuperar su estado inicial. Estas alarmas serán enviadas de forma inmediata al administrador del sistema, avisando de su necesaria reiniciación manual. Un buen diseño del sistema hará que éste subsistema no tenga que actuar frecuentemente.

3.1 Operación del modelo

Para la operación del modelo es necesario el uso de una clave única por cada alumno que será válida durante todo el curso académico. Las contraseñas serán guardadas en un servidor Radius. Cada petición de acceso remoto al laboratorio docente generará una petición de autenticación al servidor Radius que hará las labores de comprobación de contraseña. Existen métodos seguros al respecto como CHAP (Challenge Handshake Authentication Protocol) [5] que permiten la autenticación segura basada en claves secretas precompartidas sin necesidad de enviar la clave para el establecimiento de la sesión y el uso de compendios mediante MD5.

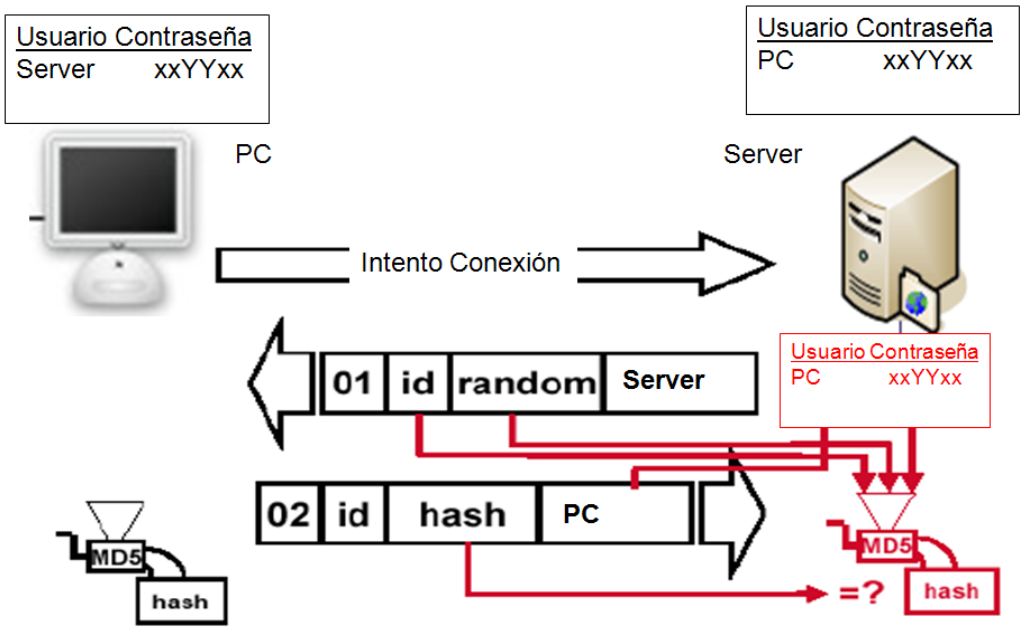


Fig 2. Operación CHAP para autenticación segura encriptada. La autenticación se realiza sin el intercambio de claves ya que estas han sido previamente compartidas.

Lo que permitirá reservar sesiones individuales a cada alumno es el sistema de Autorización. Este sistema habilitará dicha clave durante los periodos de tiempo en los que se ha otorgado al alumno el uso de los recursos del laboratorio telemático. En el servidor Radius se pueden definir perfiles de usuario, de manera que además de guardar las claves de cada uno se puede guardar privilegios, o características asociadas. Por ejemplo se podría almacenar información de interés como qué equipos del laboratorio docente puede tener acceso en función de las asignaturas que cursa, cuánto tiempo debe durar cada sesión o con qué nivel de administrador acceder a ellos.

Es importante también, en aras de la seguridad, registrar los comandos y acciones que ejecuta cada alumno. Esto lo realiza el sistema de Accounting. De nuevo un servidor Radius permitiría el registro de los comandos que cada usuario, durante cada sesión introduce y el momento en el que se realizan. Esta características del sistema AAA, es de utilidad no sólo como mecanismo de seguridad en la identificación de acciones maliciosas sino además como una poderosa herramienta didáctica que permitirá al docente tanto evaluar el trabajo realizado remotamente como corregir fallos o vicios de procedimiento que el alumno realice de forma sistemática.

Una vez identificado al alumno y cargado su perfil, éste tendrá acceso al concentrador de terminales mediante una aplicación segura de tipo ssh. El concentrador de terminales es un dispositivo que alberga la pila de protocolos TCP/IP y que hace de puente con los dispositivos y recursos del laboratorio. Una vez conectado al concentrador de terminales, se puede acceder al resto de recursos mediante un puerto serial, generalmente RS-232, al de consola de cada dispositivo. De esta forma tenemos total acceso a los dispositivos. Ya que esta conexión se realiza a nivel físico, tendremos acceso a ellos bajo cualquier circunstancia, incluso cuando el router se esté reiniciando.

Cada sesión estará autorizada durante un número de minutos, generalmente entre 60 y 120 minutos. Al final de cada sesión el servidor de acceso provocará, mediante el uso de un sistema de relés el apagado eléctrico de todos los equipos. El usuario actual no podrá volver a conectarse ya que su contraseña no será válida después del reinicio. Este método asegura que el equipo será reiniciado sea cual sea la configuración que el usuario haya usado durante su sesión. Algunas configuraciones introducidas por el alumno podrían dejar sin acceso remoto al recurso, por lo que un reinicio a nivel físico es lo más seguro y efectivo.

A continuación, el sistema de recuperación hará un volcado de la configuración sobre los recursos así como del software o sistema operativo. De esta forma se garantiza que al inicio de cada sesión se disponga de un laboratorio completamente operativo. Para finalizar, el sistema de alarmas comprobará el acceso a cada dispositivo así como una lectura de los parámetros básicos de configuración y funcionamiento, asegurándose que estos son los correctos. Si algún dispositivo no responde o alguno de sus parámetros no son los esperados generará una alarma de forma inmediata mediante un mensaje al administrador.

4 Sistema de evaluación

Para la evaluación de la mejora introducida por el sistema propuesto en términos académicos se proponen las siguientes métricas por alumno.

- Registro de acceso: Horas de acceso remoto y número de sesiones utilizadas. De interés será una comparativa entre las horas presenciales asignadas totales y las que ha desarrollado remotamente. Teniendo en cuenta que estas pueden realizarse a cualquier hora del día y de la noche, incluso festivos se espera un incremento sustancial de la cantidad de horas que el alumno puede hacer uso del lab.
- Registro de comandos/acciones: Rendimiento de la sesión remota. Esfuerzo utilizado y aprovechamiento de cada sesión.
- Encuestas de satisfacción: Se medirá la satisfacción del alumno con el sistema y se recogerán propuestas de mejora.
- Encuestas de accesibilidad: Estas encuestas incluirán preguntas referentes a posibles problemas de accesibilidad del alumno. Es decir se recogerán y valorarán las impresiones de aquellos alumnos con algún tipo de discapacidad o deficiencia motora que presentaban problemas de acceso a los recursos docentes de forma general y su valoración al poder acceder desde casa y posibles mejoras.
- Se valorará la mejora en el aprendizaje de aquellos alumnos que se presentan a la convocatoria de Septiembre para una asignatura de contenidos prácticos. Dada la imposibilidad de acceso al lab durante el periodo no docente, generalmente se conserva la nota obtenida en los laboratorios de la convocatoria de Junio hasta septiembre. Por otra parte aquellos que suspenden la convocatoria de Junio no disponen de la posibilidad de mejorar sus conocimientos prácticos ya que no pueden acceder al laboratorio durante los meses de verano. Mediante un sistema de acceso remoto permitiría una evaluación justa y garante durante en la convocatoria de Septiembre.

5 Conclusiones

En este trabajo se ha presentado un modelo de E-learning apropiado para la docencia a distancia de asignaturas prácticas del área de la Ingeniería Telemática. La enseñanza en éste área de la ingeniería es eminentemente práctica, necesitando por tanto de recursos costosos, lo cual imposibilita al alumno el poder disponer de ellos en casa.

Creemos que el acceso telemático seguro, garantizado por las nuevas tecnologías criptográficas, permite una mayor explotación del los laboratorios docentes, incluyendo periodos no lectivos. Además de sumo interés es su uso por personas con discapacidad o con movilidad reducida, que ahora pueden también beneficiarse de esta forma de acceso a los laboratorios docentes.

También sin duda el sistema propuesta tiene un efecto modificador en la forma de evaluar al alumnado en la convocatoria de septiembre ya que hasta el momento, y ante la imposibilidad de poder exigir al alumno una mejora de sus conocimientos prácticos ya que durante el periodo no lectivo los laboratorios permanecían cerrados, se optaba por guardar la nota obtenida en Junio, para aquellos que hubieran aprobado la parte práctica. Sin embargo aquellos alumnos que habían demostrado una adquisición de conocimientos y aptitudes suficientes, aún sin poder acceder al laboratorio para mejorarlas, se les volvía a examinar. En estas condiciones no es de esperar una mejora de sus conocimientos. Sin embargo con el sistema propuesto en este estudio, este defecto podría subsanarse.

6 Referencias

[1] L. M. Harasim, R. Hiltz, L. Teles, and M. Turoff, “learning networks. A field guide to teaching and learning online”, Cambridge, MIT Press, 1995.
[2] M. J. Mahony, H. Wozniak, “Disuffsion of innovation and professional development in e-learning: The CHS eLearning resource case study”, 17th Biennal Conference of the Open and Distance Learning, Australia, 2005.
[3] Gardner, H., “Multiple Intelligences: The theory in Practice”, Ed. Basic Books, NY, 1993.
[4] Rogado, J.Q., “A Práctica Laboratorial no ENsio da Engenharua Informatica”, Caleidoscopio Review, 10th Edition on Computer Engineering, Ed. Lusofona, 2008.
[5] http://tools.ietf.org/html/rfc1994

C33. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE FISIOLOGÍA CELULAR Y HUMANA A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

López Aliaga I., Alférez M.J.M., Nestares T., Díaz-Castro J., López-Frías M. and Campos M.S.

Profesores del Departamento de Fisiología, Facultad de Farmacia, Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n, 18071- Granada **milopez@ugr.es**

Autor responsable de la correspondencia:

Prof. Mª Inmaculada López Aliaga
Dirección postal: Departamento de Fisiología, Facultad de Farmacia, Universidad de Granada, Granada 18071, España

Teléfono: +34-958-243880
e-mail: milopez@ugr.es

RESUMEN

Las inquietudes compartidas por un grupo de profesores del Departamento de Fisiología por mejorar la docencia práctica de la asignatura "Fisiología Celular y Humana", facilitar el aprendizaje activo y autónomo del alumno y presentar la información de forma mucho más integrada, directa y explícita, mediante la incorporación de nuevas TICs, nos ha animado a desarrollar y poner en marcha en un grupo piloto de alumnos de la Diplomatura en Nutrición Humana y Dietética esta experiencia de innovación basada en la implantación de prácticas virtuales como complemento y refuerzo de las prácticas tradicionales de laboratorio.

Se han llevado a cabo las siguientes tareas: elaboración de presentaciones en PowerPoint con los fundamentos teóricos de cada práctica, búsqueda, selección y elaboración de material multimedia, digitalización y tratamiento de imágenes, puesta a punto del software de simulación, grabaciones en video de prácticas realizadas en animal "in vivo" y posterior visionado comentado del vídeo demostrativo, elaboración de mapas conceptuales y glosario, direcciones de internet relacionadas y preparación de cuestionarios de autoevaluación del alumno.

El instrumento utilizado para evaluar la adquisición de competencias fue una encuesta dirigida al alumnado que se diseñó para tal fin, compuesta de ítems con respuesta en forma de escala y una valoración derivada de la experiencia de los profesores implicados.

A partir de la evaluación realizada se concluye que la innovación llevada a cabo ha contribuido a fomentar el autoaprendizaje del alumno, el trabajo autónomo y en equipo, el espíritu crítico y la capacidad de razonamiento, la adquisición de habilidades

prácticas y para la resolución de problemas, la curiosidad científica y la motivación por el estudio de la Fisiología.

ABSTRACT

To improve the practical teaching of "Cellular and Human Physiology" in a pilot group of students were included **information and communication** *technologies (ICTs) such as PowerPoint presentations, elaboration of multimedia material, digitalization of images, software of simulation, video recording, internet links. The evaluation consisted in a survey with response in the shape of scale and a valuation made by the implied professors. The incorporation of new ICTs has helped to design practices which information appears more integrated, in a direct and explicit form and that help to improve the global process of learning of the student.*

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y comunicación (TICs) como apoyo y refuerzo en el proceso de aprendizaje están adquiriendo cada vez más protagonismo y su aplicación en la docencia universitaria puede generar importantes beneficios en el estudiante, contribuyendo a la adquisición de nuevas competencias, habilidades y destrezas, aspectos todos ellos de gran interés en el nuevo entorno de aprendizaje consistente con el espíritu del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El empleo de las TICs en la enseñanza universitaria facilita la transmisión de la información de contenidos así como la intervención directiva por parte del profesor, tanto para la organización de la actividad formativa como para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Badia, 2006). Las TIC ofrecen también una excelente oportunidad para facilitar el trabajo del estudiante posibilitando el acceder y elaborar información.

La asignatura “Fisiología Celular y Humana” impartida en la Diplomatura en Nutrición Humana y Dietética en la Facultad de Farmacia de la UGR es una asignatura troncal de carácter anual de 1er Curso y consta de un total de 7,5 créditos (6 teóricos y 1,5 prácticos).

Dado el carácter eminentemente experimental de la Fisiología, las clases prácticas son un elemento esencial en la enseñanza de esta materia, ya que constituyen la forma mediante la cual el alumno se pone en contacto con la realidad de la ciencia que estudia. En las prácticas, el estudiante ve reproducidos y comprobados los hechos que se han explicado en la teoría, se da cuenta del tipo de técnicas utilizadas en la ciencia que estudia y es, además, él mismo quien las realiza. Las prácticas hacen que las ideas teóricas se fijen y arraiguen de manera que difícilmente se olvidan, se ejercite el raciocinio y se adquieran técnicas que resultarán exigibles al futuro profesional.

En la actualidad, la enseñanza práctica de esta asignatura en el Departamento de Fisiología se lleva a cabo, casi en su totalidad, mediante la realización de prácticas tradicionales de laboratorio. Las inquietudes compartidas por un grupo de profesores del Departamento de Fisiología por mejorar la docencia práctica de esta asignatura, facilitar el aprendizaje activo y autónomo del alumno y presentar la información de forma mucho más integrada, directa y explícita, mediante la incorporación de nuevas

TICs, como son los materiales audiovisuales y multimedia, nos ha animado a desarrollar una experiencia de innovación, basada en la implantación de prácticas virtuales como complemento y refuerzo de las prácticas tradicionales de laboratorio. Estas tecnologías son fáciles de usar, permiten repetir los ejercicios tantas veces como se desee, realizar experimentos sin dañar animales vivos y llevar a cabo experimentos que pueden ser difíciles de realizar en un laboratorio real, debido a aspectos como tiempo, coste o seguridad.

Los objetivos que se pretenden conseguir con esta experiencia docente son:

- Promover iniciativas de innovación docente en la enseñanza práctica de la Fisiología, que permitan utilizar a corto plazo, técnicas novedosas o nuevos formatos de enseñanza que sean coherentes con una metodología de participación activa para mejorar la formación global del estudiante.
- Complementar las prácticas de laboratorio tradicionales con prácticas virtuales utilizando programas de simulación con ordenador que permitan:
  - Realizar experimentos sin dañar animales vivos y llevar a cabo experimentos que pueden ser difíciles de realizar en un laboratorio real.
  - Modificar los parámetros de un experimento y observar cómo esto afecta a los resultados.
  - Mayor dinamismo en las presentaciones, incluyendo videos, animaciones y otros recursos que permitan al alumno profundizar más en la comprensión del fenómeno fisiológico estudiado.
- Enriquecer el proceso de aprendizaje del estudiante y la adquisición de competencias profesionales.
- Fomentar la curiosidad científica y el autoaprendizaje, mediante la posibilidad de repetir el experimento tantas veces como sea necesario para fijar el objetivo perseguido, sin que suponga un coste adicional en reactivos o animales, gracias a software de simulación.
- Promover la innovación y la incentivación en el desarrollo de la docencia práctica del profesorado universitario, así como facilitar su evaluación por parte del alumnado.
- Agilizar la convocatoria de clases prácticas mediante la informatización a través de un enlace en la página web del departamento y su publicación en distintos recursos web de apoyo a la docencia (tablón de docencia, plataforma SWAD).

PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Dado el carácter experimental del proyecto ha participado en él un grupo reducido de 20 alumnos. En relación a la planificación del trabajo de laboratorio, se han realizado 4 sesiones de prácticas en grupos de dos alumnos por lugar de trabajo y de forma simultánea con el trabajo de ordenador. El uso del ordenador en combinación con el cañón de luz como recurso en las clases de prácticas permite que las presentaciones sean más dinámicas, pudiéndose incluir videos, simulaciones o animaciones. Todos estos sistemas multimedia atraen la atención del estudiante lo que ayuda a la motivación.

El profesorado participante en el proyecto ha realizado las siguientes tareas:

- Búsqueda, selección y elaboración de material multimedia

- Digitalización y tratamiento de las imágenes.
- Puesta a punto del software de simulación (condiciones de uso, características, adecuación a los conceptos de teoría…)
- Grabaciones en video de prácticas realizadas en animal "*in vivo*"
- Preparación de cuestionarios de autoevaluación del alumno para cada práctica.

Las actividades prácticas que se han realizado han sido:

- Medida de la presión sanguínea arterial, cambios ante distintas situaciones o variables (simulación por ordenador).
- Determinación del perfil glucémico, cambios ante distintas situaciones o variables (práctica de laboratorio).
- Perfusión intestinal en rata como técnica para la valoración de la absorción intestinal de un nutriente (vídeo demostrativo elaborado por nosotros, visionado y comentado).
- Cálculo de tasa metabólica y necesidades energéticas. Valoración y ajuste de dietas. Se ha incorporado una práctica totalmente nueva sobre valoración y ajuste de dietas, haciendo uso de un programa informático de diseño de dietas "Programa Nutrición NUTRIBER", que consideramos muy conveniente para la formación del diplomado en nutrición y dietética, así como para su futuro profesional y que ha sido valorada muy positivamente por la totalidad de los alumnos.

Para cada una de las prácticas se ha utilizado el siguiente esquema: título y contenido, bases teóricas, objetivos, material y métodos, resultados, fuentes de información bibliográfica e informatizada (páginas web) y cuestionarios de autoevaluación de cada práctica.

Al comienzo de cada sesión de prácticas se expone una presentación en Power Point elaborada por los profesores en la que se repasan los conceptos previos necesarios para abordar la práctica, los objetivos que se pretenden alcanzar, los métodos empleados, así como la descripción del material de laboratorio empleado, las técnicas instrumentales y las precauciones.

La presentación multimedia contiene recursos tales como:

- Mapas conceptuales que permiten transmitir con claridad mensajes de concepto mediante una red de definiciones sencillas y prácticas, y que son de gran utilidad para organizar ideas. El mapa conceptual puede ayudar al alumno a conocer, comprender y relacionar conceptos para llegar a dominar el contenido.
- Hipertexto que debe contener todos los conceptos básicos de una materia de amplio contenido, por lo que se han diseñado pantallas muy simples y con poco texto junto a esquemas sencillos con el fin de facilitar la comprensión de la materia.
- Imágenes que han sido previamente editadas (Adobe Photoshop CS) para incluir anotaciones o eliminar contenido innecesario
- Proyecciones de vídeos, animaciones y otros recursos multimedia online que contienen demostraciones de las técnicas experimentales utilizadas para el estudio de los distintos aparatos y sistemas, contribuyendo a fomentar el autoaprendizaje y la búsqueda bibliográfica por parte del alumno.
- Simulaciones de ordenador (PhysioEx 6.0 para Fisiología Humana, Interactive Physiology, Programa Nutrición NUTRIBER de diseño de dietas) que han permitido al

alumno profundizar más en el fenómeno fisiológico estudiado, modificar las condiciones del ensayo y observar como ello afecta a los resultados.
- Páginas web. Además se han facilitado una serie de páginas web seleccionadas expresamente para facilitar el aprendizaje autónomo del alumno. De esta forma los estudiantes pueden acomodar su proceso de aprendizaje a sus propias necesidades.

Después de haber recibido las instrucciones suministradas por el profesor, los alumnos realizan de forma individual las actividades propuestas en cada sesión de prácticas. El alumnado maneja por su cuenta los utensilios y equipos del laboratorio realizando la práctica. El profesor guía y ayuda para facilitar el trabajo del alumnado, respondiendo dudas, aconsejando métodos, etc.

Al final de cada sesión se ha establecido un debate sobre los resultados de la práctica. Además el alumnado se ha sometido a un sistema de autoevaluación dividido en tres tipos de cuestiones: de memoria, de relación de conceptos y de utilización de conocimientos, con lo que puede conocer inmediatamente si ha asimilado o no los conocimientos necesarios.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las técnicas para evaluar en que medida se logran los objetivos planteados en este proyecto y la utilidad del mismo, han incluido un sistema de encuestas dirigidas al alumnado y una valoración derivada de la experiencia de los profesores implicados en el proyecto.

Al finalizar las clases prácticas se les pasó un cuestionario personal obligatorio pero anónimo de preguntas. Los ítems que componen la encuesta se pueden agrupar en cuatro bloques: el primero giraría en torno al grado de utilidad que los alumnos encuentran en los distintos recursos multimedia empleados; el segundo con el aprendizaje y consolidación de contenidos; el tercero proporcionaría información acerca del grado de idoneidad y adaptación a las necesidades del alumno y su proyección futura, mientras que el cuarto trataría sobre las sugerencias de mejora.

En la siguiente tabla se incluyen algunos resultados de la encuesta de opinión a los alumnos sobre la experiencia docente desarrollada.

Los contenidos de las prácticas están relacionados con la teoría impartida y han servido para consolidar los conocimientos teóricos	El 91,6% está totalmente de acuerdo o de acuerdo El 8,4% algo de acuerdo
La presentación multimedia de los fundamentos teóricos de la práctica ha sido útil	El 95% está totalmente de acuerdo o de acuerdo El 5 % algo de acuerdo
Las prácticas necesitan más tiempo para un mejor aprendizaje	El 66,7% está en desacuerdo El 33,3 está de acuerdo
Se han alcanzado los objetivos propuestos para cada práctica	El 93,4% está totalmente de acuerdo o de acuerdo El 6,6% algo de acuerdo
Los guiones del cuaderno de prácticas proporcionan la información necesaria	El 86,6% está totalmente de acuerdo o de acuerdo

para realizarlas	El 13,4% algo de acuerdo
El video elaborado de la técnica de perfusión intestinal animal "in vivo" ha sido útil para el aprendizaje de la práctica	El 100% está totalmente de acuerdo o de acuerdo
Las simulaciones por ordenador presentadas son útiles	El 95% está totalmente de acuerdo o de acuerdo El 5 % algo de acuerdo
La inclusión de la práctica de diseño y ajuste de dietas ha sido muy apropiada y será de gran utilidad en mi futura vida profesional	El 98% está totalmente de acuerdo o de acuerdo El 2 % algo de acuerdo
Ha sido muy útil disponer de bibliografía específica y realizar un cuestionario de autoevaluación al final de cada práctica.	El 92,8% está totalmente de acuerdo o de acuerdo El 7,2 % algo de acuerdo
El conjunto de TICs utilizadas me han facilitado el aprendizaje de las prácticas	El 95% está totalmente de acuerdo o de acuerdo El 5 % algo de acuerdo

El profesorado implicado creemos que esta experiencia de innovación ha resultado muy útil ya que nos ha permitido adquirir habilidades relacionadas con el uso de los últimos recursos multimedia en el campo de la Fisiología práctica que, sin duda, han contribuido a incentivar el desarrollo de nuestra labor docente.

BENEFICIOS DE LA EXPERIENCIA

Los beneficios que se han conseguido con la realización de esta experiencia de innovación son:

- Adaptación de la enseñanza práctica de la Fisiología a las nuevas necesidades docentes, con recursos multimedia y en general nuevas tecnologías que enriquecen el proceso de aprendizaje del alumno facilitando el aprendizaje activo y autónomo, mejorando su capacidad de comprensión de los mensajes orales en la enseñanza práctica de la disciplina y la adquisición de competencias profesionales.
- Reducir el impacto negativo de la experimentación animal sobre el medio ambiente, empleando otro método científico más razonable, satisfactorio y reproducible de modelos por ordenador.
- Carácter interactivo de este método didáctico, así como la rapidez y posibilidad de realizar cada práctica tantas veces como sea necesario y facilitar su continuidad a lo largo de sucesivos cursos académicos
- Dinamismo del método que permitirá incluir nuevas simulaciones y recursos multimedia o mejorar los existentes, adecuándolos a las necesidades docentes.

En resumen, a partir de la evaluación efectuada por el alumnado y la valoración derivada de la experiencia del profesorado que ha participado en este proyecto, se

concluye que la innovación llevada a cabo es una herramienta valiosa en el contexto de la asignatura de Fisiología Celular y Humana y se han alcanzado los objetivos propuestos lo que apoya la continuidad de su uso, ya que los recursos multimedia generados podrán ser empleados por el profesorado de Fisiología en sucesivos cursos académicos, con los consiguientes beneficios de la labor realizada en esta experiencia de innovación.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se ha desarrollado en el marco de un Proyecto de Innovación Docente (PID 08-141) financiado por la Unidad de Innovación Docente del Rectorado de la Universidad de Granada. Nuestro agradecimiento a Encarnación Rebollo, técnico especialista de laboratorio, por su participación en la puesta a punto del material empleado y en la preparación de puestos de trabajo de laboratorio, adecuándolo a la nueva metodología empleada.

BIBLIOGRAFÍA

A.D.A.M./Benjamin/Cummings. "Interactive Physiology". Benjamin-Cummings Pub Co. Cambridge.

Badia, A. (2006). "Ayudar a aprender con tecnologías de la información". En Antoni Badia (Coord): Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, **3** (2). UOC.

Mataix J., Garcia Diz, L. Programa Nutrición NUTRIBER de diseño de dietas. Fundación Universitaria Iberoamericana.

Stabler T., Peterson G. y Smith L. (2006). "Simulaciones de laboratorio de Fisiología" PhysioEx ™ 6.0 para Fisiología Humana. Pearson Addison Wesley.

34. LAS TICS: UTILIDADES Y LIMITACIONES EN LA EDUCACIÓN

Olga López-Guarnido, Ph.D , ; LJ. Martínez-González, M.S María J. Álvarez-Cubero, M.S; M. Saiz-Guinaldo, M.S; .
Universidad de Granada – ESPAÑA
olga@ugr.es; luisjaviermg@ugr.es;mjesusac@ugr.es; mariasaiz85@gmail.com;

RESUMEN

Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) se han desarrollado espectacularmente en los últimos años, y aunque sus consecuencias positivas son innegables, es necesario reconocer que también plantean una serie de exigencias que es necesario cumplir para el éxito de las mismas.

ABSTRACT

New Information and Communication Technologies (ICT) have greatly developed in the past years and, although their positive consequences are undeniable, it is necessary to recognize that they also set a series of requirements that must be accomplished in order to achieve success.

Introducción. Las TICs.

La denominación de TICs (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) es utilizada para referirse a una serie de nuevos medios como los hipertextos, los multimedia, Internet, la realidad virtual o la televisión por satélite; son tecnologías que constituyen nuevos canales de comunicación y entran en las escuelas y los hogares facilitando con su uso el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabero, 2000).

La sociedad ha pasado por diferentes revoluciones tecnológicas, que por lo general se encuadran en tres: agrícola, industrial y de la información.

Podemos asociar el nacimiento de la sociedad de la información con la invención en 1838 de telégrafo eléctrico por el francés Samuel Morse; a partir de este hecho han ido apareciendo otros instrumentos de comunicación, que han permitido y posibilitado el desarrollo y evolución de esta Sociedad de la Información: el teléfono fijo, la radiotelefonía y la televisión. Y por último Internet, la telecomunicación móvil y el El Global Positioning System (GPS) pueden considerarse como nuevas tecnologías de la información y la comunicación (grupo12-tics.blogspot.com, 2007).

En esta comunicación se pretende dar una visión global de las TICs en el ámbito de la educación, centrándonos en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Breve Historia de las TICs.

Años 60:
EEUU Y España utilizan la computadora como un instrumento de aprendizaje de la aritmética binaria. Se incorpora los recursos de televisión, radio y teléfono.
Años 70:
Se incorporan el uso de computadoras en la escuela para funciones administrativas
Años 80:
Se desarrollan software tutoriales y juegos educativos
Años 90:
Salen al mercado las computadoras multimedia. Programas completos: bases de datos educativas, programas de simulación y se modernizan la funcionalidad de los software. Versiones más modernas de programas multimedia.
En la actualidad...
Gracias al desarrollo de las telecomunicaciones y la facilidad del World Wide Web, en muchos países se han implementado las prácticas de educación a distancia. Incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ventajas e inconvenientes de las TICs en Educación

Algunas ventajas en la implementación de las TICs:

En relación al aprendizaje	Fomentan la creatividad
	Fácil acceso a la información
	Facilitan la motivación
En relación al docente	Acceso a innumerables fuentes de recursos
	Actualización de conocimientos
	Liberación de trabajos repetitivos
En relación al estudiante	Disminución del tiempo de aprendizaje
	Aumenta el contacto con el docente

Estudio realizado por Bonales y otros (2007)

Sin embargo también hay que decir que las TICs han presentado algunos inconvenientes en el alumnado:

Inconvenientes en relación al alumnado
Alto grado de distracción, dispersión, pérdida de tiempo al buscar información por el amplio abanico de información disponible, información que en muchos casos es incompleta o errónea. Ansiedad ante la interacción continua con el ordenador. Adición a determinados programas, como pueden ser chats,….

Castro (2008)

Aunque para reducir algunos de estos inconvenientes existen nuevas tecnologías como los sistemas hipermedia adaptativos (por ejemplo, Molina-Ortiz 2007), hay que precisar que la labor del profesor es fundamental, como guía de los estudiantes, facilitandoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, asi el profesor pasa a actuar como gestor de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador (Quintero y col, 2009, Salinas 1997).

Todo esto nos lleva a considerar que según Cabero (2003):

1) Las tecnologías no son por tanto la panacea que va a resolver los problemas educativos, es más, algunas veces incluso los aumentan; son solamente medios y recursos didácticos, movilizados por el profesor cuando le puedan resolver un problema comunicativo o le puedan ayudar a crear un entorno diferente y propicio para el aprendizaje. (Cabero, 1998)

2) No debe confundirse saber e información, es un error creer que tener acceso a más información significa necesariamente estar más informado.

3) Las nuevas tecnologías no siempre vienen a reemplazar a las tecnologías tradicionales, sino que vienen a estar en estrecha relación con las tecnologías que pudiéramos considerar como tradicionales.

4) Los problemas para su incorporación no son ya tecnológicos, ya que contamos con toda la tecnología necesaria. Los problemas posiblemente vengan en saber qué hacer, cómo hacerlo, para quién y por qué hacerlo.

Como indica Salinas (2000):

> *"El énfasis se debe de hacer en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías"*

Por todo esto es necesario asumir una postura critica frente a la implementación, utilización y evaluación de las TICs.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el marco de convergencia europea: El E-Learning

El empleo de las TIC en la enseñanza superior permite desarrollar de manera natural los aspectos clave del EEES como son la transparencia en el aprendizaje, la autonomía del estudiante y la evaluación global del trabajo del alumno, incluyendo el realizado fuera de aula (Llorens Largo y Fernández Carrasco).

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999) en la que se fijan una serie de actuaciones: entre ellas la la adopción de nuevos roles, tanto del profesorado como del alumnado, en un modelo de enseñanza centrado en "aprender a aprender" y donde la incorporación de los recursos tecnológicos (TICs) será uno de los mayores desafíos. El E-Learning se presentó en el año 2000 al Consejo Europeo de Lisboa, con el objetivo de concebir la educación del futuro. Este proyecto tiene como objetivo prioritario, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación (Cáceres Reche y otros, 2006).

E-Learning es principalmente un medio electrónico para el aprendizaje a distancia o virtual, donde puedes interactuar con tus profesores por medio de internet. Además tu mismo eres el que maneja los horarios, es un medio completamente autónomo. Constituye una propuesta de formación que contempla su implementación predominantemente mediante internet, haciendo uso de los servicios y herramientas que esta tecnología provee.

El modo de acceder a E-Learning es a través de las Plataformas Tecnológicas, cuyo origen proviene del término inglés "Learning Management System". Las plataformas son aplicaciones que facilitan la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje, integrando materiales didácticos y herramientas de comunicación, colaboración y gestión educativa. Su acceso a ellos por el alumnado supone tener una clave de acceso personal (Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico) (Cáceres Reche y otros, 2006).

Los contenidos de las plataformas educativas están compuestos normalmente por temas, actividades (prácticas y de autocomprensión) y otros aspectos como artículos de interés o direcciones web interesantes (Cáceres Reche y otros, 2006).

Entre las diversas ventajas que aporta E-Learning citar que, según la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico de la Junta de Andalucía (España), destacan las siguientes:

Ventajas del E-Learning
Elimina las distancias físicas
flexibilidad horaria
Favorece la interacción
Disposición de recursos on-line y multimedia

Se pusieron de manifiesto las principales dificultades encontradas en la implementación del nuevo modelo formativo europeo:

Dificultades :
Problemas económicos, de financiación
Rigidez en instituciones universitaria
Sobresaturación en el desempeño de los trabajos
Desmotivación
Dificultades para mejorar e innovar en docencia (se potencia más la carrera investigadora)
Dificultades en "alfabetización tecnológica" (TICs) e informatización de las aulas

Jornadas para Estudiantes: “Avanzando hacia el 2010"en la ciudad de Roquetas de Mar (Almería)

Medidas propuestas para garantizar el éxito de este proceso
Crear Comisiones de Coordinación en diferentes ámbitos y titulaciones
Fomentar el aprendizaje colaborativo
Promoción de la tarea docente e investigadora conjuntamente (nuevas metodologías)
Redefinición, reestructuración y planificación de la tutoría
Dotación de recursos, financiación, etc

Jornadas para Estudiantes: “Avanzando hacia el 2010"en la ciudad de Roquetas de Mar (Almería)

Sin duda alguna las TICs nos abren un enorme abanico de posibilidades en el marco de la educación, pero también implican una seria de exigencias para que funcionen correctamente, siendo necesario entre otras cosas:

- Redefinición de roles (profesorado, alumnado),
- Coordinación entre las actuaciones y planteamientos educativos llevados a cabo en diferentes titulaciones,
- Desarrollo de una cultura colaborativa,
- Disponibilidad de recursos materiales, financiación, suficientes infraestructuras.

Bibliografía

Bonales J. y otros (2007). Integración de las Tecnologías de información y comunicación (TIC) en la formación de capital humano a nivel de la educación superior del estado de Michoacán. Disponible en: http://www.sicbasa.com/tuto/AMECIDER2007/Parte%2010%5CSalvador%20Antelmo%20Casanova,%20et%20al.pdf

Cabero, J. (1998). Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate, en Martín-Moreno, Q. Y otros (codos): V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas, Madrid, Departamentos de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Alcalá, Complutense.

Cabero, J. y otros (1998). La utilización de las NN.TT. de la información y comunicación en el desarrollo profesional docente: estudio cuantitativo. En Cebrián, M. Y otros (coords): Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías, Málaga, ICE de la Universidad de Málaga, 432-446.

Cabero, J. (2000). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza, en Cabero, J. (ed): Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Madrid, Síntesis, 15-37

Cabero, J. (2003). Capitulo: La utilización de las TICs, nuevos retos para las Universidades. Libro Quesada, J. y otros. I Simposio Iberoamericano de virtualización del Aprendizaje y la enseñanza, (ISBN9968-32-015-3). San José de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica. http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/ES140.pdf

Cabero, J. (2004). Las TIC, una conciencia global en la educación. Junta de Castilla León: II Congreso Regional de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (ISBN 84-688-6740-3). Editorial Salamanca, Junta de Castilla León.

Cáceres Reche P., Aznar Diaz I, Garrote Rojas D. (2006). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el marco de convergencia europeo: principales retos y desafíos para la sociedad del milenio. Eje temático D. Educación y aprendizajes:.

D-4. Docencia en educación superior, metacognición y aprendizaje autónomo en entornos virtuales. III Congreso Online – Observatorio para la cibersociedad. Conocimiento Abierto sociedad libre 20-11-2006 al 03-12-2006.

Castro C. (2008). Ventajas e inconvenientes de las TICs disponible en http://cristiancastrosoro.blogspot.com/2008/01/ventajas-e-inconvenientes-de-las-tic.html

Comisión de las Comunidades Europeas, (2001). El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo. En Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo; Tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito del desarrollo. Bruselas.

Declaración de Bolonia (1999).
http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf (07/03/2006)

Declaración de Praga (2001)
http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion%20praga.pdf (07/03/2006)

Grupo12-tics.blogspot.com (2007). Definicion TICs. http://grupo12-tics.blogspot.com/2007/04/tics.html.

Llorens Largo F. Fernández Carrasco F. Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje y Unidades TIC: una apuesta estratégica para acercarnos al modelo educativo que demanda el EEES

Molina-Ortiz F. Medina-Medina N. García-Cabrera L. (2007). Aplying a Semantic Hypermedia Model to Adaptive Concept Maps in Education.
Computer Aided Systems Theory - EUROCAST 2007. Moreno Díaz, Roberto; Pichler, Franz; Quesada Arencibia, Alexis (Eds.) 2007, XIX, ISBN: 978-3-540-75866-2
Quintero,I D.M, Avila G.P; Cristina Riascos S. Inclusión de las TIC en la Educación Superior – Estudio de Casos. Universidad del Valle. Colombia

Salinas, J. (1998). El rol del profesor universitario ante los cambios de la era digital. Agenda Académica, 5, 1, 131-141.

Salinas, J. (2000). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?, en Cabero, J. y otros (coods): Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa, Sevilla, Kronos, 451-465.

C35. LOS MATERIALES Y LOS SENTIDOS: EL APRENDIZAJE EN PRIMERA PERSONA

Francisco José Maldonado Hódar. Profesor Titular del Departamento de Química Inorgánica. Universidad de Granada. fjmaldon@ugr.es

Francisco Carrasco Marín. Catedrático del Departamento de Química Inorgánica. Universidad de Granada. fmarin@ugr.es

Agustín Francisco Pérez Cadenas. Contratado Ramón y Cajal. Departamento de Química Inorgánica. Universidad de Granada. afperez@ugr.es

Sergio Morales Torres. Becario FPU. Departamento de Química Inorgánica. Universidad de Granada. semoto@ugr.es

RESUMEN

No debemos perder la perspectiva de lo que cada herramienta de trabajo debe ofrecer al proceso de enseñanza - aprendizaje. Es nuestro papel como enseñantes, usar todas las herramientas a nuestro alcance para motivar al alumno. No obstante, en el estudio de las ciencias experimentales, como su propia denominación indica, es la experimentación la que permitirá al alumno adquirir las destrezas y habilidades necesarias de cada disciplina, pasando al plano material las enseñanzas teóricas. En esta comunicación se presenta nuestra experiencia en la impartición de las asignatura "Ciencias de los Materiales" de la Licenciatura en Química mediante un mecanismo de retroalimentación, donde se induce al alumno, tras recibir la formación teórica, a determinar experimentalmente alguna de las propiedades de los materiales, a analizar, discutir los resultados y finalmente redactar un informe que exponen interactivamente al resto de compañeros.

ABSTRACT

The teacher´s role is to facilitate the learning by providing a variety of experiences and knowledge keeping the students motivated and highly involved into the learning process.
Today, the use of the technologies of information and communication (TIC) is a powerful tool in the learning process, but they can not supersede the role of the experimentation in the experimental sciences. Specifically, in the field of the Material Sciences, the knowledge of theoretical contents should be joined to the experimental skills, in order to provide to the student a complete perspective about the possibilities of each material. In this communication, our teaching experience in Material Science on the basis of a feed-back mechanism it is presented. In this line, the experimental studies should support the theoretical contents, and the students should develop the abilities of analysis and interpretation of the results, as well as, the diffusion and communication of contents.

Introducción

El nuevo modelo educativo que se está impulsando con el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) busca el cambio de una enseñanza centrada en la adquisición de contenidos por una educación orientada al aprendizaje de competencias y aptitudes. El EEES demanda cambiar el enfoque tradicional, donde el estudiante es un sujeto pasivo que recibe básicamente la información del profesor, a un nuevo modelo de enseñanza donde el estudiante pasa a tener un papel activo en la construcción de su aprendizaje, e incluso, en su evaluación. En este contexto de búsqueda de innovaciones didácticas y evaluadoras se abren paso nuevos recursos docentes.

La enseñanza de las ciencias, dada la complejidad aparente de cada disciplina científica, requiere de un esfuerzo de maduración individual por parte del alumno para su correcta asimilación y comprensión. Específicamente, en el campo de la ciencia de los materiales, donde confluyen contenidos que involucran a diversas materias (química, física, ingeniería, geología, etc), es fundamental que el alumno consiga establecer correlaciones claras entre los variados contenidos teóricos que se le imparten, la utilidad, de cada uno de los tipos de materiales estudiados. La enseñanza tradicional, basadas en las clases magistrales, presenta la limitación de ajustar los contenidos al número de horas asignado, no disponiendo en la mayoría de las situaciones, del tiempo necesario o de los recursos técnicos y/o humanos para que el alumno asimile y correlacione los conocimientos adquiridos.

Considerando los aspectos anteriormente mencionados, tendemos a introducir y desarrollar nuevas herramientas complementarias en el proceso de formación. El desarrollo y empleo de las Tecnologías de la información y comunicación (TICs) en la educación es una realidad, que está contribuyendo al cambio requerido desde la óptica del EEES, y de las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Haciendo un correcto uso de las TICs, la presencia física del docente no es siempre un requisito indispensable a la hora de transmitir los conocimientos, ni siquiera a la hora de evaluarlos. Ahora bien, estos nuevos métodos de enseñanza han de ser correctamente elaborados, con unos objetivos concretos y unas contenidos adaptados al estudiante al cual van dirigido. Hay que tener en cuenta también, que el grado de satisfacción del alumnado respecto a la utilización de medios informáticos y TIC´s depende enormemente de su formación previa en este campo, donde el grado de heterogeneidad es muy grande.

No debemos olvidar tampoco la naturaleza experimental de las ciencias ni la utilidad limitada de cada una de las herramientas usadas en la enseñanza. Las TIC´s solo son una herramienta más, aunque muy poderosa. No cabe duda de que las redes de comunicaciones permiten innumerables servicios y facilitan objetivos tales como la utilización remota de recursos compartidos, la escalabilidad y el ahorro de costes. Así, si bien es cada vez más frecuente encontrar en la red contenidos multimedia que recrean diversos tipos de experimentos, no podemos pretender que dichas herramientas sustituyan también parcial o totalmente la presencia del alumno en los laboratorios, paliando de alguna manera las carencias del sistema educativo. Las TIC´s no pueden

generar la destreza experimental requerida, igual que no pretendemos aprender a montar en bicicleta viendo la vuelta ciclista desde el sofá de casa.

Desde nuestra más tierna infancia, es la observación y la experimentación la que nos permite conocer los conceptos básicos, pero a su vez ineludibles, de la ciencia de los materiales. No se necesita ser un estudiante de ciencias para conocer conceptos como duro - blando, resistente – frágil, transparente – opaco, etc, ni para asociarlos rápidamente a distintos tipos de materiales y éstos a su vez a distintas aplicaciones. Nótese, por tanto, que con la simple percepción de los materiales que nos rodean, podemos alcanzar (a nivel básico) uno de los objetivos críticos de la enseñanza en ciencias de los materiales: el conocimiento de las propiedades de los materiales y la capacidad de seleccionar un material u otro en función de los requerimientos de una aplicación específica.

En la formación de futuros profesionales debemos de procurar, por tanto, la conjunción de unos amplios conocimientos teóricos con el desarrollo de competencias experimentales específicas, pero además, fomentar su autonomía y capacidad de análisis, síntesis, redacción y comunicación de conclusiones. Los conocimientos teóricos son los que permitirán conocer cada material tanto a escala micro como macroscópica, su origen, obtención, técnicas de procesado, etc. Sin este conocimiento, seríamos incapaces de plantear estrategias para mejorar las propiedades del material, o en su caso, el diseño de nuevos materiales que respondan a la demanda. El conocimiento de las técnicas de análisis, la manipulación de equipos y la interpretación de resultados son indispensables para cuantificar cada una de esas propiedades. Finalmente, todo sería discutiblemente útil si el individuo formado no es capaz de percibir correctamente la demanda social, por ello deberá poder realizar el análisis de resultados, la redacción de informes y la exposición interactiva de sus conclusiones, en definitiva, habrá que buscar también la metodología para desarrollar su capacidad de síntesis, expresión y comunicación.

A continuación, se comenta como un ejemplo, la estrategia docente que venimos aplicando para el estudio de las propiedades mecánicas de los materiales, dentro de la asignatura “Ciencias de los Materiales” de quinto curso de la Licenciatura en Química.

METODOLOGIA

Hemos planteado una pauta de trabajo en la que el alumno recibe en primer lugar la información teórica mediante clases presenciales. Toda esta información está previamente en el Tablón de Docencia, herramienta docente habilitada por el Centro de Servicio de Informática y Redes de Comunicaciones (CSIRC) de la Universidad de Granada, de forma que el alumno pueda consultarla en cualquier momento.

Una vez que el alumno conoce el aspecto teórico, realiza en pequeños grupos, el análisis de las propiedades mecánicas de diversos tipos de materiales usando las técnicas disponibles en el Laboratorio de Materiales del Departamento de Química Inorgánica de la Universidad de Granada. Durante todo el proceso, el alumno cuenta con la ayuda de un profesor de apoyo, pero debe ser él quien tome la iniciativa en cada etapa. Se pretende de este modo cambiar la concepción de la labor del profesor, de enseñante a orientador en el proceso de aprendizaje del alumno, tal y como se describe en el nuevo EEES. En cuanto al equipamiento técnico-experimental, se dispone de un equipo

multifunción que permite realizar ensayos de tracción, compresión y flexión, además de un durómetro para la determinación de medidas de dureza Rockwell, mediante la combinación de indentadores y cargas. Estos equipos se muestran en la Figura 1.

El objetivo no es únicamente determinar las propiedades de los distintos tipos de materiales: metálicos, poliméricos o cerámicos, sino establecer correlaciones entre estas propiedades y su estructura, enlace, forma cristalina, tratamientos térmicos sufridos, etc, aspectos que se analizan en las clases teóricas. Por ejemplo, al analizar el comportamiento mecánico del cobre y compararlo con el de sus aleaciones (latones: aleaciones Cu-Zn o bronces: aleaciones Cu-Sn), podemos mostrar la posibilidad de actuar sobre las propiedades de los materiales, en este caso, por aleación de metales. En otras palabras, el alumno percibe la utilidad del proceso de aleación para obtener, en este caso, materiales con un mejor comportamiento mecánico.



Figura 1. Durómetro Rockwell y equipo multifunción. En este ensayo está equipado para realizar ensayos de tracción.

Estos equipos, específicamente el equipo multifunción, se controlan mediante un ordenador que permite establecer las condiciones del experimento, así como registrar y analizar los resultados mediante el software adecuado. Se obtendrían así los distintos parámetros mecánicos objetivo (módulo de Young, resistencia máxima, límite elástico, etc). No obstante, en este caso, nos hemos decantado por instar a los alumnos a no usar el software para el análisis del experimento, sino a manipular los datos de origen, a representarlos gráficamente, analizarlos y calcular matemáticamente cada uno de los parámetros. De esta forma, el alumno no solo adquiere la destreza experimental para llevar a cabo la medida, sino además la capacidad de analizar los resultados y asociar el significado físico de cada parámetro que está calculando, y que previamente conoce, a cada una de las etapas de la deformación del material.

Dado el volumen de datos brutos que recibe el alumno (aproximadamente 1000 puntos experimentales), para el análisis de los datos se hace necesario el uso herramientas informáticas que faciliten la manipulación, tratamiento matemático y representación gráfica de los mismos. Para ello se imparte un seminario (1h) donde muestra el funcionamiento básico de una hoja de cálculo (Excel), y la obtención de los parámetros objetivo. Con este seminario se trata de homogenizar los conocimientos informáticos del alumnado, que le permitan alcanzar los objetivos propuestos. Una vez analizados los resultados experimentales se comparan con los datos bibliográficos disponibles, así como los resultados obtenidos por los distintos grupos y se analizan las posibles causas de error.

Cada grupo elabora un informe detallado, comentando justificadamente todos los aspectos anteriormente mencionados. Las revisiones bibliográficas necesarias se realizarán usando las bases de datos on-line disponibles en la Biblioteca a través de la Universidad de Granada (Science Direct, Chemical Abstracts, etc), así como los libros de texto recomendados al comienzo del curso. El informe se ajustará a los formatos establecidos en las reuniones y publicaciones científicas del área de conocimiento.

La presentación de estos informes se realiza de acuerdo con el modelo de las reuniones científicas, y así, son expuestos en forma oral y/o cartel durante la última semana del curso, habilitándose para ello los espacios más adecuados disponibles en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada. Para el desarrollo de las ponencias se requerirán moderadores, los cuales son designados entre los propios alumnos, actuando bajo el asesoramiento del profesorado.



Figura 2. Fotos de la presentación de los resultados de los alumnos según el formato de las reuniones científicas, exposiciones orales y en cartel.

CONCLUSIONES

Los contenidos teóricos de la asignatura se impartieron en clases presenciales, en las cuales es difícil obtener un grado de interacción alto con el alumno, por lo que hay que buscar otros medios para hacerle llegar claramente los contenidos. En las clases prácticas y en el seguimiento del análisis de resultados, redacción de informes, preparación de exposiciones, etc, es más fácil que el papel del profesor pase a ser el de orientador, adecuándonos a las directrices del EEES. Hemos tratado de aprovechar todas las herramientas a nuestro alcance para hacer llegar al alumno la idea de que los

contenidos teóricos tienen su prolongación y utilidad en los aspectos prácticos. Usamos las TIC´s para intercambiar información o contenidos con los alumnos o para la búsqueda bibliográfica en las bases de datos. El uso de herramientas informáticas es imprescindible para el análisis de resultados, pero sin caer en la tentación de la simplicidad o facilidad del automatismo. De esta manera, sobre una base teórica se desarrollan las habilidades experimentales y la capacidad de medida y análisis de resultados. Finalmente, la redacción de informes y la defensa de sus conclusiones, en este caso, utilizando los formatos típicos de las reuniones científicas (tiempo o espacio limitado), favorecen también la capacidad de síntesis y de comunicación. Con esta metodología, aplicada durante el curso 2008-09, hemos pretendido mejorar el grado de implicación del alumnado, así como su rendimiento académico. En general, los alumnos han mostrado un alto grado de satisfacción y esperamos que el análisis de los resultados académicos justifique también el esfuerzo realizado por todas las partes.

AGRADECIMIENTOS

Esta comunicación se desarrolla dentro del ámbito del Proyecto de Innovación Docente, número 08-145 “Desarrollo de estrategias para la caracterización de materiales, su análisis y presentación de resultados”.

C36. REFLEXIONES SOBRE LOS NUEVOS ENFOQUES EN LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL EEES: ESPECIAL REFERENCIA A LOS APRENDIZAJES EN LOS ESTUDIOS SOCIALES:

María Belén Martín Castro. E-mail: mbmartin@ugr.es
Profesora del Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Granada

RESUMEN

Uno de los ejes del plano pedagógico sobre el que gira el Espacio Europeo de Educación Superior es el de la innovación docente, siendo las nuevas formas de enseñar y, en consecuencia, de evaluar centradas en los aprendizajes, una de las claves de la profunda reforma que implica el nuevo modelo educativo universitario. Haremos unas reflexiones sobre todo ello, tratando de ofrecer algunas líneas de actuación propiciatorias de los cambios esperados.

ABSTRACT

One of the central themes of the pedagogical aspect in the European Space of Higher Education is teaching innovation considering that the new methods of teaching and, as a consequence, the assessment focused on learning methods as one of the keys of the deep reform which the new University educational model implies. We are going to think about it, and make some considerations about the best lines of working to carry out the adequate changes and to achieve the results.

Introducción:

Los profundos cambios que vienen sucediendo con intensa rapidez en las últimas décadas han llevado a que las herramientas de análisis y reflexión en el mundo universitario vayan quedando obsoletas, y en particular en el ámbito de los estudios sociales a las que aquí nos referimos. Igualmente las peculiaridades del contexto en que tienen lugar los actuales aprendizajes son cada vez más cambiantes y veloces.

Con el Espacio Educativo Europeo Superior que ahora comienza a implantarse se enfatiza mucho, entre otras diversas cuestiones, la innovación docente, y por tanto, se cuestiona la perspectiva pedagógica de enseñanza y evaluación hasta ahora aplicadas. Hay que pensar que los futuros ciudadanos tendrán que funcionar en contextos poco familiares, novedosos, y aun inestables, a diferencia de las anteriores generaciones, y se les requerirá una rápida asimilación de nuevos contenidos y respuestas creativas en ámbitos ambiguos, con situaciones de cooperación y competencia.

Pessoa escribió que "había tres maneras de enseñarles una cosa a los jóvenes: decírsela, probársela o sugerírsela". Según él, el primer procedimiento se dirige a la memoria, y le denominamos "enseñanza"; el segundo a la inteligencia y se le llama "demostración"; y el tercero a la intuición, y le designamos "iniciación".

Con el EEES parece que nos debemos preocupar y ocupar de aunar todo ello y así "enseñar a aprender y a pensar". Y como resulta evidente, lo que todo implica es un proceso tan poco restringido a lo formal, de mera introducción de las NTIC's -en absoluto vendible como tarea rápida e incluso automática a golpe de normativa-, que nos encontramos ante un verdadero cambio no ya de mentalidad docente y discente sino de paradigma educativo, por lo que no puede concebirse como un proceso de corto plazo. Labor que tiene que comenzar ineludiblemente desde los niveles de enseñanza de grado de primaria y secundaria; siendo idóneo desarrollarlo en todos los niveles del sistema de educación. Cabría hablar por extensión, por tanto, incluso de un aprendizaje de por vida (*Long Life Learning*).Y en la que tendrán que implicarse desde diversas instancias institucionales internas y externas a la Universidad hasta evidentemente la propia comunidad universitaria con un papel activo tanto del profesorado como del alumnado.

Antecedentes y Reflexiones:

Los datos existentes con que contamos llevan a afirmar que la metodología docente de las universidades españolas se encuentra por encima de la media europea en los siguientes aspectos[54]:

* Énfasis en conocimientos académicos. Sin duda las teorías y los métodos son elementos importantes de la formación sin la cual la educación se convierte en entrenamiento, pero admitida esta importancia no hay que pasarse. * Énfasis en asistencia regular a clase, aunque dé lugar a masificación.

Por el contrario, se encuentra por debajo de la media europea en los siguientes aspectos:

* Enseñanza basada en proyectos, en solución de problemas. Se trata de potenciar la
Periodos de aprendizaje en el extranjero que desarrollen entre otros la habilidad de idiomas. Aprendizaje independiente. Se trata de estimular la capacidad para aprender. Para el logro de esta capacidad se requieren actividades especiales y un seguimiento muy personalizado. * Énfasis en habilidades sociales. Se trata de estimular la capacidad para adaptarse al equipo de trabajo, investigación, etc. * Adquisición directa de experiencia en el trabajo. Al igual que la anterior, esta tarea requiere de un seguimiento muy personalizado.

Como es bien sabido y se ha detallado, tradicionalmente los aspectos formativos han sido relegados por los contenidos, donde tratándose de una pedagogía de naturaleza transmisiva el perfil del docente fundamentalmente era el de depositario esencial del saber. De forma que se ha tratado de transmitir conocimientos, ofrecer al alumno un buen modelo para que lo asimile (preconstrucción), a lo sumo ayudándole a comprender los conceptos y sus relaciones (diálogo), y a identificar los errores conceptuales resolviendo las dificultades. Se buscaba así que fueran capaces de reproducir el modelo ofrecido. Aparte de sus logros, el sempiterno handicap de este método de información unidireccional ha sido el de acabar por reducir el aprendizaje a meros procesos memorísticos, esto es, a la acumulación de datos y hechos, a comprimir los conceptos al punto que sean simples hechos a retener. Siendo, en tal caso, la evaluación del

[54] SÁNCHEZ POZO, A.-Director General de Universidades. (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, Junta de Andalucía): "Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES" en *Revista de Investigación en Educación*, nº 5, 2008, (pp. 41-48), (p. 43).

aprendizaje y de la autonomía prácticamente inviable, dado que sólo se mediría aquello que han acabado reteniendo de los que se les enseñó[55].

Por tanto, tras estas consideraciones, reflexionando sobre la evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales, cabría preguntarse: ¿qué debemos hacer los profesores para que los estudiantes comprendan la materia que les enseñamos y aprendan de la asignatura?

Los profesores tienen que ser orientadores del aprendizaje, deben ayudar a interpretar los múltiples estímulos, indicadores, información, datos… que reciben dentro y fuera de la Universidad. Dada su responsabilidad de agentes de socialización han de (debemos) actuar como mediadores entre la sociedad y la comunidad universitaria.

Parece evidente, pues, que hay que caminar hacia una educación abierta al entorno. Teniendo en cuenta que dicho contexto es cada vez más cambiante, complejo, copioso –e incluso saturado- de información, impredecible, basado en redes, remiso al control, y en que el predominan la innovación y la adaptabilidad.

Tal apertura al entorno y su dinamismo debería aprovechar la presencia de expertos, representantes de las instancias sociales, políticas, económicas, educativas… ponentes que relaten sus experiencias bien como analistas, líderes, responsables en el medio que precisamente se analiza. En tanto que se posibilita la proximidad a tales actores, compartiendo los alumnos y profesores debate con estos testigos de primera mano de las realidades estudiadas, se abren las vías de conocimiento tradicionalmente unidireccionales. Sin dejar de funcionar en paralelo a las oportunidades que nos brinda la flexibilidad del sistema de los créditos, de forma que previa asistencia certificada a jornadas, congresos... otorgarles algunos de ellos[56]. Ni tampoco olvidar otras posibilidades como visitas a centros específicos vinculados a la materia de trabajo y bienestar social, siendo la diversidad grande en función de la temática (p.ej. centros de servicios sociales, de salud, educativos, sedes institucionales, organizaciones sociales, sindicales, instituciones penitenciarias, etc.)

Asimismo, se pretende una enseñanza activa en que los estudiantes aprendan a buscar la información adecuada, cribando y obteniendo aquella pertinente al caso. Todos los planteamientos de la llamada pedagogía progresiva coinciden en la necesidad de la participación de los alumnos en el espacio educativo, donde la distancia entre éstos y el profesor se acorte o incluso se difumine. Evitando las relaciones de poder (en alguna ocasión rayando la arbitrariedad), en las que el docente monopoliza la palabra y aun el saber; si bien manteniendo su rol de guía en un ambiente de respeto y disciplina, tan denostada últimamente, y siendo al respecto el papel de algunos medios de comunicación audiovisual tan poco constructivo e incluso nocivo.

---

[55] Así los sistemas educativos de los s: XIX y XX convertían al profesor en el "guardián único del conocimiento de los alumnos, pues era él quien controlaba el acceso al currículo y a la información acerca del rendimiento y de su evaluación" en Bentley, Tomas: La era de la creatividad: conocimiento y habilidades para una nueva sociedad, Madrid, Santillana-Aula XXI, 2000.

[56] Se trata de una práctica muy difundida últimamente con los llamados "créditos de libre configuración" de los actuales planes de estudios universitarios aún vigentes. Los cuales, pese a las críticas y mejora que quepa hacérseles, supusieron un notable avance en la elección y flexibilidad de la configuración curricular, junto a aquellos se incluyeron asignaturas anuales y cuatrimestrales, troncales, obligatorias y optativas. Máxime cuando los anteriores planes como el cursado por quien escribe –Plan de Derecho de 1953- constaba de 25 asignaturas anuales siendo todas ellas de carácter obligatorio.

Cabría entonces plantearse qué hacer para que los alumnos sean realmente activos y participativos, propiciando que estudien de forma autónoma[57]. Yendo más allá, de tal forma, ahora se pretende que incluso los alumnos sean protagonistas de su aprendizaje, dejando que descubran las relaciones conceptuales a partir de sus esquemas (re-construcción), fomentando que tomen la iniciativa aprendiendo de sus errores, e incluso incentivando que se autoevalúen y/o co-evalúen entre ellos. El principal riesgo en que puede incurrirse es que el estudiante asimile conceptos equivocados y no genere respuestas adecuadas. De modo que el impacto sobre el aprendizaje y la autonomía del alumno puede llegar a ser no del todo positivo, hasta el punto que las cuestiones planteadas por el profesor estén fuera del alcance de las concepciones de ellos. Puede finalmente lograrse así que los alumnos aprendan de sus errores, pero sin llegar a conocer el proceso de elaboración que les llevó a cometerlos.

Parece entonces que debería introducirse un plus hasta lo ahora expuesto para alcanzar un verdadero aprendizaje autónomo. Habría que guiarlos para que construyan nuevas relaciones (co-constructivo) habiéndoles mostrado los conceptos básicos, por ejemplo, a través de cómo un experto los relaciona (modelado). De manera que se les proporcionaría una herramienta cognitiva para organizar gradualmente la información (a modo de "mapa") y paulatina y progresivamente ir permitiendo que hagan uso de tal instrumento para que lleguen a controlarla autónomamente.

Podremos considerar garantizado que hemos enseñado lo que pretendíamos y que los alumnos están aprendiendo de forma más autónoma y estratégica si, además de aprender los conceptos básicos de la materia, son capaces de dar solución a un problema cotidiano, y por tanto, real; esto es, si son capaces de realizar un mapa conceptual frente a una cuestión para adoptar la decisión más adecuada. De forma que han aprendido un procedimiento mental para organizar aquellos conceptos: "ofrecerles peces, pero también la caña para saber y poder pescarlos".

Todo ello llevará a la siguiente secuencia pedagógica:

TÉCNICA ó PROCEDIMIENTO	ESTRATEGIA	COMPETENCIA
Saber Hacer:	Saber Pensar	Saber coordinar
Tomar apuntes	Planificar	Elaborar estrategias
Usar instrumentos	Supervisar	dando respuestas a
Aplicar métodos	Auto evaluar	problemas clásicos y emergentes

Un aprendizaje será estratégico cuando se ha aprendido de forma consciente e intencional, permitiendo tomar decisiones ajustadas y adecuadas a las condiciones del contexto de uso (cuando y por qué utilizarlo),

En consecuencia, cabe que nos preguntemos por cuáles serán los criterios para evaluar un aprendizaje estratégico:

- La tarea de evaluación, debe ser auténtica, es decir, debe tener sentido en tanto sea realista (fiel a las condiciones en que se produce el aprendizaje) y relevante (de utilidad para resolver algún problema cercano al contexto real del alumno).
-La actividad de evaluación debe incorporar grados de incertidumbre, de modo que sea posible que el estudiante autorregule los principales procesos que le lleven a tomar sus decisiones, como son los de planificación, supervisión y auto-evaluación.

[57] Diversas vías pueden implementarse en el aula o en tutorías individuales o colectivas: desde los grupos de trabajo, debates, seminarios, comentarios de videos, confección de dossiers de prensa, elaboración de trabajos de investigación, recensiones de lecturas de bibliografía recomendada, redacción de ensayos, etc.

-Finalmente, el proceso de evaluación debe aplicarse sobre un problema complejo, de forma que requiere tanto coordinar conocimientos como tomar decisiones, permitiendo al mismo tiempo respuestas o soluciones alternativas.

Por tanto, cabe detenerse en lo procesos señalados, como son los de planificación, supervisión y auto-evaluación, componentes de un aprendizaje estratégico y que son los que a posterior posibilitarán al alumno a tomar sus decisiones.

Estadios de un verdadero aprendizaje estratégico:

a) Al principio lo que debe hacerse es planificar. En la planificación, habrá que tener en cuenta las circunstancias que más condicionan la tarea que ha de aprenderse o debe resolverse. Es decir, entran a considerarse factores como *los de tiempo y recursos, *de qué conocimientos previos se disponen, qué se desconoce, *cómo poder obtener información, *la comprensión de objetivos, qué resultados pueden alcanzarse, *qué tipo de evaluación se realizará (más reproductiva o comprensiva…), *cuales son los métodos o técnicas más eficaces para aprender la materia o resolver las cuestiones (teoremas, mapas de conceptos).
b) En la fase subsiguiente de la supervisión deben plantearse el estado sobre los criterios contemplados a la hora de planificar y verificar su idoneidad o necesidad de revisión.

Así cabe preguntarse si se tiene control sobre los factores condicionantes: p.ej. se tiene tiempo suficiente, se están empleando los recursos necesarios, se está bien encaminado hacia el objetivo/s prefijados, se retiene la información necesaria, adquiriendo conocimientos y sosteniendo argumentos que permitan contrastar e interpretar datos, situaciones, problemas… Si se van hallando respuesta a las cuestiones, dudas, dificultades que existían o que han ido surgiendo. Y si existe , por tanto, una aproximación real al resultado esperado o, por el contrario, el procedimiento o método utilizado no nos lleva a avanzar hacia donde buscábamos, de modo que cabría aplicar otras técnicas que mejoren tal situación?.

c) Finalmente, en una etapa de auto-evaluación, debería comprobarse – interna e introspectivamente, o si se plantea de forma grupal, colectivamente- si se han cumplido o al menos respetado las condiciones que requería la labor de aprendizaje o de resolución. Preguntándose, en función del grado de satisfacción, sobre cómo se hubiera ajustado mejor la tarea a las circunstancias existentes, los obstáculos surgidos, las técnicas aplicadas y las expectativas esperadas.

*Esquema de propuesta de realización de un **Portafolios**:*

Fase 1: Negociación Objetivos	Saber Decir Saber Hacer Saber Sentir	Conceptos Procedimientos Valores y Actitudes
Fase 2: Identificación Evidencias	Evidencias Obligatorias Evidencias Optativas	Informe, noticia, entrevista, encuesta, tests, presentación Representación, video, dossier, Juego de roles , CD-DVD
Fase 3: Revisión Evidencias	Auto-evaluación Co-evaluación Hetero-evaluación	Criterios e Indicadores de Mejora
Fase 4:	Interiorización de los Criterios e Indicadores de Mejora	Autocrítica

Nueva presentación Evidencias		
Fase 5: Presentación Portafolios	Justificación de formato, de evidencias, de cambios en las mismas,	Autocrítica Prospectiva

Fuente: Monereo, 2008.

Con tal instrumento del portafolios o carpetas de investigación se pretende profundizar en una serie de prácticas intelectuales, a saber: examinar con sentido crítico los datos, indicadores… la información en suma; analizar las conexiones que cabe establecer entre los diferente hechos; ser capaz de ver la realidad sociológica o politológica desde diversas perspectivas; adquirir la facultad de suponer o imaginar alternativas; interrogarse por las causas, motivos que justifican el interés y relevancia de la cuestión de que se trate.

En todo caso, se dispone de un amplio abanico de diversas metodologías de enseñanza susceptibles de ser aplicadas en las distintas actividades formativas para el aprendizaje específico de las materias de acuerdo con los planes docentes:

- Actividades de aplicación: Con las actividades de aplicación se consigue contextualizar el aprendizaje teórico a través de su aplicación a un hecho, suceso, situación, dato o fenómeno concreto, seleccionado para que facilite el aprendizaje.
- Aprendizaje basado en problemas: Se utiliza el aprendizaje basado en problemas como método de promover el aprendizaje a partir de problemas seleccionados de la vida real. Es necesario que cada alumno identifique y analice el problema, formule interrogantes para convertirlos en objetivos de aprendizaje, busque información para darle respuesta e interaccione, socializando así este conocimiento. Este tipo de metodología permite adquirir conocimientos conceptuales y desarrollar habilidades y actitudes de manera que se convierte en una estrategia especialmente interesante para alcanzar competencias.
- Búsqueda de información: La búsqueda de información, organizada como búsqueda de información de manera activa por parte del alumnado, permite la adquisición de conocimientos de forma directa pero también la adquisición de habilidades y actitudes relacionadas con la obtención de información.
- Clases magistrales: En las clases magistrales se exponen los contenidos de la asignatura de forma oral por parte de un profesor@ con la participación del alumnado, en su caso.
- Clases expositivas: En las clases expositivas uno o más estudiantes presentan de forma oral un tema o trabajo, preparado previamente, delante del resto de compañeros del grupo. En ocasiones puede resultar interesante una presentación escrita previa.
- Coloquios: Los coloquios consisten en actividades de intercambio de opiniones entre el alumnado bajo la dirección del profesorado.
- Conferencias: Exposición pública sobre un tema de carácter científico, técnico o cultural llevada a cabo por una persona experta
- Debate dirigido: Técnica de dinámica de grupos que tiene el objetivo de promover la expresión y la comprensión oral en una conversación colectiva en la cual el tema puede ser preparado, pero no el desarrollo de las intervenciones.
- Ejercicios prácticos: la actividad basada en los ejercicios prácticos consiste en la formulación, análisis, resolución o debate de un problema relacionado con la temática de la asignatura. Dicha actividad tiene como objetivo el aprendizaje mediante la práctica de conocimientos o habilidades programados.

-Elaboración de proyectos: Metodología de enseñanza activa que promueve el aprendizaje a partir de la realización de un proyecto: idea, diseño, planificación, desarrollo y evaluación del proyecto.
- Estudio de casos: Método utilizado para estudiar un individuo, una institución, un problema, etc. de manera contextual y detallada (hay que desarrollar procesos de análisis). También es una técnica de simulación en que hay que tomar una decisión respecto de un problema (se presenta un caso con un conflicto que hay que resolver: hay que desarrollar estrategias de resolución de conflictos).
- Mesa redonda**:** Técnica de dinámica de grupos en que diversos ponentes o conferenciantes exponen sucesivamente sus ideas en condiciones de igualdad, moderados por un profesor.
- Prácticas: Permiten aplicar y configurar, a nivel práctico, la teoría de un ámbito de conocimiento en un contexto concreto.
- Resolución de problemas: En la actividad de resolución de problemas, el profesorado presenta una cuestión compleja que el alumnado debe resolver, ya sea trabajando individualmente, o en equipo.
- Realización carpeta aprendizaje: La realización de una carpeta de aprendizaje del estudiante permite recoger los esfuerzos del alumnado y los resultados del proceso de aprendizaje, incorporando trabajos elaborados por el estudiante.
Rueda de intervenciones: Actividad en la cual los estudiantes tienen que intervenir (informar, opinar, etc.), de manera que todos puedan participar.
- Seminario: Técnica de dinámica de grupos que consiste en unas sesiones de trabajo de un grupo más bien reducido que investiga un tema mediante el diálogo y la discusión, bajo la dirección de un profesor o un experto. Se pueden hacer seminarios para profundizar sobre temas monográficos, a partir de la información proporcionada previamente por el profesorado. Otra posibilidad es aportar a las sesiones de puesta en común los resultados o los criterios personales obtenidos después de determinadas lecturas.
- Simulación: Actividad en que, ante un caso o un problema, cada estudiante o cada grupo tiene asignado un rol o papel según la cual tiene que intervenir en el desarrollo de la situación.
- Trabajo en grupo: Actividad de aprendizaje que se tiene que hacer mediante la colaboración entre los miembros de un grupo.
- Trabajo escrito: Actividad consistente en la presentación de un documento escrito.
- Visita: Actividad de un grupo de estudiantes, dirigida por el profesorado, que consiste en ir a ver un determinado lugar para obtener información directa que favorezca el proceso de aprendizaje.

A modo de **ejemplo,** comenzando por algunas de las competencias **genéricas**, los estudiantes que hayan desarrollado aquellas habilidades necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía podrán, entre otras, administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo. Así como contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.

Y de manera ***específica***, se contemplarían tres tipos de competencias: conocer o saber decir, procedimentales o del saber hacer, y asumir valores o saber sentir.
Así pues, entre otras, destacamos que deberán ser competentes o capaces:
En el plano cognitivo***:***

-De conocer los fundamentos teóricos y prácticos de la Política Social, y los distintos enfoques conceptuales que se han desarrollado desde la Ciencia Política, el Derecho, la Sociología, la Economía y la Antropología para el desarrollo de la Política Social.
- Conocer y analizar los Estados de Bienestar y del *welfare mix*.
- Conocer y comprender las funciones y cambios del mercado, sector público, familia, tercer sector y redes informales en la producción del bienestar.
- Identificar los variados problemas sociales emergentes en las sociedades de bienestar.
- Conocer, comprender e interpretar los sistemas de indicadores sociales, la metodología de la intervención social, y la técnicas de análisis de programas sociales.
-Comprender e interpretar, desde una perspectiva comparada y de largo plazo, las transformaciones sociales que para la sociedad trajo consigo el advenimiento del Estado de Bienestar, así como la evolución en la modernidad y la postmodernidad.
-Conocer y analizar críticamente el diseño, ejecución y evaluación de las principales políticas sociales existentes.

En el campo instrumental:
- Interpretar y analizar críticamente la realidad económica, los problemas sociales, los sistemas de bienestar, la desigualdad y las políticas sociales.
-Elaborar, utilizar e interpretar indicadores sociales e instrumentos de medición social.
-Plantear y desarrollar una investigación aplicada en las diferentes áreas de la sociedad y saber interpretar sus conclusiones de cara a una intervención social.
-Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinares y «multiorganizacionales» con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles de desacuerdos existentes.
-Preparar, producir, implementar y evaluar los planes de intervención con el sistema cliente y los colegas profesionales negociando el suministro de servicios que deben ser empleados y revisando la eficacia de los planes de intervención con las personas implicadas al objeto de adaptarlos a las necesidades y circunstancias cambiantes.
-Participar en la gestión y dirección de entidades de bienestar social.
-Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio de la política y trabajo social y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando la asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.
-Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del bienestar social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.

Y en el plano actitudinal **:**
-Actitud abierta y crítica al discurso y las decisiones que en materia de política social se mantienen en las sociedades actuales.
-Valorar la dimensión social de las políticas públicas.
-Mostrar interés por conocer los problemas socioeconómicos, culturales, etc. que afectan y en los que se desarrollan las políticas sociales y el Estado del bienestar en el contexto de la globalización.
-Capacidad para apreciar que la escasez de recursos y bienes pone limitaciones a la sociedad en general.
-Promover el respeto a la dignidad personal, el valor y singularidad de todos los seres humanos y el respecto a las organizaciones e instituciones de que nos dotamos como

seres humanos para el desarrollo de nuestras metas, aspiraciones, valores, creencias,.. especialmente en el campo de la política y administración social.
-Desarrollar la capacidad para apreciar, respetar y valorar la diversidad social y cultural creciente en la conformación de nuestras sociedades, fomentando el reconocimiento a la multiculturalidad.
-Mostrar una comprensión crítica de los desequilibrios socio-estructurales y de las desigualdades sociales, económicas y políticas en los que se desarrollan las políticas sociales, analizando el contexto sociopolítico y territorial como uno de los factores determinantes para el desarrollo de estas actuaciones.
-Promover la justicia social y el desarrollo sostenible, defendiendo y facilitando el acceso de la población, a los recursos sociales existentes.
-Contribuir a la promoción de las mejores prácticas de la política social participando en el desarrollo y análisis de las políticas de bienestar que se implementan.

Para poder considerar que el alumno ha superado lo que significa esta materia, el mismo debería responder a los siguientes **resultados de aprendizaje**:

*Ser capaz de identificar y relacionar los diversos tipos teóricos y modelos ideológicos de política social con los sistemas vigentes en la actualidad en nuestro país y de nuestro entorno, y, en su caso, en otros que se estimen oportunos.

*-Ser capaz de comprender y reconocer la pluralidad, articulación e interrelación de agentes y modos de provisión que intervienen en tales sistemas desde el Estado, así como el papel de otros sectores como el informal, el tercer sector y el privado.

*-Ser capaz de contextualizar las nuevas dinámicas de las políticas públicas, en concreto, de las políticas de biestar, sociales y redistributivas.

*-Identificar los factores que están provocando la crisis del intervencionismo estatal y el modelo de sociedad emergente en el que se enmarca una nueva relación entre política social y política económica, analizando las reformas del Estado de Bienestar para atender a las principales necesidades a las que han de hacer frente en la actualidad.

*-Conocer y comprender los mecanismos, objetivos, y organización de los subsistemas de bienestar (educativo, laboral, sanitario, pensiones, garantía de rentas mínimas, vivienda, etc.) en el marco estatal y autonómico.

*-Ser capaz de identificar los conflictos y limitaciones de dichos subsistemas en relación a poblaciones en dificultad, así como sus dispositivos compensatorios en las sociedades contemporáneas.

*-Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del política social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.
*-Conocer y comprender en el marco internacional la evolución histórica de los procesos político-sociales en las sociedades occidentales modernas que acabaron germinando en el Estado Social y su posterior consolidación como Estado de Bienestar.

*-Que conozca e identificar las disposiciones, programas y recursos de las principales Organizaciones Internacionales de carácter social y las medidas fundamentales adoptadas en el seno de cada una de ellas.

*-Ser capaz de conocer y distinguir las semejanzas y diferencias de los diversos regímenes de bienestar existentes, así como las peculiaridades que marcan sus particulares idiosincrasias en los principales países de nuestro entorno.

*-Ser capaz de elaborar estudios sociales aplicados a la intervención en problemas sociales. Así como diseñar, ejecutar y evaluar estrategias y programas de intervención social dirigidos a la resolución de problemas sociales.

A modo de conclusión:

Concluyendo, en primer lugar, puede esperarse que los cambios en las concepciones y prácticas de evaluación tendrán efectos en las técnicas de enseñanza real de los docentes si se consigue que modifiquen sus concepciones sobre evaluación, pasando de una perspectiva formalista, selectiva, reproductiva y sumativa focalizada en contenidos y productos hacia otra más auténtica, constructiva, con procedimientos más formativos y estrategias más formadoras. De tal modo, sus prácticas de evaluación lograrán de un lado, una percepción de las clases como más útiles, activas y motivadoras, y en consecuencia, una actitud más positiva por parte del alumnado facilitando su autonomía; y de otro lado, al introducir nuevos métodos (modelado, cooperación, casos…), mayor coordinación entre materias (posibilidad de evaluación conjunta), así como planteamientos de evaluación continua, y no separando enseñanza de evaluación, en tanto que actividades vinculadas, podrán finalmente mejorar los criterios de autenticidad y complejidad de las prácticas evaluadoras del conjunto del profesorado.

En segundo lugar, no puede hablarse de un modelo educativo razonable y viable sin saber qué tipo de sociedad se busca. Nuestra Universidad se ha venido caracterizando por ser jerárquica, con una organización vertical –según departamentos y materias-, con métodos y rutinas normalizados, con distribución y control del flujo de información y vigilancia del alumnado. Cuando cada vez más las organizaciones sociales se integran horizontalmente y proliferan las asociaciones y fusiones empresariales. De modo que la colaboración entre equipos y proyectos viene siendo progresivamente la tónica dominante.

En definitiva, junto a las tareas tradicionales del profesor, el nuevo rol que ha de desplegar es fundamental en la formación del alumno. Debe valorarse el desarrollo del aprendizaje desde los estadios motivadores hasta los logros alcanzados, que posibilite una retroalimentación del sistema. De ahí que las relaciones con superiores, colegas, estudiantes y representantes de la sociedad habrán de estar marcadas por la colaboración y participación. La educación y la sociedad tienen que dejar de estar de espaldas de una vez por todas y han de mirarse, aliarse e incluso integrarse. No puede haber un cambio real en la dinámica de enseñanza si los profesores no son capaces de llevarlo a cabo. Pero evidentemente no pueden aisladamente hacerlo solos. Y, sobre todo, al tratarse de un proceso a largo plazo dentro del sistema universitario se requiere de mayor coordinación en la comunidad educativa, y tiene que implantarse desde los niveles primarios del mismo para que esta nueva forma de enseñar a aprender y de evaluar los aprendizajes llegue a ser real y efectiva.

Bibliografía:

* BASTIAENS, T., GULIKERS, J., y KIRSCHNER, P.: *A five dimensional framework for Authentic Assessment Educational Technology Research and Development*, 52, 2004. (pp. 67-86).

*BENTLEY, Tomas: *La era de la creatividad: conocimiento y habilidades para una nueva sociedad,* Madrid, Santillana-Aula XXI, 2000.

*CASTELLS, M.: *La galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés, 2001.

*FEITO, R: "Hacia un Nuevo modelo de docencia universitaria: una reflexión sobre el trabajo docente de los profesores de Universidad" en *Sociología del Trabajo*, nº 45, 2002, (p. 125-148).

*MONEREO, C: "La autenticidad de la evaluación" en Castelló,M. (ed): *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona, Edebé, 2008.

*SÁNCHEZ POZO, A: (Director General de Universidades. *Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, Junta de Andalucía)* "Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES" en Revista de Investigación en Educación, nº 5, 2008, (pp. 41-48).

C37. ESTILOS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ASIGNATURA PROCESOS Y PRODUCTOS BIOTECNOLÓGICOS DE LA LICENCIATURA DE BIOTECNOLOGÍA (UPO)

María Ángeles Martín Lara

Profesora Ayudante Doctora. Dpto. Biología Molecular e Ingeniería Bioquímica.

Facultad de Ciencias Experimentales. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.

marianml@upo.es

RESUMEN

Uno de los indicadores de calidad que mayor importancia tiene actualmente en el diseño de las acciones de formación es la adaptación de la formación a los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes. De manera genérica se puede entender por estilo de aprendizaje la predisposición de la persona a actuar de una determinada manera frente a los nuevos aprendizajes. El análisis de los estilos de aprendizaje ofrece un marco conceptual que ayuda a entender los comportamientos de los estudiantes, cómo se relacionan éstos con la forma en que están aprendiendo y con el tipo de organización. Pero también, ayuda a esclarecer algunas ideas acerca de las características que deben tener los entornos de enseñanza-aprendizaje y cuál debe ser la labor del profesor.

Este trabajo analiza los estilos de aprendizaje de los alumnos de la asignatura Procesos y Productos Biotecnológicos de la Licenciatura de Biotecnología de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, Andalucía, España) durante el curso académico 2008-2009 para tratar de aplicar las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje y comprobar su relación directa con el rendimiento académico.

ABSTRACT

Educators must have more knowledge and understanding of the learning process, particularly how individuals learn. This will help them immensely in both the design and implementation of teaching that enhances learning. If educators relied upon models of how individuals learn, they would be better able to enhance their students' ability to learn. This paper examines the learning styles of the students of the course Biotechnology Processes and Products of the Biotechnology degree at the University Pablo de Olavide (Seville, Andalusia, Spain) to try to implement the best teaching-learning methodologies and check their direct relationship to academic exit.

1. INTRODUCCIÓN

No existe una única definición de estilos de aprendizaje, sino que son muchos los autores que dan su propia definición del término, como por ejemplo Dunn et Dunn, (1984) que define el estilo de aprendizaje como la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene, o

Keefe (1988) que define los estilos de aprendizaje son comportamientos cognitivos, afectivos y psicológicos característicos del individuo y que sirven como indicadores relativamente estables de la manera en que los aprendices perciben, integran y responden en ambiente de aprendizaje. De manera genérica podemos entender por estilo de aprendizaje la predisposición de la persona a actuar de una determinada manera frente a los nuevos aprendizajes (Cornett, 1983; Papert, 1987).

Las investigaciones realizadas en lo últimos años, van dejando constancia de que los estilos de aprendizaje están estrechamente relacionados con la forma en que los estudiantes aprenden, los profesores enseñan y cómo ambos interactúan en la relación de enseñanza-aprendizaje.

Cuando un alumno tiene preferencia alta por un determinado estilo de aprendizaje conviene reconocer cuándo aprenderá mejor y qué posibles dificultades o inconvenientes presenta. Y, por otra parte, aquellos alumnos con preferencia baja en un determinado estilo de aprendizaje, conviene saber cómo reconocerlo, desarrollarlo y fortalecerlo.

Estas reflexiones iniciales pretenden centrar y al mismo tiempo justificar el origen y motivación de este trabajo y que hay que buscarlo en el tema de los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza, porque permiten enfocar la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva novedosa, práctica y con innumerables aportaciones al quehacer docente en todos los ámbitos y edades.

En líneas generales, la finalidad de este trabajo ha sido la siguiente:

- Determinar cuales son los estilos de aprendizaje de alumnos de una asignatura troncal de 5º de Biotecnología de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España).
- Comprobar la posible relación entre los estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y el rendimiento académico de los alumnos y así establecer el perfil óptimo de aprendizaje de dichos alumnos.

2. MÉTODO

2.1. Instrumento de Evaluación

Son muchos y variados los instrumentos que se pueden encontrar disponibles para conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Ante esta oferta tan variada, se ha seleccionado el cuestionario de estilos de aprendizaje – C.H.A.E.A. (Alonso, Gallego y Honey, 1995). El cuestionario refleja puntuaciones referidas a los diferentes estilos de aprendizaje que partiendo de la teoría del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) y de su desarrollo (Honey y Mumford, 1986; Alonso, Gallego y Honey, 1995) se pueden clasificar en cuatro estilos de aprendizaje diferentes:

1. El estilo *Activo* de aprendizaje, basado en la experiencia directa (animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo).

2. El estilo *Reflexivo* de aprendizaje, basado en la observación y recogida de datos (ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, paciente).

3. El estilo *Teórico* de aprendizaje, basado en la conceptualización abstracta y formación de conclusiones (metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado, planificado).

4. El estilo *Pragmático* de aprendizaje, basado en la experimentación activa y búsqueda de aplicaciones prácticas (experimentador, práctico, directo, realista, técnico).

2.2. Participantes

Con el fin de iniciar la investigación se utilizó una muestra aleatoria de 40 alumnos de 5º curso de la Licenciatura de Biotecnología de la Universidad de Pablo de Olavide (alumnos pertenecientes a la asignatura Procesos y Productos Biotecnológicos) durante el curso 2008/2009.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los participantes

La afirmación de que cualquier acción educativa debe iniciarse con una evaluación inicial de los alumnos que evidencie su situación de partida y establezca las metas a alcanzar en la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es una máxima comúnmente aceptada que se hace imprescindible al iniciar una intervención educativa. Por todo ello, en este trabajo se comenzó haciendo un diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los participantes con objeto de optimizar más tarde el aprendizaje del alumno y sus resultados académicos. Los resultados del test sobre estilos de aprendizaje realizado por los alumnos, muestran los siguientes valores respecto a una escala de 0 a 20:

Tabla 1: Valores promedio de los estilos de aprendizaje

	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Promedio	10,55	14,95	14	12,55
Desv. Típica	2,57	5,53	4,09	3,04

A continuación, en las siguientes gráficas, se muestra el número de alumnos que presentan un predominio muy alto (1), alto (2), moderado (3), bajo (4) o muy bajo (5) a los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático.

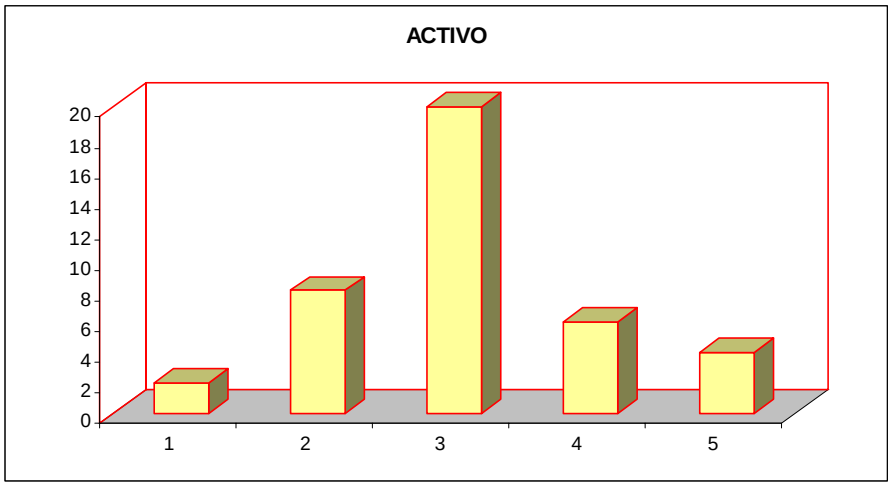


Figura 1: Número de alumnos que presentan un predominio muy alto (1), alto (2), moderado (3), bajo (4) o muy bajo (5) al estilo activo.

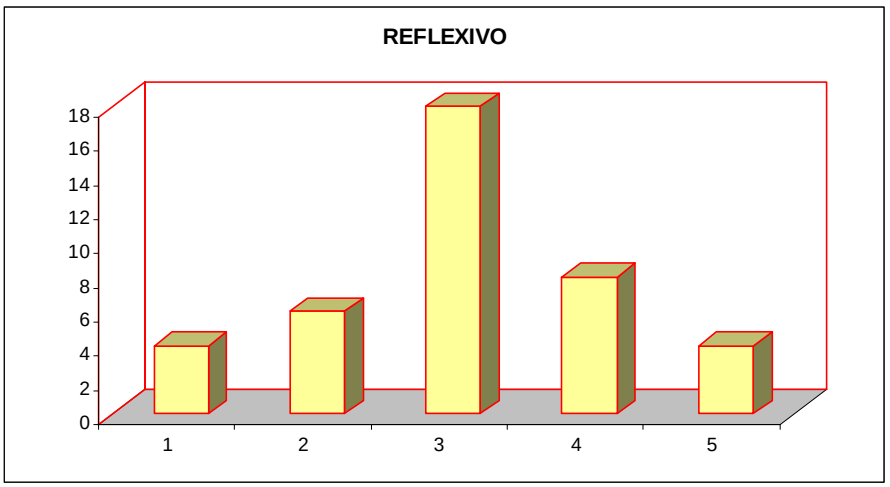


Figura 2: Número de alumnos que presentan un predominio muy alto (1), alto (2), moderado (3), bajo (4) o muy bajo (5) al estilo reflexivo.

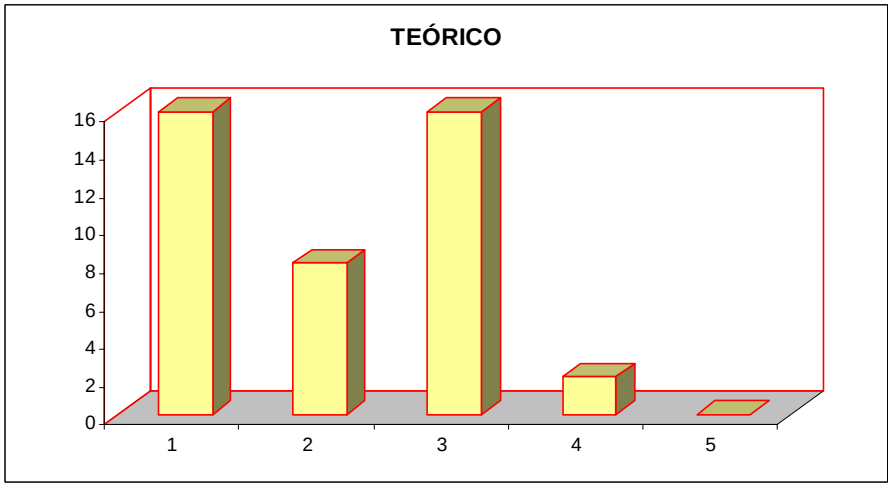


Figura 3: Número de alumnos que presentan un predominio muy alto (1), alto (2), moderado (3), bajo (4) o muy bajo (5) al estilo teórico.

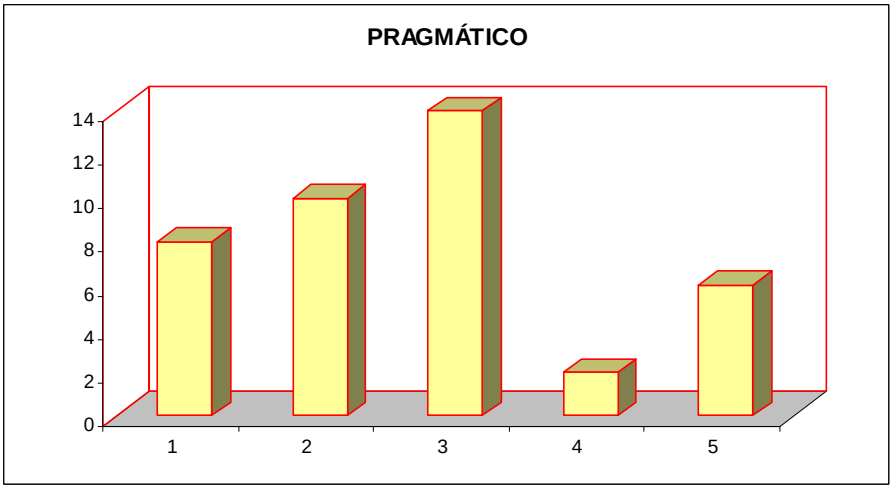


Figura 4: Número de alumnos que presentan un predominio muy alto (1), alto (2), moderado (3), bajo (4) o muy bajo (5) al estilo pragmático.

Los estudiantes tienen puntuaciones más altas en los estilos teórico y pragmático y más bajas en el estilo reflexivo. Las preferencias y dificultades de los estudiantes con predominancia alta en Estilo Teórico y Estilo Pragmático se indican en la tabla 2. Por lo tanto, estos estudiantes parece que están bien capacitados para la aplicación práctica de las ideas y para analizar y sintetizar los contenidos. Una vez analizados los estilos de aprendizaje de los estudiantes el siguiente paso sería ajustar mejor la oferta formativa a sus formas y modos de aprender.

Tabla 2: Preferencias y dificultades que presentan los estudiantes con predominancia alta en Estilo Teórico y Estilo Pragmático

Teórico

Preferencias	Dificultades
Sentirse en situaciones claras y estructuradas	Verse obligado a hacer algo sin un contexto o finalidad clara
Participar en sesiones de preguntas y respuestas	Tener que participar en situaciones donde predominen las emociones y los sentimientos
Entender conocimientos complicados	Participar en actividades no estructuradas
Leer u oír hablar sobre ideas y conceptos bien presentados	Participar en problemas abiertos
Leer u oír hablar sobre ideas y conceptos que insistan en la racionalidad y la lógica	Verse, por la improvisación, ante la confusión de métodos o técnicas alternativas
Tener que analizar una situación completa	

Pragmático

Preferencias	Dificultades
Aprender técnicas inmediatamente aplicables	Aprender cosas que no tengan una aplicabilidad inmediata
Percibir muchos ejemplos y anécdotas	Trabajar sin instrucciones claras sobre cómo hacerlo
Experimentar y practicar técnicas con asesoramiento de un experto	
Recibir indicaciones prácticas y técnicas	

3.2. Relación entre los estilos de aprendizaje y el éxito académico

El panorama de trabajos sobre rendimiento académico y estilos de aprendizaje es muy amplio: análisis del rendimiento académico, en general, en relación con los estilos de aprendizaje; relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento en el aprendizaje de la lectura; relación entre estilos de aprendizaje, estrategias docentes, métodos y rendimiento académico; análisis de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en Educación Especial, etc. Asimismo se ha analizado el problema en profundidad atendiendo a los distintos niveles educativos (Alonso, Gallego y Honey,

1999) y después de analizar las distintas investigaciones Alonso, Gallego y Honey (1999) llegan a la conclusión de que parece suficientemente probado que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje predominantes.

En este trabajo, durante el curso académico 2008-2009, se plantearon diversas estrategias de enseñanza (activas, reflexivas, teóricas y pragmáticas) para los alumnos de la asignatura Procesos y Productos Biotecnológicos que se resumen a continuación:

Activas: - Inventar ejercicios en grupo orientados en determinados datos, información, etc. previamente expuestos por el profesor, de forma que el alumno pueda ver la utilidad que tiene la materia que está estudiando.

Reflexivas: - Investigar detenidamente, añadir información nueva a la ya existente. Se trataría de todos aquellos procedimientos relacionados con la búsqueda, recogida y selección de información. A modo de ejemplo, la búsqueda en textos, revistas o en bases de datos, de información estadística.

- Dar prácticas o ejercicios que tengan algún error para que ellos (en grupo) sean capaces de averiguar cuál es el problema, intercambien opiniones y comenten las conclusiones al resto de compañeros.

Teóricas: - Aplicar los conceptos. Hay que dar ocasión a los alumnos de emplear los instrumentos que han adquirido participando en sesiones estructuradas de preguntas-respuestas.

- Exposición teórica del profesor.

Pragmáticas: - Ejercitar. Realización de prácticas que tengan como finalidad la utilización de los distintos conocimientos en contextos distintos de los que se han aprendido y enseñado.

Las puntuaciones promedias (evaluadas de 0 a 10) se recogen en la tabla 3:

Tabla 3: Puntuaciones promedias (evaluadas de 0 a 10) de las actividades propuestas en durante el curso.

	Actividades ACTIVAS	Actividades REFLEXIVAS	Actividades TEÓRICAS	Actividades PRAGMÁTICAS
Promedio	6,79	5,65	8,14	7,23
Desv. Típica	2,68	2,31	1,59	2,02

Se confirma con estos resultados la hipótesis de la relación entre el rendimiento académico y los estilos y las estrategias de aprendizaje de los alumnos pues las puntuaciones más altas se obtuvieron en las estrategias teóricas y pragmáticas que coinciden con los estilos de aprendizaje predominantes. Es muy posible que los alumnos que obtienen notas más altas la consigan porque se les está enseñando en la forma que mejor va con su estilo de aprendizaje.

3.3. Dificultades encontradas

El planteamiento de las diversas estrategias de enseñanza (activas, reflexivas, teóricas y pragmáticas) ha conllevado un aumento del esfuerzo del profesorado. Se debe seguir avanzando para lograr integrar aún más las actividades que se realizan y solventar algunos problemas prácticos que permitirán mejorar aún más los resultados.

4. CONCLUSIONES

La información procedente de los estilos de aprendizaje, facilita a alumnos y profesores indicaciones para adecuar la ayuda pedagógica a sus necesidades intelectuales, afectivas y sociales con el fin de contribuir al control y regulación del proceso de aprendizaje del alumno.

La presente investigación demuestra que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje predominantes, aunque se constata que es difícil llevar a la práctica en una clase tradicional la adaptación de la docencia a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Referencias

Alonso, C.M.; Gallego, D.L. y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Alonso, C.M; Gallego, D.J. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero (4ª Edición).

Cornett, C. (1983). *What you should know about teaching and learning styles*. Bloomington Ind.: Phi Delta Kappa Educational Found.

Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La Enseñanza y el Estilo Individual de Aprendizaje.* Madrid: Anaya.

Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using our learning styles*. Berkshire, U.K.: Peter Honey.

Keefe, J. K. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Papert, S. (1987). *Computer Criticism vs. Tecnocentric Thinking*. Educational Researcher, 16, (1), 22-30.

C38. INNOVACIÓN DOCENTE APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA PARASITOLOGÍA: PLANIFICACIÓN DE UN CURSO PRÁCTICO PILOTO PARA LA CAPTURA Y RECOLECCIÓN DE PARÁSITOS

Joaquina Martín Sánchez, Profesora Titular de Universidad, Departamento de Parasitología, Facultad de Farmacia, Universidad de Granada, joaquina@ugr.es

Victoriano Díaz Sáez, Profesor Contratado Doctor, Departamento de Parasitología, Facultad de Farmacia, Universidad de Granada, diazsaez@ugr.es

Francisco Morillas Márquez, Profesor Titular de Universidad, Departamento de Parasitología, Facultad de Farmacia, Universidad de Granada, fmorilla@ugr.es

Manuel Morales Yuste, Contratado de Investigación, Departamento de Parasitología, Facultad de Farmacia, Universidad de Granada, yuste@ugr.es

Sergio Barón López, Contratado de Investigación, Departamento de Parasitología, Facultad de Farmacia, Universidad de Granada, serbalo@yahoo.es

RESUMEN

Con objeto de mejorar la formación práctica de los estudiantes de Parasitología, realizamos la planificación de un curso práctico piloto para la captura y recolección de parásitos en el que podrán participar voluntariamente alumnos que cursen esta disciplina en cualquiera de las Licenciaturas de Ciencias de la Salud. Con él queremos evaluar si el que presentamos es un método de enseñanza práctica adecuado para nuestra disciplina, lo que unido a un buen conocimiento de la misma por parte de este profesorado, una comunicación profesor-alumno directa y continuada, donde la curiosidad despertada en el alumno retroalimentará el interés docente del profesor, y la incorporación de nuestras experiencias investigadoras, vendría a completar las claves de la Innovación Docente.

ABSTRACT

With view to improving practical training procedures for Parasitology students, we have planned a practical pilot course for the capture and collection of parasites, in which all students studying this discipline within any health-related Sciences degree can participate on a voluntary basis. Our purpose is to evaluate whether the practical teaching method presented is suitable for use within our discipline. This, together with this teaching department's sound knowledge of our subject, direct and continuous communication between professors and students, in which the new curiousity awakened in the student helps to rekindle the teaching interests of the professor, and the contribution of our own research experiences, all combine to meet the key requirements for Innovation in Teaching.

INTRODUCCIÓN

La docencia es un proceso de intervención que debe atender tanto a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje como a su desarrollo, los resultados y las estrategias de innovación y mejora de la misma. La innovación docente en la Universidad persigue mejorar la formación del estudiante, a través de un proceso coherente, global y original de cambio en la planificación, desarrollo y evaluación de la docencia. Se han señalado como puntos clave en la misma, el conocimiento de la disciplina, la utilización del método de enseñanza adecuado, una comunicación profesor-alumno retadora y la incorporación de la investigación a la docencia (Miñán Espigares, A. La innovación docente, UID). La Parasitología es una disciplina médica reconocida científicamente que en los últimos años ha experimentado notables cambios. De un lado, la entrada de la Biología Molecular con sus elucidaciones genéticas sobre los parásitos ha incrementado considerablemente nuestras posibilidades de conocer los mecanismos utilizados por éstos organismos para penetrar, invadir y persistir en el hospedador bajo intensas presiones ecológicas y fisiológicas; además sus repercusiones sobre los métodos de identificación y detección están revolucionando el diagnóstico en esta disciplina. De otro lado, la sociedad de bienestar favorece el turismo de masas hasta los rincones más inesperados, y en sentido inverso, los menos favorecidos buscan en los países ricos la vía para salir de su acuciante pobreza; la consecuencia de todo ello es que se difuminan e incluso desaparecen los límites geográficos de los parásitos. Con objeto de mejorar la formación práctica de los estudiantes de Parasitología, hemos presentado a la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada el proyecto de innovación docente que a continuación desarrollamos, con la confianza de que sea aceptado y podamos ponerlo en práctica. Con él queremos evaluar si el que presentamos es un método de enseñanza práctica adecuado para nuestra disciplina, lo que unido a un buen conocimiento de la misma por parte de este profesorado, una comunicación profesor-alumno directa y continuada, donde la curiosidad despertada en el alumno retroalimentará el interés docente del profesor, y la incorporación de nuestras experiencias investigadoras, vendría a completar la serie de claves de la Innovación Docente anteriormente indicadas.

ANTECEDENTES

Los alumnos de las Licenciaturas en las que nuestro Departamento imparte docencia cursan diversas asignaturas en las que aprenden a identificar a los parásitos (protozoos, helmintos y artrópodos) sobre la base de sus características morfológicas. Al alumno fundamentalmente se le ofrecen preparaciones permanentes o semipermanentes en las que dispuestos entre porta y cubreobjetos se encuentran los distintos parásitos que deberán, una vez enfocado el microscópio, buscar e identificar específicamente. La presencia de parásitos está frecuentemente asociada a la existencia de bajas condiciones higiénicosanitarias y socioeconómicas siendo por ello más frecuentes en países subdesarrollados. Por otro lado las principales enfermedades parasitarias (malaria, esquistosomosis, Chagas etc) están causadas por parásitos que utilizan en su ciclo hospedadores intermedios o vectores cuya presencia condiciona la distribución geográfica del parasitismo, siendo de nuevo los afectados los países en vías de desarrollo. El alumno tiene así a veces la impresión de que los parásitos están

lejos de nuestro entorno. Nada más lejos de la realidad, especialmente en el mundo globalizado en el que nos encontramos: los viajes internacionales cada vez más frecuentes y al alcance de todos los bolsillos y, en sentido inverso, el fenómeno de la inmigración, terminan por eliminar las fronteras de los parásitos, y buen ejemplo de ello en el diagnóstico al alza en España de casos importados de Chagas, esquistosomosis o malaria.

DESCRIPCION Y OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Objetivo general

Se pretende acercar los parásitos a los alumnos o quizás sería mejor decir, acercar a los alumnos al entorno de los parásitos.
- Queremos mostrarles que, a pesar de vivir en un país desarrollado, los parásitos nos rodean y conviven con nosotros.
- Queremos enseñarles dónde y cómo pueden capturar flebotomos (ectoparásito que actúa como vector de la leishmaniosis, enfermedad endémica en nuestro país), culícidos (ectoparásitos que actúan como vectores de filariosis no endémicas en España y diversas virosis emergentes que sí pueden afectarnos), piojos (todos los años se producen brotes epidémicos de piojos en prácticamente todos los colegios españoles) etc
- El exhaustivo control sanitario de los alimentos que se lleva a cabo en nuestro país evita que la mayor parte de los parásitos que utilizan esta vía lleguen hasta nosotros, siendo decomisados los alimentos parasitados en su lugar de origen; la visita a un matadero puede mostrar al alumno dónde encontrar estos parásitos (trematodos como *Fasciola hepatica, Dicrocoelium dendriticum,* nematodos como *Trichinella* spp, protozoos como *Sarcocystis* spp.) etc.
- En animales de interés cinegético se tomarán muestras para aislamiento e identificación de protozoos (*Sarcocystis* spp), helmintos (*Trichinella* spp) y artrópodos (larvas de dípteros, piojos, garrapatas ….).

Objetivo específico

Organizar un curso piloto, integrado por alumnos voluntarios, en el que se realizarán salidas de campo para recogida de ectoparásitos en sus biotopos naturales, visitas para recogidas de muestras a mataderos y centros de recepción para su naturalización de animales de interés cinegético (caza mayor y menor), recogida de muestras de agua de fuentes naturales, visitas a colegios cuando se produzcan brotes epidémicos de pediculosis, enterobiosis etc. Todo ello con el objeto de la recogida de parásitos que posteriormente serán identificados por el alumno en el laboratorio. La experiencia conseguida al organizar y realizar este curso piloto nos servirá para discriminar si un curso de estas características puede ser implantado en alguna de las licenciaturas afectadas.

METODOLOGÍA PLANTEADA

1. Proceso de información a los alumnos: Se informará a los alumnos que estén cursando o hayan cursado alguna de las asignaturas de Parasitología, de la posibilidad de participar en esta experiencia piloto y de su carácter totalmente voluntario.

2. Proceso de selección de los alumnos: suponemos que todos los alumnos que se acerquen al Departamento para preguntar por el curso estarán interesados en la Parasitología por lo que este no puede ser un criterio para la elección. El alumno debe saber que la realización de las actividades del curso le llevará un tiempo "extra" que deberá extraer de su tiempo libre. Se preferirá por ello alumnos que no arrastren asignaturas de años anteriores.

3. Se seleccionarán 20-30 alumnos que se dividirán en 3 grupos de 10 para realizar cada actividad de forma separada. La comunicación entre los alumnos podrá permitir intercambios de alumnos entre los distintos grupos según su disponibilidad para cada fecha de la actividad.

4. Actividad 1 : Captura de flebotomos

5. Actividad 2: Captura de culícinos, anofelinos y simúlidos en medios acuáticos

6. Actividad 3. Recogida de muestras de aguas superficiales

7. Actividad 4. Visita a un matadero para recogida de muestras de productos cárnicos

8. Actividad 5: Visita a la Sociedad Protectora de Animales para recogida de muestras de perros con leishmaniosis y garrapatas.

9. Actividad 6: Examen del pescado adquirido en una pescadería para búsqueda de Anisakis spp.

10. Actividad 7: Visita a un colegio de la provincia en el que se haya detectado un brote de pediculosis para examen de los niños.

11. Actividad 8: Visita a un centro de recepción de animales de caza mayor y recogida de muestras para diagnóstico de sarcocistosis, triquinosis, piojos, garrapatas y larvas de dípteros.

12. Actividad 9: Recogida de muestras para diagnóstico de enterobiosis en niños de 3-6 años de un colegio de la provincia.

13. Las muestras recogidas se procesarán y observarán en el laboratorio por los alumnos para la detección e identificación de los parásitos.

CRONOGRAMA:

1º y 2º mes: Información de los alumnos, proceso de selección y organización de los grupos

4º a 9º mes: realización de las distintas actividades. El orden de las distintas actividades no será el indicado buscándose siempre la máxima eficacia, por ejemplo las capturas de los flebotomos se harán preferentemente en el periodo de mayo-junio.

Al final del noveno mes se realizará el proceso de evaluación del curso.

BENEFICIOS PARA UNA TITULACIÓN, INDICANDO COMO SE GARANTIZARÁ SU IMPLANTACIÓN REAL Y CONTINUIDAD TEMPORAL:

Las enseñanzas prácticas que reciben los alumnos que cursan la parasitología en cualquiera de sus asignaturas y en sus distintas titulaciones son deficitarias en la recogida de muestras, con este curso queremos evaluar la posibilidad que reciban esta formación.

PRODUCTOS O RECURSOS GENERADOS POR EL PROYECTO:

Se generará una metodología a seguir y se establecerá una red de puntos de muestreo.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS:

Al final del curso el alumno deberá ser competente para buscar parásitos. Se pedirá al alumno que por sus propios medios y en su entorno más próximo encuentre algún parásito

DESCRIPCIÓN DE LA MEJORA QUE SUPONE EL PROYECTO PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES:

Los alumnos entenderán mejor la importancia de la parasitología en nuestro mundo globalizado al percatarse de que los parásitos nos rodean y sólo tenemos que saber dónde buscarlos. El aprendizaje de esta disciplina será así más completo.

MEDIDAS PARA LA EVALUACIÓN (INTERNA Y EXTERNA) DEL PROYECTO Y MUY ESPECIALMENTE, DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO:

Finalizadas las actividades se realizará un proceso de evaluación tanto del aprendizaje como del curso. El objetivo es, de un lado, establecer si la estrategia de enseñanza-aprendizaje diseñada a través del curso cumple las expectativas creadas y de otro si el curso, tal como está diseñado, resulta atractivo e interesante para los alumnos. Elaboraremos para ello un examen escrito de respuesta libre para manifestar el conocimiento adquirido y un cuestionario con puesta en común de profesores y alumnos para la evaluación del curso.

C39. ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Maria Aranzazu Martínez, Profesor Titular de Universidad, arantxam@vet.ucm.es
Irma Ares, Profesor Ayudante, irmaal@vet.ucm.es
Eva Ramos, Becaria Predoctoral, becatox@vet.ucm.es
Victor Castellano, Profesor Asociado, victorc@vet.ucm.es

Departamento de Toxicología y Farmacología. Facultad de Veterinaria.
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Con la Declaración de Bolonia en 1999 las universidades europeas comenzaron el camino de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Los objetivos del Plan Europeo de Convergencia hacen especial hincapié en el proceso de aprendizaje del estudiante. Se han sucedido reuniones que han marcado las Directrices a seguir de un modo unificado y se han alcanzado muchos de los objetivos marcados gracias al esfuerzo y a la comunicación entre los países implicados con la participación activa de España. La puesta en marcha de este proceso en el sistema educativo español hace necesaria la creación de una nueva legislación que afecta tanto a instituciones como al propio sistema de enseñanza encuadrándolos en un marco de unidad europea.

ABSTRACT

In 1999, with the Bologna Declaration, the European universities began their way to build the European Higher Education Area. The objectives of the European Convergence Plan make special emphasis on transferring the point of attention from the professor teaching process to the student learning process. The successive meetings of the European countries have set the guidelines to follow. Most of the objectives have been reached due to the effort and the communication between members. Spain is an active participator in the process. Therefore new legislation has been created affecting national institutions and educational systems.

El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha obligado a la universidad española a evolucionar durante los últimos años para así alcanzar la Convergencia Europea. Este objetivo, emprendido por las universidades europeas, ha constituido por primera vez un verdadero intento de unificación. La introducción de todos estos cambios supone una modernización de la universidad española, cambios que pretenden garantizar un sistema educativo de calidad con los nuevos planes de estudios.

El proceso de construcción del EEES se inició en 1999 con la participación de 29 países en la Declaración de Bolonia, en la cuál se establecen objetivos y estrategias afirmando: "Debemos buscar especialmente el objetivo de incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior. La vitalidad y eficiencia de una civilización se puede medir por el atractivo que esa cultura tiene para otros países. Necesitamos asegurar que el sistema europeo de educación superior adquiere un grado de atracción universal igual al de nuestras extraordinarias tradiciones cultural y científica" (Declaración de Bolonia, junio 1999).

Los objetivos fijados incluyen (Declaración de Bolonia, junio 1999):

- Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del suplemento europeo al título a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior a escala internacional.

- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Para acceder al segundo ciclo será preciso haber completado el primer ciclo de estudios, con una duración mínima de tres años. El título concedido al término del primer ciclo corresponderá a un nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo debería culminar con la obtención de un título final o doctorado, como sucede en numerosos países europeos.

- Puesta a punto de un sistema de créditos como puede ser el sistema ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades de que se trate.

- Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos: (i) para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como a los servicios relacionados; (ii) para los profesores, investigadores y el personal administrativo, en el reconocimiento y la valorización de los periodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatutarios.

- Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.

- Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Actualmente este proceso reúne ya 46 países comprometidos en el desarrollo de este gran proyecto, en el que además están involucradas la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO-CEPES, así como representantes de las instituciones académicas de educación superior, estudiantes, personal de administración y servicios, y agencias de evaluación de la calidad.

Los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia, que en sí misma desarrollaba las incipientes ideas de unificación de la Declaración de La Sorbona de mayo de 1998, han ido tomando forma en las sucesivas declaraciones. En Bolonia se adquirió el compromiso de reunirse cada dos años, así en 2001 la Conferencia de Ministros organizada en Praga reunió a 32 ministros que revisaron en qué estado se encontraba el proceso para así poder establecer nuevas acciones y prioridades para alcanzar en 2010 el EEES.

Posteriormente, tenemos la Conferencia de Ministros de Berlín en 2003 en la que una vez más se revisan los objetivos alcanzados hasta el momento y así valorar los posibles cambios y mejoras necesarias. Es en esta Conferencia donde los Ministros implicados en la enseñanza universitaria enfatizan en la importancia de intensificar los esfuerzos a nivel institucional, nacional y europeo, marcando y concretando las pautas a seguir durante los siguientes dos años. También se solicita un balance al Grupo de Seguimiento (BFUG) sobre el estado del EEES a mitad del plazo fijado que se analizó en 2005 en Noruega.

En la Conferencia de Bergen en 2005, se estudió este informe enfocado hacia tres aspectos que se consideraron prioritarios: la estructura en ciclos, la garantía de calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio sobre los que se observaron los progresos sustanciales y se espera que en los sucesivos años se haya completado en gran medida la puesta en práctica de los mismos. Se insiste una vez más en la necesidad de comunicación e incremento del apoyo tanto institucional como gubernamental.

En la Conferencia de Londres en 2007, se reconocen avances en el proceso global aunque se señalan mejoras necesarias en aspectos como la movilidad, la estructura en ciclos, certificación de calidad y acercamiento entre el EEES y el Área Europea de Investigación. Se acuerda centrarse en conseguir la culminación de las Líneas de Acción aprobadas.

La última Conferencia fue celebrada en Lovaina en abril de 2009 en la que se confirma la validez de los objetivos fijados en Bolonia y las políticas que se han llevado a cabo durante estos años para el futuro. Aunque no todos los objetivos hayan sido conseguidos, la total y completa implantación de estos objetivos a nivel europeo, nacional e institucional requerirá una nueva revisión en 2010.

En el Informe Nacional de la situación en 2009 se describen los principales logros conseguidos en relación con el proceso de Bolonia incluyendo las reformas legislativas

y los cambios en las estructuras institucionales realizados desde la reunión de Londres en 2007.

En España, la primera regulación que se hizo para la armonización de la universidad con los objetivos del EEES fue a través de los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005, en la actualidad derogados. Hoy en día es la Ley Orgánica 4/2007, del 12 de abril, la que sienta las bases precisas de cambio en la universidad. Los cambios llevados a cabo en la Ley Orgánica de Universidades como parte de la Ley Orgánica en la enmienda a la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) que entró en vigor el 3 de mayo de 2007, implica la introducción de varios progresos legislativos. Algunos de estos progresos ya han sido introducidos, aunque actualmente continúa en marcha el proceso regulatorio. Son los siguientes Reales Decretos los que han sido trabajados, procesados y publicados en el BOE:

- Real Decreto 1312/2007 que establece la acreditación nacional para el acceso a la docencia universitaria.

- Real Decreto 1313/2007 que establece las normas para la regulación de las competencias públicas para el acceso a los puestos de enseñanza e investigación universitaria.

- Real Decreto 1393/2007 en el que se establece una nueva ordenación en las enseñanzas universitarias oficiales. En este Real Decreto se define la estructura del sistema universitario español adaptado a la "European Higher Education Area" (EHEA).

- Real Decreto 989/2008 que regula la contratación excepcional de profesores asociados.

- Real Decreto 1509/2008 que regula el registro de universidades, centros y grados.

- La Resolución del Gabinete obliga a la inscripción de los nuevos grados ofrecidos por las universidades españolas en el registro de las universidades, centros y grados.

- Por último existe un borrador de un Real Decreto para regular el acceso a los estudios universitarios españoles a nivel de grado. El procedimiento de admisión para las universidades públicas españolas se encuentra en la última fase.

Se está trabando actualmente en las siguientes regulaciones:

- El Consejo de Estudiantes y el Estatuto del Estudiante Universitario: desarrollado en el artículo 46.5 de la LOMLOU.

- El estatuto de Profesores e Investigador: desarrollado en la disposición adicional sexta de la LOMLOU.

A pesar de que la responsabilidad de la educación universitaria recae principalmente sobre las Comunidades Autónomas, en España, el marco legal básico de la educación universitaria corresponde al Estado, desde donde se establecen las Directrices principales para la adaptación a la estructura del EEES.

El antiguo sistema universitario oficial constaba de tres ciclos; Diplomado, Licenciado y Doctor. Con el nuevo Plan al primer ciclo se le denomina Graduado (cuya implantación comienza en 2008-2009 y consiste en 240 créditos ECTS), el segundo es el Título de Máster (que empezó a implantarse en 2006-2007 y consiste entre 60 y 120 créditos ECTS) y el tercero permanece el Título de Doctor.

El proceso de adaptación a Bolonia es complejo debido a la diversidad de cambios y regulaciones que son necesarias y para lo cual es imprescindible un adecuado apoyo institucional, por el que se está trabajando y un gran esfuerzo por parte de los profesores, así como de los estudiantes también.

El Plan Bolonia implanta en los grados el Sistema Europeo de créditos (ECTS) para garantizar la movilidad de los estudiantes dentro de la Unión Europea utilizando una misma medida, el crédito ECTS, que representa el trabajo del estudiante necesario para alcanzar los objetivos del programa de una materia incluyendo las clases prácticas y teóricas; otras actividades académicas dirigidas y como novedad se cuentan las horas de estudio y de trabajo correspondiente a la enseñanza. (Real Decreto de 5 de septiembre de 2003, BOE, 224, de 18-IX, artículo 5).

A nivel autonómico, en España, existen diversas agencias de evaluación de la calidad en la enseñanza, el profesorado y las instituciones, pero es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) la fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación a nivel nacional. Este objetivo está alineado con la finalidad de construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Se elaboran nuevos Planes de estudio cuyo diseño está basado en competencias (conocimientos y capacidades intelectuales, actitudes y valores, habilidades y destrezas). Esto implica que los estudiantes han de presentar unos resultados de su aprendizaje en función de los objetivos fijados siempre dentro del marco europeo. Es la metodología de enseñanza la que posee la mayor relevancia con respecto a la que pueda tener la duración de los estudios o el tipo de crédito utilizado. Es importante tener en cuenta a la hora de elaborar los Planes de estudio el delimitar el esquema de formación de la titulación y a partir de este punto abordar concretamente las competencias a desarrollar así como otros elementos específicos que deban ser considerados en cada caso.

Para la elaboración de los Planes de estudio es fundamental trabajar sobre elementos como las competencias y objetivos, las distintas metodologías de enseñanza, las tipologías de examen y estrategias evaluativas.

La verificación y acreditación del Plan de estudios de títulos oficiales compete a distintas instituciones comenzando por las universidades que lo envía al Consejo de Universidades el cual comprueba su adecuación a los protocolos o si existen deficiencias. El siguiente paso es la elaboración de un informe favorable o desfavorable por parte de la ANECA que permite alegaciones. Si el informe es favorable será la Comunidad Autónoma la que proceda a autorizar la impartición de las enseñanzas y

finalmente es el Ministerio de Educación y Ciencia el que elevará al Gobierno la propuesta para su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) cuya aprobación en Consejo de Ministros se publicará en el BOE. Todos los títulos universitarios oficiales se someterán a evaluación cada seis años a contar desde su fecha de registro en el RUCT, según el Real Decreto 1393/2007.

Todos estos cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje requeridos implican una necesidad de inversión a nivel de infraestructuras que doten a las universidades de los recursos necesarios como bibliotecas con espacios preparados a la autonomía del alumno, necesidades informáticas como la creación de un campus virtual, aularios adaptados a grupos pequeños para la realización de dinámicas y trabajos en equipo, instrumentos de soporte pedagógico, etc. Así mismo surge la necesidad de crear e impartir programas y cursos de formación para profesores, personal de administración y servicios y estudiantes que sirvan como estímulo y orientación para abordar el cambio.

Con todo ello podemos concluir que actualmente nuestro país está cumpliendo en gran medida los objetivos fijados como son el sistema de grados y la evaluación de la calidad situándose en un nivel avanzado para la culminación, en un tiempo no muy prolongado, del proceso de adaptación al EEES.

Referencias:

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2007). VIII Foro ANECA. ¿Es posible Bolonia con nuestra actual cultura pedagógica? Propuestas para el cambio. Depósito legal M-48233-2007.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2008). X Foro ANECA. Los nuevos títulos de master y la competitividad en las universidades. ISBN 978-84-691-6527-0.

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (BOE nº 89, de 13 de abril de 2008).

REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de agosto, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE nº 224, de 18 de septiembre de 2003).

REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado (BOE nº 21, de 25 de enero de 2005).

REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios oficiales de postgrado (BOE nº 21, de 25 de enero de 2005).

REAL DECRETO 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (BOE nº 240, de 6 de octubre de 2007).

REAL DECRETO 1313/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 8/10/07).

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007).

REAL DECRETO 989/2008, de 13 de junio, por el que se regula la contratación excepcional de profesores colaboradores (BOE nº 158, de 1 de julio de 2008).

REAL DECRETO 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos (BOE nº 223, de 25 de septiembre de 2008).

PRIMITIVO SÁNCHEZ DELGADO Y JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN. (2008) Planificar la formación en el espacio europeo de educación superior. Ed. ICE de la Universidad Complutense. ISBN: 978-84-608-0707-0.

UCM. ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2009): Documentos de referencia.(http://www.ucm.es/pags_new.php?COOKIE_SET=1&tp=Espacio%20Europeo%20de%20Educación%20Superior&a=directorio&d=0014785.php)

C40. TIC COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN EN MOMENTOS DE INCERTIDUMBRE DE LA ECONOMÍA SOCIAL

Valentín Molina Moreno
Profesor Asociado
Universidad de Granada
Vmolina2@ugr.es
Ignacio Ruiz Guerra
Cátedra de Estudios Cooperativos
"Fundación Caja Rural de Toledo"
Universidad de Castilla – La Mancha
Ignacio.ruiz@uclm.es

RESUMEN

¿Estamos viviendo en una nueva sociedad o nuestra sociedad está cambiando nuestro estilo de vida? Estas cuestiones y otras aparecen en el paper sobre los continuos cambios que estamos viviendo en el ámbito de la Universidad y de la Edocucación Superior y también en un sector económico concreto, la Economía Social.

Presentamos un caso funcional y útil en la provincia de Toledo, en una Cooperativa de Crédito: Caja Rural de Toledo y su Fundación sobre la enseñanza a los cooperativistas y otros segmentos de la población y de la sociedad para mejorar el nivel de la Economía Social a través de un proyecto basado en las teorías que hay publicadas sobre e-learning, y las características que éste tiene que tener para ser útil dependiendo del rango de formación que pueda tener el interesado. Esta presentación teórica muestra los ensayos que se vienen haciendo desde la Fundación Caja Rural de Toledo y el uso que se está dando a una Plataforma E-learning propia para aquellos colectivos que colaboran con la entidad financiera principal: Caja Rural de Toledo.

ABSTRACT

We are living in a new society or our society is changing our living style, this questions and others apear in this paper about the continuous changes in the University and Social Economy. We present our intention to show one functionally case in province of Toledo, in a Credit Cooperative Union called: Caja Rural de Toledo and its Foundation about teaching to cooperative people and other segments of the society to make better the level in the Social Economy.

1. INTRODUCCIÓN

La educación actual requiere la necesidad de adaptarse a una nueva concepción de alumnos-usuarios, estableciendo cambios en el rol desempeñado por los profesores y en el ámbito administrativo en relación con los sistemas de comunicación, el diseño y la distribución de la enseñanza. Habitualmente se ha identificado a la tecnología como la solución a los problemas acontecidos en el sistema educativo; sin embargo, no parece la solución a dichos problemas. Los procesos tecnológicos aplicados en el ámbito de la

educación tienen como objeto abrir nuevos espacios difícilmente reproducibles por métodos tradicionales. El estudiante podrá realizar actividades de exploración en situaciones didácticas, diseñadas por el profesorado, para el aprovechamiento de las innovaciones tecnológicas.

Los cambios experimentados en el sistema educativo actual, han sido extendidos a las instituciones de educación superior. La educación on-line provoca un proceso de transformación en la universidad, acercando a ésta a las TIC. De esta forma se convierte a la información en un bien público, configurándose la tecnología como el medio para transmitirla.

En este contexto, el eLearning o educación en línea, se convierte en una herramienta de gran relevancia. Estos sistemas favorecen la cultura del aprendizaje, dinamizando el ámbito de aplicación de los mismos. Así mismo, introduce a la sociedad en una nueva era de la comunicación y la tecnología. El hombre debe ser capaz de aprovechar los recursos y oportunidades que les facilita la tecnología y crecer como civilización.

2. METODOLOGÍA

La Sociedad de la Información ha supuesto la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a todos los sectores sociales.

Los cambios tecnológicos que han afectando a la concepción del aprendizaje en la sociedad del conocimiento son los siguientes:

- Generalización del acceso a internet de banda ancha.
- Los weblogs, adquieren gran importancia como fuente de información y comunicación.
- El podcasting puede ser un gran instrumento para el aprendizaje móvil (Mobile Learning).
- El software libre privado tradicional y a los desarrolladores de contenido, incluidas las instituciones educativas.
- Las empresas que han emergido en internet tras la crisis de las punto.com y que dominan el mercado, ofrecen nuevos e innovadores servicios.

Las principales aplicaciones de las tecnologías en el ámbito educativo son las siguientes que se exponen a continuación:

1. Ampliación de la oferta informativa.
2. Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
3. Eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes.
4. Incremento de las modalidades comunicativas.
5. Potenciación de escenarios y entornos interactivos.
6. Favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaboratorio y en grupo.
7. Romper los clásicos escenarios formativos, limitados a instituciones escolares.

8. Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la autorización de los estudiantes.

Las principales limitaciones o inconvenientes de la aplicación de las TIC a la educación son:

- Acceso y recursos necesarios por parte del estudiante.
- Necesidad de infraestructuras especificas.
- Necesidad de personal de apoyo técnico y de determinada formación para su uso.
- Necesidad de adaptarse a nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje (su utilización requiere que el estudiante y el profesor sepan trabajar con otros métodos diferentes.
- Falta de recursos educativos de calidad.
- Muchos entornos son demasiado estáticos y simplemente consisten en formato de texto o pdf.

No debemos olvidarnos que la gran mayoría de las limitaciones citadas anteriormente provienen de la falta de formación del profesorado en la incorporación de estas nuevas tecnologías a sus clases de alumnos.

2.1 Las Nuevas Tecnologías aplicadas a la enseñanza.

Educación primaria y secundaria

Entre los programas aplicados a la educación primaria y secundaria en Castilla-La Mancha en los últimos años, destaca el proyecto conocido como Proyecto Althia. Éste está dirigido hacia la integración de las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la práctica educativa, tratando principalmente de dotar a las aulas públicas de un determinado número de ordenadores por cada grupo de alumnos. Este proyecto fue implantado a nivel nacional con anterioridad a Castilla la Mancha y la dotación de medios prevista del proyecto es la siguiente:

1. Aula de medios de Información y Comunicación:
   - Un ordenador por cada dos alumnos.
   - Conexión a una red y con salida propia a Internet con coste cero para el centro educativo.
   - Conexión a una red interactiva multimedia que le añade funcionalidades específicamente educativas.
   - Cámara fotográfica Digital, Magnetoscopio.
2. Aulas de Educación Infantil, en cada aula existirá un rincón de aula.
3. Sala de profesores / departamentos
   - Es decir un número de ordenadores por el número de profesores.
4. Aulas ordinarias de los estudiantes.
   - Progresiva incorporación de ordenadores en número más limitado a aulas ordinarias cuando haya proyectos específicos de aprovechamiento de los medios en esa situación.
5. Proyectos temáticos específicos.
   - Incorporación de dotaciones especificar para el desarrollo de proyectos temáticos en función de la solicitud: Música, plástica y visual

Educación Universitaria

El desarrollo de nuevas innovaciones en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación se configura como uno de los retos que debe afrontar la universidad. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la universidad facilitan el acceso de los alumnos a la información y al conocimiento, de forma rápida y eficaz, permitiendo a los alumnos la interacción. Así mismo, el continuo incremento en las necesidades de formación, donde se impone una mayor exigencia de calidad y flexibilidad y una mayor presión competitiva; definen la universidad del futuro.

2.2 Revisión de la Educación Superior según la UNESCO.

En materia de innovación tecnológica, el organismo oficial más importante es la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El objetivo de esta Organización es construir la paz entre los hombres mediante la utilización de la educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicación. Además promueve la cooperación internacional en los ámbitos de la educación y la ciencia, y entre los Estados Miembros y Asociados.

La UNESCO efectuará un seguimiento a los estándares y programas de formación de maestros ya existentes. Existen tres factores que vinculan las políticas educativas al desarrollo económico:

1. Adquisición de nociones básicas de TIC. Incrementar la compresión tecnológica de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral mediante las TIC (alfabetización tecnológica).
2. Profundización del conocimiento. Acrecentar la capacidad para utilizar los conocimientos con el fin de adicionar valor a la sociedad, a la economía y para solucionar problemas.
3. Generación de conocimiento. Aumentar la capacidad para innovar y producir nuevos conocimientos.

Los docentes que muestren competencia en el marco del enfoque de generación de conocimiento podrán**:**

- Diseñar recursos y ambientes de aprendizaje usando las TIC
- Utilizarlas para apoyar el desarrollo de generación de conocimiento y habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.
- Aprendizaje permanente y reflexivo.
- Crear comunidades de conocimiento.
- Creación e implementación de una visión de su institución educativa como comunidad basada en la innovación y en el aprendizaje permanente, enriquecidos por las TIC.

El objetivo político de las nociones básicas de las TIC consiste en preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores, para que sean capaces de comprender las nuevas tecnologías (TIC) y puedan así apoyar el desarrollo social y mejorar la productividad económica.

Como ha señalado la UNESCO las tecnologías desempeñan un papel fundamental en el mejoramiento de la calidad de la interacción entre profesores y estudiantes. Las TIC abren nuevas posibilidades para la enseñanza, el aprendizaje y la diversificación de la educación superior y están cambiando significativamente los roles de profesor y estudiante en el proceso educativo, así como las características del proceso.

3. EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO INTEGRADO EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

La universidad debe llevar a acabo la generación de las condiciones y espacios de aprendizaje, en las que integrar no solo contenidos informativos y conceptuales, sino también contenidos procedimentales que posibiliten al estudiante desarrollar su inteligencia práctica. La integración de las tecnologías en los procedimientos docentes puede contribuir a incrementar de forma eficaz los aprendizajes informativos, procedimentales y actitudinales antes citados, si se aprovechan las potencialidades pedagógicas que las tecnologías ofrecen.

En todas las definiciones que hacen referencia al concepto de e-learning, se hace mención ya sea implícita o explícitamente a lo que se conoce como el triángulo del e-learning, formado por la tecnología (plataformas, campus virtuales…), los contenidos (calidad y su estructuración, que se toman como elementos referenciales para el éxito de una iniciativa de e-formación), y los servicios (elementos de gestión, elementos de comunicación…). Variando el peso de estos tres componentes se obtienen diferentes modelos de e-formación, de igual forma que variando las variables y recursos con los que cuenta un profesor se obtienen diferente políticas de docencia presencial. Una solución e-learning está conformada por tres elementos fundamentales: Plataforma, Contenidos y Herramientas comunicativas.

- Plataforma: El entorno de hardware y software diseñado para automatizar y gestionar el desarrollo de actividades formativas se conoce como Plataforma de Teleformación o LMS (Learning Management System).
- Contenidos: La calidad de los contenidos supone una condición necesaria, aunque no suficiente, para el éxito del programa formativo. Es frecuente encontrar cursos on-line en los que sus contenidos no pasan de ser mera virtualización de cursos previos en los que el alumno lee ahora en pantalla lo que antes podía leer en papel. Esto es más e-reading que e-learning. El diseño de los contenidos debe de ser realizado por expertos en metodología didáctica con el objetivo de que respondan a:
    - adecuación a las necesidades y posibilidades del alumno
    - calidad y cantidad de la información presentada.
    - interactividad.
    - estructura adecuada para su correcta asimilación
- Herramientas comunicativas: En este entorno formativo constituyen otra pieza clave, ya que permiten la interacción entre los diferentes agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha interacción se concreta en la posibilidad de realizar trabajos en grupo, intercambiar experiencias, proporcionar apoyo por parte del tutor, resolución de dudas, etc. Según que la comunicación sea en tiempo real o no, tenemos:
    - Herramientas de comunicación síncrona: teléfono, Chat, webcam, videoconferencia, pizarra electrónica, documentos compartidos on-line.

- Herramientas de comunicación asíncrona: son las que le dan al e-learning buena parte de su carácter ("anytime, anywhere"). Foros de debate, grupos de noticias, correo electrónico, y últimamente los Blogs.

4. CASO DE LA UNIVERSIDAD FUNDACIÓN CAJA RURAL DE TOLEDO

Este tipo de iniciativas de las empresas privadas suponen un valor añadido para el elemento formativo dentro de las características de la empresa. Los caracteres formativos de las empresas van encaminados a crear líneas de formación continua dentro de la disciplina empresarial, el corporativismo, para crear unos nexos de unión dentro de la empresa y un continuo reciclaje en los procedimientos de la empresa.

En este punto es en el que aparecen plataformas de formación repletas de contenidos para que los potenciales usuarios puedan elegir aquellos contenidos más idóneos para su uso. El caso de la Universidad de la Fundación Caja Rural de Toledo es un verdadero escaparate de las opciones que se pueden elegir para tener una formación continua en cualquier campo.

Para que los contenidos sean completos es indispensable que la Plataforma tenga un importante respaldo de proveedores de contenidos y de instituciones dedicadas a la Formación Superor y que a través de la Universidad Corporativa puede llegar a un mayor número de personas a través de los cauces de las Nuevas Tecnologías. La Universidad Corporativa Fundación Caja Rural de Toledo (UCFRT), diversas actividades formativas destinadas al fomento del tejido sociolaboral de la región, gracias a los acuerdos estratégicos establecidos con diversas instituciones educativas, entidades y asociaciones.

Proyectos:

- Cátedra de Estudios Cooperativos: Fundación Caja Rural de Toledo y la Universidad de Castilla-La Mancha firmaron el 24 de enero de 2005 el convenio por el que se constituía la Cátedra de Estudios Cooperativos, desde entonces y a través de esta institución, se han desarrollado numerosas iniciativas y un apoyo constante a la generación de estudios, artículos, intervenciones y ponencias con el objetivo de desarrollar el entorno en el que se encuentra la Fundación. La Cátedra de Estudios Cooperativos creaba además en 2006 como fruto del acuerdo firmado entre la Universidad de Castilla-La Mancha y Fundación Caja Rural de Toledo el Master en Dirección de Empresas Cooperativas (MBA+COOP) impartido en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Toledo.
- Cursos para la Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza (ANPE): Fundación Caja Rural de Toledo organiza para la Asociación Nacional de Profesores de la Enseñanza (ANPE TOLEDO) una serie de cursos con los que han formado hasta el momento a más de 760 profesores mediante metodología eLearning y a través de UCFCRT. Materias homologadas por la Consejería de Educación:
- Derechos y deberes de los alumnos.

    - Procedimiento Administrativo de los centros educativos.
    - Ordenación de educación Infantil y Primaria.
    - Ordenación de Educación Secundaria
- Cursos de Inglés: Fundación Caja Rural de Toledo ha firmado un acuerdo con la Federación de Empresarios de Toledo (FEDETO) para organizar la oferta formativa de varios cursos de inglés de nivel avanzado.
- Curso de Experto en Administración Local y Electrónica: Fundación Caja Rural de Toledo y el Departamento de Derecho Administrativo de la Universidad Nacional a Distancia (UNED) organizan anualmente el Curso de Experto en Administración Local y Electrónica.

Un Equipo Docente formado por expertos de reconocido prestigio en la materia, imparte este curso que tiene el objetivo de desarrollar un pormenorizado estudio de la Administración local en todos sus niveles, y en especial, de su organización y funcionamiento. Se hace especial hincapié en la gestión de los municipios, concretamente en lo que se refiere a la gestión y relación con las entidades locales a través de medios telemáticos.

- Desarrollo de Programas de eLearnig para América Latina: Fundación Caja Rural de Toledo ha firmado un convenio con la Universidad del Pacífico encaminado a fomentar el desarrollo de iniciativas, proyectos y nuevas oportunidades de negocio, principalmente en el ámbito de la educación virtual.

Este proyecto está impulsado por el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior de Colombia (FODESEP) y pretende además promover la realización de investigaciones científicas sobre el inmenso patrimonio del contexto socio cultural de la región.

- Acuerdo con Fundación ADECCO para la Integración Laboral: Fundación Caja Rural de Toledo ha firmado un acuerdo con la Fundación Adecco para la Integración Laboral que consiste en desarrollar una plataforma eLearning que de soporte a la realización del proyecto Formación y Sensibilización Ambiental a Colectivos Desfavorecidos.
- Online Educa: Fundación Caja Rural de Toledo participa en esta feria que se celebra anualmente y en la que se dan cita representantes del sector educativo de todo el mundo constituyendo un marco de referencia para conocer las últimas tendencias e innovaciones de la educación virtual, establecer alianzas y desarrollar negocios
- Instituto de Tecnologia en Conhecimento (ITC**).** Empresa que desarrolla productos y servicios educacionales, y que actúa en consultoría de formación corporativa.
- NET LEARNING. Comenzaremos trabajando con dos cursos en implementaciones de e-learning -uno de ellos en portugués-. Estos cursos se sumarán al catálogo de la Universidad Corporativa de la Fundación Caja Rural de Toledo.
- Gobierno del Callao/ Proyecto Redes Educativas. Sistema de administración de las escuelas de la región, que incorporará el módulo de e-learning con el catálogo de cursos de la Universidad Corporativa de la Fundación Caja Rural de Toledo.

- Universidad de Belgrano. Se firmó un convenio de colaboración orientado a desarrollar proyectos de e-learning y soluciones multimedia, que también contempla la posibilidad de generar oportunidades de IPTV. Los cursos virtuales que se generen en el marco de este convenio, pasarán a formar parte del catálogo de la Universidad Corporativa de la Fundación Caja Rural de Toledo.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión podemos resumir que los sistemas que promueven los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de sistemas de *e-learning* tienen una gran importancia para consolidar la denominada Sociedad del Conocimiento. Estos medios introducen a un número elevado de personas en la formación básica o avanzada, además de poder mejorar su cualificación personal o su situación profesional. Estos sistemas tienen un campo enorme de aplicación ya que la formación puede orientarse de forma complementaria a nivel de educación primaria y secundaria, de forma complementaria o exclusiva a nivel universitario, de postgrado o de formación continua, y de formación especial a medida en las empresas.

No obstante, el campo del *e-learning* está en sus fases iniciales y aun le falta largo recorrido hasta alcanzar un desarrollo óptimo. En este camino se presentan diferentes líneas de investigación en el campo pedagógico y en el campo tecnológico, enriqueciéndose cuando se produce una mezcla de los intereses de ambos colectivos por conseguir unos mejores productos, y empobreciéndose cuando los actores de un extremo se empeñan en ignorar a los del otro.

Aunque nos referimos a lo largo de este artículo a la importancia y uso de las nuevas tecnologías en la educación, no podemos olvidarnos del factor humano, que se convierte en la pieza más importante cuando se quiere acometer una estrategia basada en la e-formación. En un proceso de enseñanza-aprendizaje ni las plataformas tecnológicas, ni los modelos pedagógicos son el fin sino el medio para conseguir el objetivo último del proceso, esto es, aumentar el conocimiento y la formación de las partes implicadas. De forma que se tiene que tener presente que en los extremos de estos medios se encuentran personas que son los destinatarios de estas nuevas formas de enseñanza con el objetivo de facilitarla, y son ellos los que han de creer en los beneficios que pueden aportar estas soluciones. Sin su aceptación, compromiso y entrega será imposible que el *e-learning* triunfe en una organización.

BIBLIOGRAFÍA

BOWEN, J. y HOBSON, M. (2004). Teorías de la educación. México: Editorial Limusa, S.A.

FERRO BAYONA, J. (1985). La investigación como base del desarrollo científico y tecnológico. Anuario científico. Barranquilla, Universidad del Norte, Vol. IV, pp. 99 – 110.

—— (1991a). El hombre es el centro del desarrollo científico y tecnológico. Revista Huellas. Barranquilla, Universidad del Norte, No. 31, abril, pp. 5 -12.

—— (1991b). Los 25 años de la Universidad del Norte: obra educativa de civilización y cultura. Revista

Huellas. Barranquilla, Universidad del Norte, No. 32, agosto, pp. 3 – 4.
—— (1996). Visión de la universidad ante el siglo XXI. Barranquilla: Ediciones Uninorte. GEYER, C. (1985).
Teoría crítica: Max Horkheimer y Theodor W. Adorno. Barcelona: Editorial Alfa.
GÓMEZ, C. La investigación como estrategia de aprendizaje. Eureka. Barranquilla, Instituto de Estudios Superiores en Educación-Universidad del Norte, Edición No. 3.
HABERMAS, J. (2000). Nuestro Breve Siglo (Documento en red: http://www.latinamerica.dpi.org/documents/
HABERMANSJ-NUESTROBREVESIGLO.doc).
HEIDEGGER, M. (1997). Caminos de Bosque. Madrid: Editorial
HORKHEIMER, M. (1973). Crítica de la razón instrumental. Buenos Aires: Sur.
HORKHEIMER, M. y ADORNO, Th. (1998). Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos. Madrid: Trotta.
HOYOS, G. y VARGAS GUILLÉN, G. (1997). La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión. Bogotá: Icfes.
HOYOS, G. et al. (2002). Educación superior: sociedad e investigación. Bogotá: Colciencias-Ascun.
HOYOS, G. (2003). El ethos de la universidad». Monografías virtuales: ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. OEI, Número 3, octubrenoviembre.
JASPERS, K. und ROSSMAN, K. (1961). Die idee der Universitaet. Berlín: SprInger-Verlag, Berlín-Goetingen-Heidelberg.
KANT, I. (1784). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? en: Filosofía de la Historia (1998).Bogotá: Fondo de Cultura Económica, (1803). Tratado de pedagogía (2004). Cali: Departamento de filosofía.
MAJMUTOV, M. (1983). La enseñanza problémica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
RAWLS, J. (1989). Liberalismo político. México: Fondo de Cultura Económica.
SMITH, R. (2004). Abstracción y finitud: educación, azar y democracia. IX Congreso Bienal de INPE.
Madrid: Universidad Complutense.
THIEBAUT, C. (1989). «La Escuela de Francfort», en Victoria Camps (ed), Historia de la Ética, Vol. III., Grijalbo, Barcelona.
VARGAS GUILLÉN, G. (2004). «Kant y pedagogía; fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral», en: Inmanuel Kant: Tratado de pedagogía, Universidad del Valle, Cali.
VASCO, C. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales, CINEP, Bogotá, 1990.
WAIN, K. (2004). Contingencia, educación y necesidad de seguridad, IX Congreso Bienal de INPE– Universidad Complutense, Madrid.

C41. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACION EN VALORES

Maria del Mar Morales Corral
Administrativo. Plásticos Alhambra
e-mail: mmar_000@hotmail.com

RESUMEN

En el presente documento se trata sobre la posibilidad de educar en valores y sobre la conveniencia de hacerlo. Se propone el tema como una de las soluciones para atajar la falta de valores y la tendencia hacia el vació moral que se detecta en nuestra sociedad y en nuestros jóvenes en particular.

La educación en valores no es responsabilidad única de los docentes, pero estos tienen mucho que decir al respecto. Solo a través de la educación puede conseguirse un cambio de este tipo en nuestra sociedad.

ABSTRACT

This document is about the possibility of educating in values and about the suitability of doing it. The topic is proposed as one of the solutions for stopping the lack of values and the trend towards the moral emptiness in our society and particularly among our young people.

Education on values is not responsibility only for teachers although they have much to say in the matter.

This kind of change in our society can be reached only by means of education.

CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Mirar al futuro es siempre tarea difícil, sobre todo para los educadores, pues exige ejercicios de prospección, y por más científicos que se pretendan, no dejan de ser ejercicios de adivinación.

Esta tarea se hace especialmente complicada en el tiempo que vivimos debido al ritmo de cambio que imprime a nuestra sociedad los continuos descubrimientos científicos y tecnológicos. Pero sobre todo por el ritmo al que se acumula y transmite la información.

Si como considera Emilia Ferreiro, “nuestras aulas han de ser el espejo de la calle”, hemos de prepararnos para efectuar cambios que sean capaces de acercar Universidad y sociedad.

Hemos de prepararnos para alcanzar una nueva competencia, "la competencia de desaprender" [1], que nos permita desechar lo antiguo para incorporar lo nuevo.

Volviendo a las consideraciones de Emilia Ferreiro, si hay algo que denuncia nuestra sociedad, desde instituciones como El Defensor del Pueblo hasta cualquier entrevista realizada a pie de calle, es la perdida de valores.

Los violentos acontecimientos protagonizados por menores en estos últimos meses han reabierto con gran fuerza el debate sobre los valores, sobre que son en si mismos y sobre en quien recae la responsabilidad de su formación.

Sin duda una parte de esa responsabilidad recae sobre los educadores. Es comúnmente aceptado que en una primera fase los maestros han de formar en este sentido a sus alumnos, pero ¿Y en la universidad? ¿Se puede educar en valores? ¿Se *debe* educar en valores?

El término valor procede del latín "valere" (fuerza, salud, estar sano). En el campo de la ética y la moral, los valores son cualidades que podemos encontrar en el mundo que nos rodea. Aunque son complejos y existen multitud de clasificaciones según cada autor o perspectiva, todos coinciden en que tienen como fin último mejorar la calidad de nuestra vida.

Los valores ejercen una función reguladora en la actuación del ser humano y por tanto en su educación.

Nuestra sociedad demanda cada día con más fuerza a las Universidades la formación de profesionales competentes.

No olvidemos que la calidad en la formación de un profesional, aparte de los conocimientos y habilidades, requiere de la formación en el ámbito emocional.

Se requieren ciudadanos con una fuerte educación en el cuidado del medio ambiente, en el consumo crítico e inteligente, en el empleo del tiempo libre. Educados para convivir con la diversidad, para aceptar los cambios, educados en la democracia, el respeto y la tolerancia, y profundamente conocedores de los Derechos Humanos.

Se requiere también de los profesionales amor a su profesión, responsabilidad y honestidad, para ser considerados competentes.

Surgen aquí las preguntas que Fernando Savater se hace en su libro "El valor de educar".

¿Debe le educación preparar aptos competidores en el mercado laboral o formar hombres completos? ¿Ha de potenciar la autonomía de cada individuo, a menudo crítica y disidente, o la cohesión social? ¿Debe desarrollar la originalidad innovadora o mantener la identidad tradicional del grupo? ¿Atenderá a la eficacia práctica o apostará por el riesgo creador? ¿Reproducirá el orden existente o instruirá a los rebeldes que pueden derrocarlo? ¿Mantendrá una escrupulosa neutralidad ante la pluralidad de opciones ideológicas, religiosas, sexuales y otras diferentes formas de vida (drogas, televisión, polimorfismo estético) o se decantará por razonar lo preferible

y proponer modelos de excelencia? ¿Pueden simultanearse todos estos objetivos o algunos de ellos resultan incompatibles?

La educación en valores constituye un problema pedagógico complejo, comprensible a partir de un análisis psicológico de la naturaleza del valor, en su función reguladora de la actuación humana.

En su conceptualización psicológica el valor debe ser analizado tomando en cuenta su naturaleza objetiva-subjetiva (*1). El ser humano es el que atribuye significado a un hecho, por tanto su naturaleza es subjetiva ya que existe individualmente en cada individuo. Por otra parte tiene una naturaleza objetiva en tanto que constituye parte de la realidad social e histórica en la que se desarrolla el ser humano (*2).

En este sentido, y siguiendo a González Maura, V, puede afirmarse que los valores tienen también una existencia "colectiva" ya que forman parte de la realidad social como relación entre las necesidades de la sociedad y su historia.

Esta dimensión objetiva-subjetiva del valor es fundamental para su educación.

Una de las características de los valores, como veremos, es la jerarquía; A este respecto puede suceder que no siempre coincidan los valores jerarquizados por una sociedad con los del individuo particular. Esto alcanzan tanto a los valores más trascendentes (igualdad, solidaridad...) como a los valores específicos (responsabilidad, honestidad, el amor a la profesión....)

Todo esto es posible porque la formación de los valores pasa por el matiz de las experiencias y los a procesos personales de cada individuo a la luz de su entorno social cultural e histórico (*3).

Por tanto, los valores existen en el individuo como elementos motivadores de la personalidad, y pasaran por motivar las acciones de cada individuo, convirtiéndose así en reguladores de su conducta.

Reiteramos ahora la pregunta anteriormente formulada: ¿Pueden educarse en valores los estudiantes universitarios? ¿Cómo puede hacerse?

Ante este tema existen varias posiciones:

1º.- Los valores han de formarse a edades muy tempranas, por lo tanto no tiene sentido hablar del tema respecto a los universitarios.

2º.- Los valores pueden educarse en la Universidad, pero en áreas de corte social, como la filosofía.

3º.- Si es posible la formación en valores en el ámbito universitario.

Respecto a estas posiciones debemos hacer las siguientes puntualizaciones:

1º.- Los valores como elementos motivadores de la conducta se forman durante toda la vida.

2º.- Gran parte de los estudiantes universitarios se encuentran en un periodo evolutivo de desarrollo de la personalidad, al final de la adolescencia y comenzando la juventud. Este es un momento donde se consolidan operaciones complejas como la autodeterminación y el sistema cognitivo y las motivaciones.

3º.- La educación en valores es responsabilidad de todos los docentes, y no puede ser restringida a un área particular, pues no tendría sentido, hablar del orden, o ser responsable, en el área de "Filosofía del Derecho" y no serlo en "Derecho financiero". Esta es una materia que debe tratarse de forma transversal a todas las asignaturas y actividades curriculares o extracurriculares, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

REQUISITOS PARA TRABAJAR LA EDUCACION EN VALORES

Parece obvio que los profesores universitarios son ante todo especialistas en su profesión, pero para propiciar la educación en valores es imprescindible también una sólida formación psicopedagógica.

Por otra parte, hay que favorecer los modelos de enseñanza-aprendizaje, participativos, donde el diálogo sea una práctica generalizada y donde el alumno deja de ser un "objeto de aprendizaje" para convertirse en el verdadero protagonista de su aprendizaje.

Por su parte, la principal función del profesor en este modelo, es la de propiciar situaciones motivadoras que hagan que el alumno adopte una actitud activa ante la misma, reflexionando, investigando, pensando. De esta forma, es el propio alumno el que va "construyendo" sus conocimientos. El uso del diálogo habitual y los métodos participativos, propician la reflexión, la argumentación, la flexibilidad respecto a sus actuaciones y con ello de sus motivaciones.

Trabajar por proyectos es otro modelo interesante ya que favorece el pensamiento divergente frente al convergente, la creatividad y la motivación así como la capacidad para enfrentarse a situaciones problemáticas y perseverar en la búsqueda de soluciones. El alumno aprende a exponer y argumentar sus puntos de vista, a compartir información y a aceptar opiniones de otros, a escuchar a los demás y entender sus puntos de vista.

En todo este proceso es fundamental la relación profesor alumno. No olvidemos que el profesor es siempre un referente para sus alumnos, no solamente desde el punto de vista profesional, sino que también desde las relaciones con sus estudiantes y desde los valores que en ellas manifieste. Hablamos de responsabilidad, honestidad, amor a su profesión, seguridad en sí mismo, fuerza, constancia, comprensión, tolerancia, etc.

¿QUE SON LOS VALORES?

Leídos diversos autores, podría decirse que valor es tanto un bien que responde a necesidades humanas como un criterio que permite evaluar la bondad de nuestras acciones.

La Axiología es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y los juicios valorativos. Pero no solo de los valores positivos, sino también de los valores negativos o contravalores.

La Axiología junto a la Deontológica son los dos pilares fundamentales de la Ética. (La Deontología tiene como objeto de estudio los fundamentos del deber y las normas morales).

La Ética (palabra que procede del griego y que significa costumbre), es una rama de la filosofía que se ocupa de aclarar que es lo moral, pero no sugiere directamente ningún tipo de conducta ni de norma de actuación.

Para la Axiología, el valor es una cualidad que permite medir el valor ético y estético de las cosas en sentido positivo o negativo.

Existen distintas posturas respecto a la naturaleza de los valores, pero son dos fundamentalmente, las que ya desde la Antigua Grecia suscitaron la eterna polémica entre el subjetivismo y el objetivismo:

- El objetivismo defiende que los valores son realidades absolutas, aquello a lo que todo aspira. Para Platón "el Bien es el máximo valor". En consecuencia los valores son puramente objetivos y existen por si.
- Para el subjetivismo, Puede decirse que la existencia de los valores es el resultado de la interpretación que hace un individuo del deseo, la importancia el interés y la belleza del objeto. Así la valía de dicho objeto es algo subjetivo pues es e individuo quién atribuye

Los valores corresponden a la subjetividad del hombre pues es el mismo quien los orienta y así determina su conducta.

Estas posturas son dos respuestas distintas acerca de la naturaleza de los valores. La primera ubica el valor en el ámbito de la fisiología y la psicología del individuo que valora, mientras que la segunda considera su existencia independiente del sujeto.

CARACTERISTICAS DE LOS VALORES

De acuerdo con la mayoría de los autores consultados, señalamos las siguientes características:

-Polaridad: cada valor tiene dos polaridades, la positiva (que corresponde al valor en si mismo) y la negativa (que corresponde al antivalor).

-Jerarquía: no todos los valores tienen la tienen la misma importancia. Este es el verdadero caballo de batalla entro todos los estudiosos del tema.

-Optatividad: los valores son opciones para el individuo, no son en ningún caso obligaciones

CLASIFICACION DE LOS VALORES

Existen múltiples clasificaciones al respecto de los valores, pero citaremos solo la más extendida:

- Valores biológicos: su consecuencia es la salud

- Valores sensibles: conducen a la alegría
- Valores económicos: proporcionan todo lo que nos es útil.
- Valores estéticos: nos muestran la belleza.
- Valores intelectuales: nos conducen al conocimiento y con el a la verdad.
- Valores religiosos: nos ponen en contacto con nuestra dimensión espiritual.
- Valores morales: nos conducen a la libertad.

De entre todos ellos, los más relevantes son los valores morales, ya que a través de ellos cobran sentido los demás.

VALORES MORALES

Moral es una palabra que procede del latín y que constituye el conjunto de creencias y normas de una persona o grupo social que sirve de guía para las acciones. Es decir dirige los conceptos de correcto-incorrecto, bueno-malo, bien y mal, respecto a las actuaciones.

La existencia de acciones susceptibles de valoración moral se fundamenta en el ser humano como sujeto que actúa voluntariamente. Por tanto, la moral se relaciona con el estudio de la libertad y abarca la acción del hombre en todas sus manifestaciones.

Así como existe una escala de valores morales, también existe la de antivalores o valores inmorales. Por ejemplo, frente a los valores como justicia, honestidad, tolerancia, responsabilidad o lealtad, tendríamos los antivalores injusticia, deshonestidad, intolerancia, irresponsabilidad o deslealtad.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN MORAL EN LA FILOSOFIA

La educación moral ha sido una discusión constante para los filósofos dese se origen mismo de la filosofía. Veamos a continuación, citando un texto de Juan Grass Pedrals, las primeras consideraciones al respecto de la misma.

- **Sócrates** (470 a. C. - 399 a. C.)

El conocimiento es la virtud mas grande que puede poseer y practicar el ser humano, asociando la felicidad con un modo de vida moral donde primen el autocontrol, la sobriedad y la preocupación por los demás. Podemos concluir que lo correcto y la virtud se construyen a partir de la relación entre razón y pasión.

- **Platón** (428 a. C. - 347 a. C.)

Al igual que Sócrates, esta convencido de que el conocimiento es la virtud mas grande que puede poseer y practicar el ser humano. Para ello propone un ambicioso programa educativo cuyo camino es posible para unos “pocos privilegiados” pues el conocimiento moral involucra un estado de abstracción alto.

- **Aristóteles** (384 a. C. – 322 a. C.)

Es el desarrollo del carácter la virtud más grande a la que puede aspirar el hombre: énfasis educativo en la voluntad y creación de hábitos, a través de un entrenamiento práctico prolongado donde el papel de un buen maestro es esencial. Podemos concluir

que el conocimiento requerido para alcanzar la virtud moral esta al alcance de todos y que le bien del hombre se alcanza en relación con otros hombres.

- **Protágoras** (485 a. C. -411 a. C.)
  Nadie puede afirmar o contradecir lo que otro afirma como cierto.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACION MORAL EN LA PSICOLOGIA Y LA PEDAGOGIA

Distinguiremos únicamente tres paradigmas:

-Cognitivo constructivista:

La psicología reconoce tres ámbitos, el cognitivo el psicomotor y e afectivo. La psicología cognitivista se centra en los procesos mentales internos y describe e desarrollo cognitivo como e proceso por el que los individuos adquieren complejas formas de pensamiento y se capacitan par la resolución de problemas. Jean Piaget como máximo representante de este enfoque, describe seis etapas o estadios por los que el niño y luego el joven va pasando y que consigue superar gracias a un continuo "desequilibrio" y posterior "acomodación" se sus conocimientos que le permitirán ir construyendo estructuras mentales cada vez más complejas, todo ello a través de sus experiencias.

-Ecológico- contextual:

Desde el enfoque social se da una gran importancia a la interrelación e intercambio entre los individuos y se considera relevante respecto a la educación moral al sustrato social e histórico de la sociedad en que el individuo está inserto.

-Conductista:

Para los conductitas la educación moran se fundamenta en el condicionamiento operante, esto es estimulo –respuesta. La clave de una buena educación moral está en la motivación.

Como consideración final, señalamos la importancia de formar en valores a los jóvenes universitarios, para que luego sean profesionales competentes. No olvidemos que para ello el profesorado ha de tener una sólida formación psicopedagógica y que siempre se convierte en referente para su alumnado. Es también imprescindible crear espacios de debate, donde el alumnado presente y argumente sus puntos de vista y aprenda a escuchar a los demás. Donde comprenda la importancia del esfuerzo para lograr sus metas y del respeto para convivir.

Todo esto es imprescindible para formar individuos competentes social personal y profesionalmente. En definitiva, personas completas.

BIBLIOGRAFIA Y WEBGRAFIA

Innovación y experiencias educativas, nº 14 (Enero 20009)
www.educoas.org/portal/docs/volores_educ_nuevomilinio
www.mongrafias.com/.../educacion .../educcion.html
www.oei.es/vaores2/maura.gtm
www.pensamientos.com.mx//clasificcionde_de_los_valores.htm
biblioteca.itson.mx/0a/…/0a6/valores/v0009.htm

C42. LA VALORACIÓN DEL MÉRITO EN LOS COLEGIOS MAYORES DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Carlos Nieto Sánchez
Investigador del Programa FPU del Ministerio de Educación
Departamento Historia Contemporánea
Universidad Complutense de Madrid
carlos_nietoi@hotmail.com

RESUMEN

Los Colegios Mayores, insertos en la vida de la Universidad, son una realidad absolutamente desconocida que se encuentra en proceso de continua reforma. Uno de los mayores cambios que ha tenido lugar en los Colegios de fundación directa de la Universidad Complutense de Madrid, es el establecimiento de un baremo para valorar el mérito y la capacidad para la admisión de nuevos colegiales y para la renovación de plaza a los ya residentes. Desde 2005 están en vigor estas normas, que aseguran neutralidad y transparencia para la elección y la renovación de los colegiales.

ABSTRACT

The Colleges, inserted in the life of the University, are an absolutely unknown reality that one finds in process of continuous reform. One of the major changes that has taken place in the Colleges of direct foundation of the Universidad Complutense de Madrid, is the establishment of a scale to value the merit and the capacity for the admission of new schoolboys and for the renovation of seat to the already resident ones. From 2005 there are in effect these procedure, which assure neutrality and transparency for the choice and the renovation of the schoolboys.

1-. Introducción

Una de las realidades menos conocidas de nuestra Universidad y olvidada por los historiadores contemporáneos, es la del Colegio Mayor.

Dejando a un lado los orígenes de los Colegios Mayores hispánicos de Alcalá de Henares, Salamanca y Valladolid, que se remontan a los albores del Renacimiento, los Colegios Mayores actuales surgen tras la guerra civil. En algunos casos, dos concretamente, los actuales colegios se consideran herederos de instituciones que existían antes de la guerra y que con el nuevo estado surgido tras el conflicto desaparecieron: el Colegio Mayor Ximénez de Cisneros, que atesora la biblioteca y parte de los enseres de la Residencia de Estudiantes del Pinar del Río y el Colegio Mayor Teresa de Jesús, heredero de la Residencia de Señoritas fundada por la pedagoga María de Maetzu.

Los Colegios Mayores son reinstaurados en la vida Universitaria por un Decreto del 21 de septiembre de 1942. A través de él, el Estado creaba nuevos Colegios y reconocía los ya establecidos por corporaciones públicas e instituciones privadas,[1] siendo afectados un año más tarde por la Ley de Ordenación Universitaria. La mayoría de los Colegios fueron inaugurados en los años 40 y 50 gracias al impulso del Ministro franquista, recientemente fallecido, Joaquín Ruiz-Jiménez, primer defensor del Pueblo en democracia y fundador de la revista *Cuadernos para el Diálogo*. La creación de Colegios Mayores fue prolífica: En 1942 existían en España cinco. Durante el curso 1962-63 el número ascendía a 122 y en 1978, eran más de 160 los colegios existentes en toda España.[2] En 1973 se produjo la última gran reforma que pretendía unificar las múltiples normas que habían afectado a estas instituciones. El Decreto sobre Colegios Mayores, elaborado durante el Ministerio de Julio Rodríguez, los define como "*órganos de formación y convivencia educativa integrados en la Universidad"*.[3]

En la actualidad, la Universidad Complutense de Madrid cuenta con seis Colegios de fundación propia y 34 permanecen adscritos, siendo la titularidad en casi todos los casos de órdenes religiosas y en algunos, pocos, de fundaciones privadas laicas.

2-. La valoración del mérito para la admisión en los Colegios Mayores

Los Colegios Mayores Complutenses se regulan por los Estatutos de la Universidad Complutense aprobados por Decreto 58/2003 de 8 de mayo y en el que aparecen como "*centros universitarios que proporcionan residencia a los estudiantes y promueven la formación cultural y científica, así como la práctica del deporte de los que en ellos residen, proyectando su actividad al servicio de la comunidad universitaria.*"

Pero una de las grandes "lagunas" presente en los Colegios Mayores Complutenses durante años, ha sido el establecimiento de unos baremos objetivos y unos criterios comunes para la admisión y la renovación de plaza de los colegiales residentes. Hasta 2005 no existía ninguna norma que recogiera cuáles eran los criterios necesarios para ser admitido en uno de los seis Colegios Complutenses. Cada Colegio tenía sus propias normas de admisión, admitiendo a los colegiales de nuevo ingreso de forma autónoma e independiente y en ninguno de los casos los criterios estaban basados en el mérito, la igualdad y la capacidad.

Analizaremos un caso concreto para entender mejor la situación. En el Colegio Mayor Diego de Covarrubias, uno de los seis de fundación directa, las normas de admisión aparecen en los dos reglamentos publicados en sus más de 50 años de historia. En los de 1963, los más completos, obra de su Director, Fernando Suárez González, aparece un capítulo dedicado a la admisión de nuevos colegiales. En artículo 23 se lee:

"La selección que se efectuará antes del día 10 de agosto, deberá hacerse teniendo en cuenta las circunstancias de todo orden, moral, académico y económico

[1] BOE de 1 de octubre de 1942.
[2] Martínez Ferrol, Manuel: *Radiografía del Colegio Mayor*, Madrid, 1978, pág. 19.
[3] BOE de 10 de noviembre de 1973.

que concurran los solicitantes, procurando en todo caso que las plazas puedan ser distribuidas proporcionalmente entre alumnos matriculados en todas las facultades y Escuelas técnicas de grado superior."[4]

Veinticinco años después, se publicaban unos nuevos Estatutos que rompían con muchos puntos de los anteriores, pero no con la admisión de alumnos, que seguía sin regirse por unos elementos objetivos. En esta nueva –y última- redacción de los Estatutos (publicados como Reglamento de Régimen Interno) del Diego de Covarrubias se decía:

"En el mes de julio de cada año el Colegio abrirá convocatoria de todas sus plazas para ingresar en el mismo. Se reconocerán derechos de preferencia a quienes hubieran residido durante el curso anterior, pero deberán renovar su petición adjuntando certificados de estudios del curso acabado de finalizar". Desaparece en los Estatutos de 1987 la mención a cualquier circunstancia del solicitante y se añade como única novedad, en el artículo siguiente, que se reconoce el derecho de preferencia a los hijos de los antiguos colegiales, miembros de la Asociación de Antiguos Colegiales del Mayor.[5]

La realidad efectiva de los últimos años, era que la admisión dependía, de forma casi exclusiva, de que el candidato en cuestión estuviera "recomendado"por algunos de los colegiales o tuviera alguna relación anterior con el Colegio. La objetividad para llevar a cabo las admisiones colegiales era, cuanto menos, cuestionable.

Pero la situación cambió radicalmente a partir del año 2005. El Rectorado estableció unas normas comunes de admisión basadas en la igualdad mérito y capacidad de los aspirantes, dejando sin validez lo establecido en los Estatutos y reglamentos de régimen interno de cada uno de los colegios respecto a este particular.

A partir de este momento existe una única convocatoria común de plaza para todos los Colegios Mayores de la Universidad Complutense y una única instancia de solicitud igual para todos ellos. El objetivo de esta convocatoria aparece en sus bases: *"la adjudicación, mediante baremo público de las plazas de residencia (tanto de renovación como de nuevo ingreso) de que disponen los seis Colegios Mayores de fundación directa de la Universidad Complutense de Madrid, no pudiéndose denegar en ningún caso la renovación de un residente por razón de nacimiento, raza, ideología, religión, creencias o sexo –dentro de las normas que se pueden contener al respecto en los Estatutos de cada Colegio" teniendo en cuenta la situación actual de los Colegios Mayores de fundación directa de la UCM: uno mixto (CM Santa María de Europa), tres masculinos (CM Antonio de Nebrija, CM Diego de Covarrubias, CM. Ximénez de Cisneros) y dos femeninos (CM Miguel Antonio Caro y CM Teresa de Jesús)".*

Los baremos que establece la Universidad para adjudicar una plaza a un candidato a colegial de nuevo ingreso, son los siguientes:

1-. Expediente académico: 0 a 5 puntos.

[4] Estatutos del Colegio Mayor Diego de Covarrubias, Madrid, 1963, pág. 19.
[5] Reglamento de Régimen Interno del Colegio Mayor Diego de Covarrubias, Madrid, 1987, pág. 7.

-En caso de primer ingreso en la Universidad se consigna la nota media de Bachillerato o nota equivalente.
-En caso de estar realizando estudios universitarios se tiene en cuenta nota media del último año cursado.

2-.Recursos económicos: 0 a 3 puntos.

La baremación viene determinada por la renta personal disponible, es decir los puntos obtenidos por la unida familiar (incluido el solicitante) dividido entre los miembros de la unidad familiar, de acuerdo con los siguientes tramos:

-Hasta 6000 €: 3 puntos
-Entre 6001 y 10000 €: 2 puntos
-Entre 10001 y 14000 €: 1 punto

3-. Prescripción o admisión en la Universidad en la que va a cursar sus estudios: 0 a 4 puntos.

-En la Universidad Complutense: 4 puntos
-En otros centros públicos universitarios de la Comunidad de Madrid en una titulación no ofertada por la Universidad Complutense: 2 puntos
-En centros públicos de la Comunidad de Madrid en una titulación ofertada por la Universidad Complutense: 1 punto
-En centros privados: 0 puntos

4-. Ser titular de una beca concedida en convocatoria pública para las Universidades públicas de Madrid o condición de becario en el curso inmediatamente precedente a aquel para el que se solicita la beca de residencia o en su defecto haber obtenido Matricula de Honor en el curso anterior, 1 punto.

5-. Tener algún hermano en el Colegio, 1 punto

6-. Junto este baremo existen cuatro últimos puntos del apartado “otros méritos de especial interés para la vida colegial”, valorado con una puntuación de 0 a 4 puntos, en los que el director del Colegio valora el currículum vitae del solicitante. Debe acompañar diplomas o cerificados que demuestren lo méritos que en él se alegan.

Los empates que puedan producirse se dirimen en el orden establecido hasta el momento que se produzca el desempate. Los criterios de desempate son los relativos a:
-Mayor puntuación en “otros méritos de especial interés para la vida colegial”.
-Mayor puntuación obtenida en el apartado relativo a la preinscripción o admisión en los centros universitario.

Tanto la convocatoria como su resolución agotan la vía administrativa tal y como establece el artículo 6.4 de la Ley orgánica 2006 de 6 de diciembre, de Universidades y el artículo 8 de los Estatutos de la Universidad Complutense. Por ello y de conformidad con lo dispuesto en la Ley de régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común, contra la convocatoria y la resolución pueden interponerse recursos:

-De reposición ante el Rector Magnífico de la Universidad Complutense en el plazo de un mes a computar desde el día siguiente a la publicación de la resolución.
-Contencioso administrativo ante el juzgado de lo contencioso administrativo en el plazo de dos meses desde el día siguiente de la resolución, o en su caso, de la notificación de la resolución del recurso de reposición.[6]

3-. La valoración del mérito para la renovación de plaza

Una situación análoga a la anterior, ocurría con los criterios de la renovación de plaza a los colegiales que residían con anterioridad. A diferencia de la admisión de nuevos colegiales, los criterios para la renovación de plaza sí aparecían en los reglamentos de régimen interno y en los Estatutos de los Colegios, basándose, fundamentalmente, en tres criterios: el rendimiento académico, las faltas disciplinares y la participación en la vida cultural del Mayor. En el primer supuesto, el rendimiento académico, los criterios eran muy dispares y en muchos casos no puestos al día respecto a las licenciaturas de nueva creación.

En las nuevas normas de 2005, los residentes en los Colegios Mayores de fundación directa Complutense tienen derecho preferente en la solicitud de renovación de plaza. Solamente no se admite a trámite la solicitud de renovación de plaza en el caso de que el solicitante tenga deudas económicas con la Universidad, salvo en casos excepcionales en que el colegial tenga autorización expresa del Delegado del Rector para los Colegios Mayores.

No obstante, se han aprobado unos criterios comunes para denegar la solicitud de plaza cuando:

-El solicitante haya sido objeto de sanción disciplinaria por parte de la Dirección del Colegio.
-Cuando haya participado en actos de vandalismo, gamberrismo u otros que hayan alterado el funcionamiento del Colegio y la vida colegial.
-Se aprecie falta de rendimiento académica.
-Cuando se aprecie nula o escasa participación en las actividades del Colegio.

La valoración de estos cuatro puntos queda bajo el arbitrio del Director[7].

4-. Conclusiones

Los Colegios Mayores de la Universidad Complutense, que en palabra de uno de sus estudiosos son la Universidad misma con una finalidad educativa y formativa,[8] han sufrido una vertiginosa transformación a lo largo de los últimos años. La Vicerrectora de Estudiantes, Margarita Barañano, al valorar la situación de los Colegios Mayores, ha afirmado que las actuaciones se han llevado a cabo en tres apartados: Modernización del sistema económico, las aludidas normas de adjudicación de plaza y el refuerzo de las

[6] Convocatoria de plazas para residencia de los Colegios Mayores de fundación directa de la Universidad Complutense de Madrid, curso 2009-2010.
[7] Vid. nota Supra
[8] Suárez González, Fernando: *Teoría del Colegio Mayor*, Madrid, 1966, pág 35.

actividades académicas dentro de los propios centros, con una campaña constante de educación para la ciudadanía[9]. Junto a estas actuaciones se ha producido una transformación orientada a la modernización de sus estructuras materiales, en la mayoría de los casos obsoletas, y a la modernización de sus órganos de gobierno y de las normas administrativas, ciertamente anquilosadas.

En esta transformación tienen un peso específico las nuevas normas de admisión en las que prima el mérito y en las que queda establecido un sistema objetivo de valoración del candidato. No en vano el nuevo sistema fue contestado por algunos sectores de los Colegios Complutenses porque suponían una pérdida de poder de las direcciones a la hora de elegir a los candidatos para cubrir las vacantes.

Casi un lustro después de la puesta en marcha de estas nuevas normas, los Colegios Mayores siguen admitiendo candidatos y ganan cada día peso específico en la Universidad, siendo sobretodo escuelas de convivencia.

[9] "Colegios Mayores, mucho más que un lugar para dormir", *Tribuna Complutense*, Madrid, num. 29, 11 de octubre de 2005.

C43. CAJA DE RETROVISIÓN PARA EL AUTO-ADIESTRAMIENTO PSICOMOTRIZ CON VISIÓN INDIRECTA EN ODONTOLOGÍA.

Estrella Osorio, Profesor Titular de Universidad. Facultad de Odontología, Universidad de Granada. meosorio@ugr.es
Manuel Toledano, Catedrático de Universidad. Facultad de Odontología, Universidad de Granada. toledano@ugr.es
Raquel Osorio, Profesor Titular de Universidad. Facultad de Odontología, Universidad de Granada. rosorio@ugr.es
Fátima Sanchez, Contratado Doctor. Facultad de Odontología, Universidad de Granada. fatimas@ugr.es

RESUMEN.

El objetivo del estudio ha sido la evaluación del auto-adiestramiento psicomotriz en visión indirecta en una caja de retrovisión de alumnos de 2º de Odontología. El auto-adiestramiento ha consistido en la realización de cavidades que se tallan en bloques de resina, manipulación de cementos dentales y materiales de obturación definitivos, para simular el paso clínico de colocación de bases y forros cavitarios, así como de restauraciones definitivas, respectivamente, obturación de canales radiculares. Todo ello se verá complementado con el ejercicio de trazados verticales, horizontales y zigzagueantes sobre plantillas que se han confeccionado para tal fin. La evaluación de los resultados se ha realizado con una batería de pruebas manipulativas: prueba de coordinación visomotora, prueba de coordinación bimanual y test de destreza con pequeños objetos de Crawford. Los resultados han mostrado que el auto-adiestramiento psicomotriz en la caja de retrovisión es un proceso eficaz, mejorando la psicomotricidad en visión indirecta de todos los sujetos que lo han realizado.

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the self-training in skill by indirect vision into a retro-vision box with students of the school of Dentistry at the University of Granada. The results were obtained by a battery of tests: an eye-hand coordination test, a two-hand coordination test and Crawford's small objects test. The results showed that skill self-training by retro-vision box is an effective process, improving the psychomotor coordination in indirect vision.

Introducción.

La psicomotricidad es el primer índice del grado de maduración del niño, y sigue siendo un fiel reflejo de la educación o inadecuación de la integración psicológica de cada individuo.

La ontogénesis de la psicomotricidad, tras dimensiones sucesivas desarrolladas durante la infancia y pubertad, culmina en la adolescencia y comienzo de la edad adulta con la denominada "inteligencia psicomotriz" como dimensión integradora y superadora de las demás, que permite la acción en el mundo.

Para la práctica del ejercicio de la Odontología no sólo se requieren conocimientos científicos y capacidades intelectuales, sino que además se precisan unas mínimas aptitudes perceptivas, destreza y habilidad motora, ya que el "campo cognoscitivo" o de la actividad intelectual y el "campo de las destrezas y de las aptitudes" no son constructos que se puedan delimitar en la amplia esfera que supone el comportamiento humano. Por lo tanto, la enseñanza de la Odontología no solo ha de contar con un aprendizaje teórico y práctico, requiere del adiestramiento en estas aptitudes y habilidades psicomotrices. La posibilidad de evaluar estas aptitudes mediante escalas manipulativas ha sido una prioridad a la hora de diseñar la caja de retrovisión.

El diseño de esta caja responde a una línea de trabajo que nuestro grupo inició hace más de 15 años. Las experiencias previas con que contamos se pueden resumir en los siguientes tests de psicomotricidad que han sido practicados previamente en nuestro ámbito.

Prueba de coordinación visomotora, que se limita a apreciar directa y concretamente los componentes más elementales de la coordinación perceptivo-manual. Esta prueba se diseñó con el propósito de medir la coordinación visomanual necesaria para colocar un objeto de forma sencilla en un lugar y posición determinados. El sujeto observa el lugar y posición en que tiene que estar el objeto y, guiado por estos datos perceptivos, lo coloca de manera adecuada. La prueba está formada por un tablero con una serie de perforaciones de idénticas dimensiones, pero con distinta orientación, y un número de piezas idénticas entre sí, igual al de las perforaciones. La prueba consiste en colocar las piezas, una a una, y en un orden determinado, en las perforaciones, hasta rellenar todas las del tablero, en el menor tiempo posible.

Prueba de coordinación bimanual, proyectada con el propósito de medir el grado de coordinación bimanual en una situación en la que el empleo simultáneo de ambas manos conduce a un notable incremento del rendimiento individual. La prueba consiste en trasladar una serie de clavijas metálicas, colocadas verticalmente en una de las mitades de un tablero perforado, a la otra mitad del tablero, siguiendo para ello un orden perfectamente determinado ejecutando los movimientos en forma simétrica y simultánea con ambas manos. El tiempo empleado en completar la prueba es, en parte, un índice de la aptitud de coordinación bimanual del sujeto, ya que, independientemente de la rapidez con que se ejecute la operación, los tiempos son sensiblemente más breves a medida que la coordinación es mejor, y viceversa.

En estas dos primeras pruebas los valores obtenidos se cuantifican en centésimas de minuto y los tiempo son más breves a medida que la coordinación es mejor, se valora por tanto en lo que se conoce como Puntuaciones Directas (PD). El tiempo empleado en completar las pruebas es, en parte, un índice de las aptitudes del sujeto que se evalúan, ya que, independientemente de la rapidez con que se ejecuten las operaciones, los tiempos son sensiblemente más breves a medida que la coordinación es mejor, y viceversa.

Por último se lleva a cabo el Test de destreza con pequeños objetos o de Crawford, que consiste en una prueba manipulativas preparada para evaluar la coordinación óculo-manual de tipo fino, tan importante en nuestras tareas profesionales. Consta de dos partes. La primera, "Barritas y Caperuzas", aprecia la destreza para utilizar una pinza en la colocación de barritas metálicas en pequeños y muy próximos agujero existentes en una capa metálica, y colocar pequeñas caperuzas en le extremo de la barrita que queda sobresaliente. La segunda parte, "Tornillos", aprecia la destreza para colocar pequeños tornillos en orificios roscados existentes en otra parte de la misma chapa utilizada para la primera parte, y atornillados a fondo con un destornillador. De cada una de las partes se obtiene una puntuación separada. Las puntuaciones se valoran en número de elementos insertados en un tiempo determinado (3 minutos para barras y caperuzas y 5 minutos para tornillos). Cuando en la selección y orientación profesional se trata de medir la destreza en la manipulación de pequeños objetos, esta prueba ofrece una evaluación más útil que la que permiten las pruebas que implican el empleo de un útil o herramienta o de los dedos solamente.

Los objetivos fueron:

1) Auto-adiestramiento en la posición de máximo equilibrio aplicada a la odontología a cuatro manos, cuando esta se realiza en visión indirecta. Este objetivo implica el auto-adiestramiento de la psicomotricidad del operador en retrovisión especular (visión indirecta), adoptando la posición de máximo equilibrio, esto es, columna vertebral totalmente recta o erguida, muslos separados formando el triángulo de sustentación (triángulo equilátero formado por una línea imaginaria ante-rotuliana, cuyo vértice es el vértex del coxis), y paralelos al suelo, piernas totalmente perpendiculares al piso y pies ligeramente separados apoyados en sus tres puntos de sustentación; esta posición requiere de una ligera flexión cervical de 20º, para mantener la distancia mínima de seguridad entre los ojos de operador y el aparato estomatognático del paciente, o el objeto a tratar, si se trata de una práctica en el laboratorio. Esta posición de reposo obliga al desarrollo de la técnica a cuatro manos, esto es, el trabajo odontológico llevado a cabo, simultánea y sincronizadamente por un odontólogo y su asistente, trabajando a tiempo completo junto al sillón. Sólo así se puede entender el adiestramiento en retrovisión que se pretende implantar en la conducta psicomotriz del odontólogo. Para adquirir esta destreza, se han diseñado ejercicios que se realizan dentro de la caja de retrovisión, en la que se observa el trabajo manual que se está desarrollando, pero en visión especular.

2) Prevenir las posibles enfermedades profesionales que pueden aparecer cuando no se practica un adecuado control postural en visión indirecta. Dado que el acceso visual en el reducido espacio oral es muy limitado, el odontólogo se ve obligado a adoptar posturas nocivas para su salud e integridad física, en su intento de acceder a todas y cada una de las partes de la boca. El uso de la visión indirecta de estas zonas de difícil acceso con espejos intraorales nos facilita una imagen especular de la zona objeto de tratamiento, el trabajo en retrovisión, que evita la necesidad de adoptar postura inadecuadas, requiere un adiestramiento previo, ya que trabajar en visión indirecta supone un cambio en la orientación y realización de los movimientos. Uno de los aspectos más destacados que conviene resaltar del uso de la caja de retrovisión es la imposición de la postura erecta que ser requiere para la realización de los ejercicios de retrovisión con la caja que se ha diseñado, que es la que se ha dado en llamar la posición

BHOP (Balanced human operating position), o posición blanceada del cuerpo humano, o posición de máximo equilibrio. El objetivo consiste, pues, en obtener conductas mejoradas del alumno en la práctica odontológica, que ha de traducirse en nuevas conductas en el ámbito psicomotriz y cognoscitivo, que van a facilitar el aprendizaje del uso de instrumentos y aplicación de los materiales de la práctica odontológica en visión indirecta.

Material y métodos

Se ha pretendido reproducir el microambiente de trabajo que se genera en el entorno dental. Dentro del espacio mínimo de seguridad (27-33 cm) se ubicará la caja de retrovisión con una barrera de metacrilato incorporada en el frente anterior, para impedir que el examinando hiperflexione la cabeza, con el ánimo de acceder de una manera directa al campo visual, lo que va en contra de las indicaciones de esta metodología. Por tanto, el instrumento de autoaprendizaje que se presenta consta de un proceso de elaboración que se puede dividir en varias fases. Que de manera resumida son: 1) Fabricación de la caja de retrovisión en chapa barnizada con pintura metálica blanca. 2) Fabricar bandeja colectora en el mismo material. 3) Practicar la perforación en bandeja colectora para el tubo colector del agua. 4) Fabricación de cuatro patas, para los extremos, para la caja de retrovisión. 5) Disponer la conexión entre la bandeja colectora ya ubicada en la caja de retrovisión y el tubo colector.

La evaluación del auto-adiestramiento con la caja de retrovisión se realizó en alumnos de 2º de Odontología de la Universidad de Granada.

Fueron un total de 48 alumnos, 28 mujeres y 20 hombres, que se dividieron aleatoriamente en dos grupos: 18 alumnos que realizaron el auto-adiestramiento psicomotriz con la caja de retrovisión (APs) y 30 alumnos que no realizaron el auto-adiestramiento.

El proceso de auto-adiestramiento consistió en:

- Tallado de cavidades en placas de resina con instrumental rotatorio.
- Inserción de materiales de obturación en una cavidad en una placa de resina.
- Fotopolimerización de una resina insertada en una cavidad.
- Condensación de guttapercha en un conducto fabricado en un bloque de resina.

Para la evaluación del proceso de auto-adiestramiento cada alumno realizó una batería de pruebas manipulativas:

- Prueba de coordinación visomotora.
- Prueba de coordinación bimanual.
- Test de destreza con pequeños objetos o de Crawford.

Todas se han realizado en visión directa e indirecta en la posición BHOP.

Resultados

Los resultados preliminares han sido bastante satisfactorios. El grado de dificultad, al principio de las pruebas ha sido considerablemente alto, debido a la carencia de ejercicios psicomotrices en el curriculum de los alumnos. Algunos, incluso,

quisieron desistir al principio de los ejercicios por la gran dificultad que entrañaba el trayecto rectilíneo, quebrado y curvo de los diferentes trazados, en visión indirecta. Sin embargo, fue bastante estimulante observar el grado de satisfacción que experimentaban los estudiantes al comprobar, por ellos mismos, que no solamente los trazados, sino la manipulación de los materiales e instrumentos en el espacio tridimensional se ejercen de una forma bastante mejorada cada vez que se producían un nuevo intento. Estos mismos sujetos nos han manifestado las ventajas que conlleva el aprendizaje aportado por estos ejercicios en otras disciplinas preclínicas y clínicas donde hay que manipular materiales e instrumentos en un contexto tridimensional, desde la posición de máximo equilibrio.

Estas cajas de retrovisión pueden ser usadas no solamente por los estudiantes de Odontología, sino por cualquier miembro del equipo auxiliar (asistente dental e higienista dental) que se interese por la manipulación de materiales y equipamiento en un contexto tridimensional y en visión indirecta, partiendo desde una posición de máximo equilibrio. Además, no solo los alumnos de pregrado pueden beneficiarse de esta tecnología, sino cualquier alumno de postgrado, o incluso cualquier profesor del área de conocimiento de Estomatología con el ánimo de mejorar su destreza psicomotriz.

En cuanto a los resultados del trabajo fueron los siguientes: ambos grupos de alumnos, los que practicaron el adiestramiento y los que no, mostraron unas proporciones medias estadísticamente iguales de mujeres y hombres (muestra total: 41,7% de hombres y 58,3% de mujeres; alumnos que no realizaron auto-adiestramiento: 33,3 % de hombres y 66,7% de mujeres; alumnos que si realizaron el auto-adiestramiento: 55,6% de hombres y 44,4% de mujeres).

No se encontraron diferencias significativas entre las medias de las edades entre mujeres y hombres en ambos grupos de alumnos.

Las pruebas manipulativas no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo femenino y masculino. No se han encontrado diferencias significativas en las medias de la prueba de coordinación bimanual y en las que componen el test de destreza con pequeños objetos entre los alumnos de ambos grupos (Barras $p=0.009$ y Tornillos $p=0.01$). Los valores más bajos, menos tiempo empleado, han correspondido a los alumnos que practicaron el auto-adiestramiento.

Por último, se ha encontrado una relación de dependencia entre la coordinación visomotora y la bimanual ($p = 0.001$).

Discusión

Los resultados de nuestro estudio indican que no existe diferencia significativa en las medias de ninguna de las pruebas manipulativas evaluadas cuando se comparan el grupo femenino y el masculino. Algunos trabajos señalan que las principales diferencias que marca el sexo en la función intelectual parecen residir en los modelos de capacidad y no en el nivel global de inteligencia. Según parece, los hombres son más aptos que las mujeres en tareas espaciales, en el razonamiento matemático y en el correcto recorrido de una trayectoria. Mejores resultados se producen en los hombres que en las mujeres, la precisión en las pruebas de habilidad motora dirigidas a objetos diana, esto es, en

guiar o interceptar objetos dirigidos o dirigibles, tareas, todas estas, no evaluadas por nuestro estudio.

Por su parte, las mujeres tienden a superar a los hombres en velocidad perceptiva. Poseen una mayor fluidez verbal y una mayor facilidad en el cálculo aritmético y en recordar los detalles singulares de una trayectoria. Han obtenido mejores resultados en ciertas tareas manuales de precisión; la diferencia en esta última habilidad está ampliamente constatada. La mayoría de los autores atribuyen esta diferencia a factores ambientales, factores hormonales o factores inherentes a los distintos sexos.

Estos resultados apoyan en parte lo encontrado en la bibliografía, en que investigaciones experimentales muestran que determinadas actitudes motoras son muy específicas, de modo que la habilidad en un cierto aspecto motor no garantiza la misma ni parecida habilidad en otros aspectos.

Existen diferencias significativas en las medias de la prueba de coordinación bimanual y en las dos que componen el test de destreza con pequeños objetos entre los alumnos de ambos grupos. Las dos pruebas que componen este test han mostrado esta significación estadística. Por tanto, podemos añadir que las pruebas que aparecen con significación, coordinación bimanual y destreza con pequeños objetos se pueden identificar como aquellas que evalúan los constructos más habituales en Odontología, desde un punto de vista psicomotriz.

La relación de dependencia encontrada entre la coordinación visomotora y la bimanual significa que los alumnos que tienen mejores puntuaciones en la prueba de coordinación visomotora corresponden a aquellos con mejores puntuaciones en la prueba de coordinación bimanual; así pues, no podemos asegurar que dicha prueba de coordinación visomotora no sea eficaz en la evaluación de variables manipulativas propiamente odontológicas y sí que sería necesario ampliar el número de la muestra, para observar si pudiera ser un índice de evaluación de psicomotricidad en Odontología.

Conclusiones

La coordinación bimanual y la destreza con pequeños objetos mejoran con el auto-adiestramiento, parece ser que es una habilidad que se adquiere con el entrenamiento.

Estas pruebas manipulativas ofrecen la posibilidad de emplearlas como método de evaluación en las prácticas clínicas y preclínicas, con objeto de evaluar si el alumno ha realizado el auto-adiestramiento.

Bibliografía

Squire D, Giachino AA. Profitt AW, Heany OT. Objetive comparison of manual dexterity in physicians and súrgenos. Canad J Surg 1989;32:467-70.

Smith BNG. The value of tests of spatial and psycho-motor ability in selecting dental students. Brit Dent J 1976;7:150-154.

Sshueneman AL, Pickleman J, Hesslein R, Freeark RJ. Neuropsichologic predictors of operative skill among general surgery residens. Surgery 1984; 96:288-295.

Díaz-Torres MJ, Santos Vallejo C, Yanguas Bayera M, Carrillo Baracaldo JS, Vega del Barrio JM. Enseñanza odontológica y procedimientos preclínicos para desarrollar la visión indirecta. Avanc Odontoestom 1991;7:369-375.

Laskin DM. Training of the oral and máxilofacial surgeon in implantology. J Oral Maxilofac Surg 1992;50:601-602.

Yela M. Prueba de coordinación bimanual (manual). TEA Ediciones, S.A. Madrid, 1979.

Crawford JE, Crawford DM. Crawford small parts dexterity test. The Psychological Corporation. Nueva York, 1956.

Boyd MA, Rucker LM. Effects of immediate introduction of indirect vision on performance and posture. J Dent Educat 1987;51:98-101.

Kimura D. Cerebro de varón y cerebro de mujer. Investigación y Ciencia 1992; nov:77-84.

Peters M; Serros P, Day R. Marked sex differences on a line motor skill task disappear when singer size is used as covariate. J Appli Psychol 1990;75:87-90.

Hampson E, Kimura D. Reciprocal effects of hormonal fluctuations on human motor and perceptual skills. Behavioral Neuroscience 1988;102:456-459.

Thomas JR, French KI. Gender differences across age in motor performance: a meta-analysis. Psichoogical Bulletin 1985;98:260-282.

Lundergan WP, Lyon L. Research on hand dexterity and the practice of dentistry: reality and myth. J Am Coll Dent 2007; 74: 15-6.

Lundergan WP, Soderstrom EJ, Chambers DW. Tweezer dexterity aptitude of dental students. J Dent Educ 2007;71:1090-7.

Wierinck E, Puttermans V, Swinnen S, van Steenberghe D. Effect of augmented visual feedback from a virtual reality simulation system on manual desterity training. Eur J Dent Educ 2005; 9:10-6.

Heintze U, Radeborg K, Bengtsson H, Stenlåås A. Assessment and evaluation of individual prerequisites for dental education. Eur J Dent Educ. 2004 Nov;8(4):152-60

Gansky SA, Pritchard H, Kahl E, Mendoza D, Bird W, Miller AJ, Graham D. Reliability and validity of a manual dexterity test to predict preclinical grades. J Dent Educ. 2004 Sep;68(9):985-94.

Spratley MH. Regression analysis of dexterity tests and dental students' practical examination results. Aust Dent J. 1992 Dec;37(6):461-6.

C44. INNOVANDO Y MEJORANDO LA DOCENCIA EN LAS ASIGNATURAS DE CONTABILIDAD GENERAL Y CONTABILIDAD 1. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA.

Mª Carmen Pérez López; Mª Victoria López Pérez; Lázaro Rodríguez Ariza

Profesores de Economía Financiera y Contabilidad

Universidad de Granada

marialo@ugr.es; mvlopez@ugr.es; lazaro@ugr.es

RESUMEN

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un conjunto de cambios en las actuaciones del profesorado y del alumnado. Entre las líneas de actuación está la de fomentar el trabajo autónomo del estudiante. Por ello, los profesores de las asignaturas de Contabilidad General y Contabilidad 1 hemos comenzado a realizar innovaciones en nuestra actividad docente. En este trabajo mostramos dichas actuaciones y el resultado de las mismas.

ABSTRACT

Adaptation to the European Higher Education Area (EHEA) represents changes in the performance of teachers and students. The main priority is to promote the student's self-learning work. Therefore, teachers of the subjects of General Accounting and Accounts 1 have begun to innovate in our teaching and have changed our educational style. In this paper we show such actions and the outcome obtained.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia europea para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está originando cambios en las actuaciones del profesorado y del alumnado. Las declaraciones o comunicados relacionados con el EEES inciden en la necesidad de que la universidad europea responda a las necesidades actuales de educación y formación que presentan los estudiantes actuales, especialmente, en relación a una enseñanza científica y técnica de calidad, fomentar las competencias transversales y desarrollar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La Universidad necesita generar nuevas estrategias y servicios que satisfagan las necesidades de los estudiantes.

Entre las futuras líneas de actuación englobadas en el ámbito educativo europeo se encuentra la relacionada con el trabajo autónomo del estudiante. Este hecho requiere una modificación de los métodos docentes aplicados hasta el momento. El nuevo modelo de formación universitaria se centra fundamentalmente en el trabajo y el aprendizaje del estudiante y en el fomento del desarrollo de competencias que le posibiliten un aprendizaje continuo y autónomo a lo largo de la vida. En este proceso de

convergencia europea la enseñanza deja de ser el eje fundamental y el aprendizaje pasa a desempeñar dicho papel.

Para asegurar un desarrollo adecuado de este trabajo autónomo es fundamental la ayuda, el seguimiento y la orientación constante del profesor. El profesor tiene que realizar actuaciones que se dirijan a capacitar al alumno para el aprendizaje autónomo y a dotarlo de herramientas adecuadas para el estudio. Se requiere un cambio profundo en la actuación del profesor, quien dejaría de ser un mero transmisor de información para convertirse en un facilitador de los procesos personales de aprendizaje del alumnado.

También, la implantación del EEES cambia el concepto de crédito; ya no engloba solo la duración de las clases impartidas por el profesor, sino también el volumen de trabajo total que el estudiante debe realizar para superar la asignatura. En este sentido, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como las páginas web, permiten una continua relación profesor-alumno. El estudiante dispone de información puntual y actualizada sobre materiales, actividades propuestas, sistemas de evaluación, enlaces de interés, etc. Por su parte, el profesor, en todo momento, puede poner a disposición del alumno información de utilidad para el alumno (materiales, actividades, calificaciones, noticias, etc.).

Por lo tanto, en la actualidad, para una adecuada enseñanza universitaria de calidad resulta fundamental que, tanto el profesorado como el alumnado, tenga a su disposición las herramientas que proporcionan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para transferir conocimientos, facilitar documentación e información y propiciar el contacto entre profesor y alumno, así como el autoaprendizaje.

Ante este escenario, un grupo de profesores del departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Granada, desde hace unos años, nos hemos propuesto realizar cambios en la docencia que impartimos en las asignaturas de Contabilidad General y Contabilidad 1 con unos 1.800 alumnos matriculados . Dichas actuaciones han sido objeto de varios proyectos de innovación docente de la Universidad de Granada. De acuerdo con las exigencias del EEES y las particularidades de las asignaturas en las que se centra la innovación docente realizada, las actuaciones se han centrado en conseguir una mayor motivación del alumno por la asignatura y fomentar el trabajo autónomo del mismo.

Con este trabajo pretendemos dar a conocer nuestra experiencia, al considerar de gran interés la divulgación de las innovaciones docentes que se realizan. De este modo, en el siguiente epígrafe se comentan los objetivos perseguidos con la innovación realizada en la docencia de las asignaturas Contabilidad General y Contabilidad 1; en el tercer apartado se comenta la metodología empleada para su desarrollo; en el cuarto epígrafe se muestran los resultados obtenidos y, por último, se indican las conclusiones y futuras líneas de trabajo.

2. OBJETIVOS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE REALIZADA

Antes de comentar las actuaciones innovadoras que se han realizado a nivel docente en las asignaturas Contabilidad General y Contabilidad 1, es necesario indicar algunas de las particularidades de dichas asignaturas. Se trata de asignaturas de primer curso y primer cuatrimestre de cuatro titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, concretamente, Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, Doble Titulación LADE-Derecho, Licenciatura en Economía y Diplomatura en Ciencias Empresariales. La asignatura se denomina Contabilidad

General en todas las titulaciones indicadas a excepción de la Licenciatura en Economía donde se denomina Contabilidad 1. No obstante, el contenido de ambas asignaturas es similar.

Estamos ante unas asignaturas en las que se manejan conceptos y operaciones que resultan ajenos a los conocimientos que la mayoría de los alumnos posee en el momento de iniciar su carrera universitaria. A lo anterior, cabe añadir la existencia de un gran número de alumnos matriculados en los diferentes grupos, baja asistencia y participación en clase. Todo ello, venía incidiendo en la aparición de cierta desmotivación del alumnado por la asignatura y en unas tasas de presentados a examen y de alumnos que superan la materia en primera convocatoria no demasiado satisfactorias.

Por lo tanto, considerando las particularidades propias de las asignaturas Contabilidad General y Contabilidad 1 y de la situación derivada del proceso de convergencia europea en materia de educación superior, consideramos necesario realizar ciertas actuaciones innovadoras en la docencia de dichas asignaturas, fijando como objetivo global conseguir una mayor motivación del alumno por la asignatura y favorecer el aprendizaje autónomo de la misma.

Este objetivo general es el que ha marcado toda nuestra experiencia. No obstante, dada la amplitud del mismo, nos hemos centrado en una serie de objetivos más concretos que detallamos a continuación:

1. Acercar de un modo práctico y accesible la asignatura a los alumnos.
2. Favorecer la motivación y el aprendizaje autónomo del alumno.
3. Incorporar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que complementen a la habitual clase magistral.
4. Conseguir una autoevaluación continua por parte del alumno del aprendizaje que va realizando.
5. Desarrollar competencias en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de los alumnos y de los profesores.
6. Aumentar la relación entre profesor y alumno durante todo el cuatrimestre en el que se imparten las asignaturas objeto de este proyecto de innovación docente.

3. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES REALIZADAS

Para alcanzar los objetivos indicados en esta experiencia innovadora docente, se marcaron las líneas fundamentales de actuación siguientes:

1. Elaborar las guías didácticas de las asignaturas.
2. Confeccionar transparencias de los diferentes temas.
3. Elaborar ejercicios que permitan entender, comprender y aprender los conceptos teóricos usados habitualmente en la contabilidad.
4. Elaborar cuestionarios de autoevaluación para el final de los temas.
5. Preparar exámenes teóricos a realizar por el alumno de forma virtual.
6. Diseñar ejercicios prácticos en base a documentos reales del ámbito empresarial.
7. Elaborar y poner en funcionamiento la página web de las asignaturas.

La motivación del alumno por la asignatura así como el aprendizaje de la misma comienza con la consulta y lectura de la guía didáctica de las asignatura para los estudiantes, disponible desde el inicio del curso. En la guía didáctica son detallados aspectos básicos para un acercamiento inicial de la asignatura y para su posterior seguimiento durante la impartición de la misma. En ella se incluye toda la información necesaria acerca de lo qué se trata de conseguir en la asignatura, cómo lograrlo y de qué modo se van a verificar los resultados, acrecentando con ello la motivación de los alumnos y reforzando el papel del profesor. En la guía didáctica de las diferentes asignaturas se incluye, entre otra, la siguiente información: los datos generales de la asignatura, los objetivos de la asignatura, las competencias (habilidades y destrezas) a desarrollar por el alumno, la metodología seguida para alcanzar los objetivos y desarrollar las competencias señaladas, los criterios a seguir en la evaluación de los alumnos, el temario, la bibliografía y el cronograma detallado de trabajo.

También se han elaborado unos guiones de trabajo autónomo, en los que se proponen al alumno una serie de actividades que le ayudarán en el aprendizaje de la asignatura de una forma autónoma. En algunos casos, en estos guiones se incluyen situaciones nuevas o complementarias a las tratadas en clase de forma que el alumno tiene que relacionar esta información con los conocimientos previos, razonar y extraer sus propias conclusiones. También, en estos guiones se incluyen actividades de autoevaluación, sirviendo como apoyo para las clases. La solución de estas tareas se entrega, normalmente, tras un período de tiempo en este mismo apartado de la página web. No obstante, algunas de ellas se resuelven en clase y, asimismo, en todo momento, se motiva al alumno a utilizar las tutorías para la resolución de las dudas que se le planteen en la realización de las tareas.

Además, se han creado transparencias de cada uno de los temas de las asignaturas. Estos materiales favorecen el seguimiento de la asignatura y la asimilación y aprendizaje de la materia impartida en cada uno de los temas.

Asimismo, se han diseñado una serie de ejercicios centrados en los conceptos teóricos básicos de las asignaturas. Se ha pretendido seguir un diseño atractivo para los alumnos (crucigramas, unir parejas, rellenar huecos, etc.) de forma que se consiga atraer la atención del alumno y que con su resolución se favorezca una adecuada comprensión y aprendizaje de los conceptos teóricos básicos de las asignaturas.

También, al objeto de aproximar al alumno la asignatura a la situación real del mundo empresarial, se han preparado ejercicios prácticos empleando documentos reales de empresas. De esta forma, los alumnos contabilizarán compras, ventas, descuentos de efectos, etc., tomando como base los propios documentos de los que dispone una empresa y con los que ellos tendrán que trabajar y contabilizar cuando finalicen la carrera universitaria y comiencen su carrera profesional.

A lo anterior, cabe añadir la elaboración de exámenes con preguntas de la parte teórica de las asignaturas y cuestionarios teórico-prácticos de autoevaluación de cada uno de los temas de las asignaturas. Estos exámenes y cuestionarios están disponibles para el alumno, que puede realizarlos de forma autónoma, ya que están colgados en la página web de la asignatura y se realizan de forma *on line*. Este material presenta una particularidad que consideramos relevante, cuando el alumno selecciona una respuesta a la pregunta, el sistema le mostrará un mensaje indicándole si es correcta o incorrecta y un comentario donde se le indica el por qué. Entendemos que este tipo de pruebas favorece el aprendizaje de los alumnos, ya que no consiste en encontrar y aprender la respuesta correcta, sino entender porqué unas respuestas son correctas y otras no lo son.

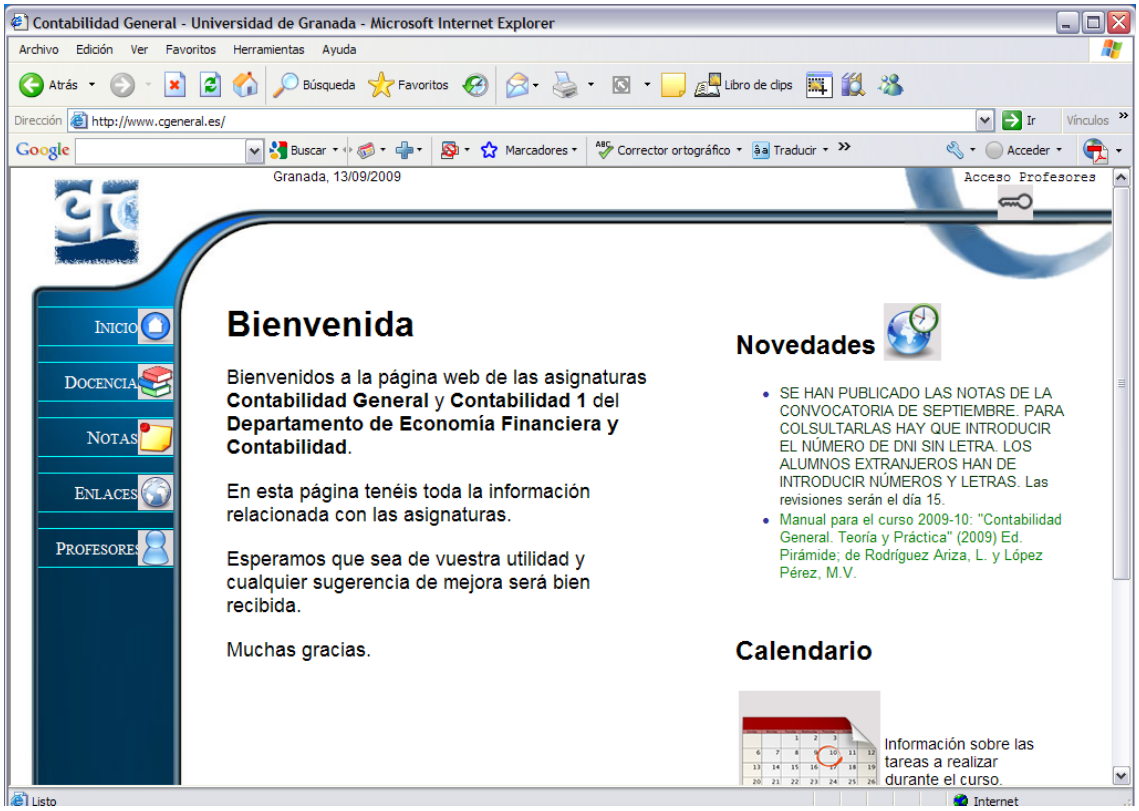
Para que los materiales anteriormente indicados estén a disposición de los alumnos de una forma fácil y rápida, se ha confeccionado una página web (www.cgeneral.es) para las asignaturas. El alumno también tendrá a su disposición en esta página web otra información relevante como los datos necesarios para contactar con su profesor o con otros profesores de las asignaturas y consultar las calificaciones de los exámenes o pruebas que se realicen durante el curso. Además, se incluirán una serie de enlaces de interés para el alumno, desde un punto de vista institucional como relacionados con la materia que se imparte en las asignaturas del proyecto, y se le tendrá informado de cualquier noticia relevante en relación a la asignatura (materiales, tareas, conferencias, seminarios, etc.).

De este modo, la utilización de una página web favorece el contacto del alumno con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y facilita al profesor la labor docente. En todo momento, el profesor puede estar en contacto y enviar información al alumno e, igualmente, el alumno, sin necesidad de acudir físicamente a la Facultad, está informado de todo lo relacionado con la asignatura. En este sentido, la utilización de esta herramienta web en estas asignaturas han permitido una continua relación profesor-alumno, en la que el estudiante cuenta de información puntual y actualizada de la asignatura y el profesor puede comunicarse, de forma sencilla y práctica con el alumno, no siendo necesaria la coincidencia física de los mismos.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Los materiales desarrollados en los que se ha plasmado la innovación docente realizada en las asignaturas Contabilidad General y Contabilidad 1 están disponibles para el alumno en la página web diseñada, a tal efecto, para la asignatura. En la figura 1 se muestra la página de bienvenida a la web de estas asignaturas estando la información incorporada en un conjunto de menús que hacen más fácil la búsqueda y el acceso a la misma.

Figura 1. Página de bienvenida a la web de las asignaturas de Contabilidad General y Contabilidad 1



Como puede observarse en la figura 1, a la izquierda de la página están situados los menús a los que se puede acceder. En concreto, se trata de: inicio, docencia, notas, enlaces y profesores.

La opción de inicio es la que aparece, por defecto, al entrar en la página web de estas asignaturas. En ella, se incluye un mensaje de bienvenida y se dispone de una ventana en la que aparecen las últimas noticias relacionadas con las asignaturas (fecha de alguna prueba de clase, información sobre algún curso de interés para el alumno, fecha de salida de las calificaciones de exámenes, etc.).

En el menú de docencia, el alumno dispone de la opción de elegir la asignatura que le corresponde por titulaciones. Tras esta elección, el alumno tiene acceso, mediante iconos, a los diferentes materiales relacionados con la asignatura correspondiente, entre otros, la guía didáctica, los guiones de trabajo autónomo, las transparencias de los diferentes temas y las prácticas basadas en casos reales.

En la pestaña de Notas, el alumno podrá conocer la calificación de su examen. El acceso a la nota de su examen requiere que el alumno se identifique por su DNI. De esta forma, el sistema solo muestra la calificación vinculada a ese número de DNI. Entendemos que, de esta forma, se protege, en buena medida, la privacidad de los datos del alumno.

En Enlaces, el alumno dispone de un conjunto de direcciones de páginas web de interés. Se incluye un enlace a páginas web institucionales que, seguramente, tenga que consultar el alumno, como son: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Asimismo, se incluyen otros enlaces a páginas de organismos internacionales y nacionales de especial relevancia con la materia impartida en la asignatura, como el International Accounting Standard Board (IASB), el Instituto de Contabilidad y

Auditoría de Cuentas (ICAC) o la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA).

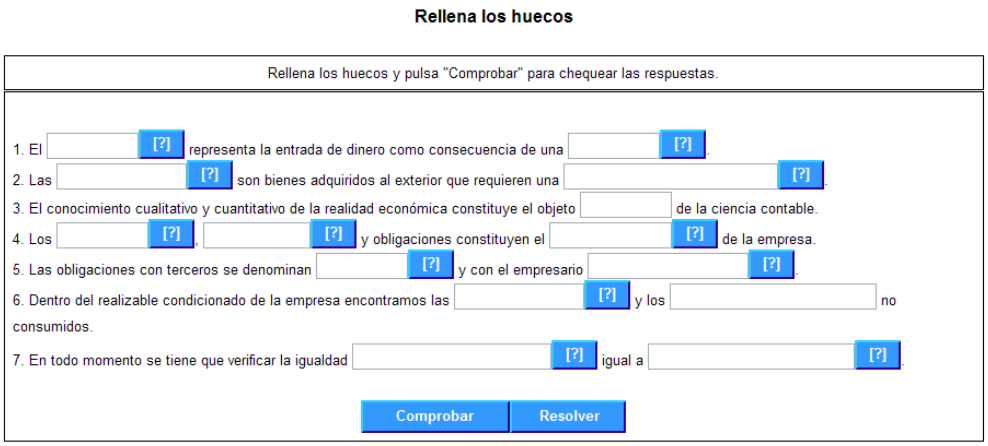
En la pestaña de profesores, el alumno tiene toda la información de los profesores de los diferentes grupos de las asignaturas. De cada profesor dispone de una fotografía, de su nombre y apellidos, de su despacho, teléfono, dirección de e-mail y horario de tutorias. Información que le permite al estudiante conocer, en todo momento, cómo ponerse en contacto con su profesor.

Además, en el extremo superior derecho de la página se dispone de un enlace para los profesores. Este enlace permite al profesor incorporar las calificaciones de los diferentes exámenes y consultar y obtener listados de las calificaciones de los diferentes grupos de las asignaturas, cambiar sus horarios de tutorías y publicar aquellas noticias que considere relevante para sus alumnos o para el conjunto de los grupos.

Por último, en las figuras 2 a 4 se incluyen algunos ejemplos de los ejercicios centrados en los aspectos teóricos y conceptuales dirigidos a facilitar la comprensión y aprendizaje de los mismos. En este tipo de ejercicios, el alumno tiene acceso a una serie de pistas, a que el sistema le corrija de forma *on line* el ejercicio y le muestre los errores, y también disponen de la posibilidad de ver la solución. El profesor puede consultar en cualquier momento las actividades que los alumnos han resuelto y las calificaciones conseguidas, de modo que puede afianzar en clase aquellos conceptos que considere que su comprensión necesita ser reforzada.

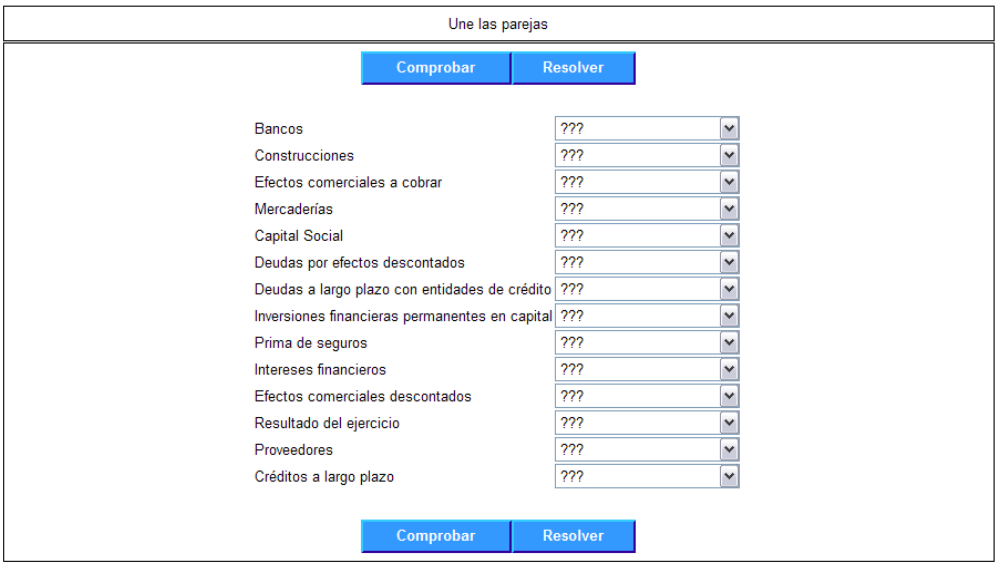
En la figura 2 se observa una actividad dirigida a que el alumno rellene el hueco con el término teórico adecuado.

Figura 2. Actividad de rellenar huecos



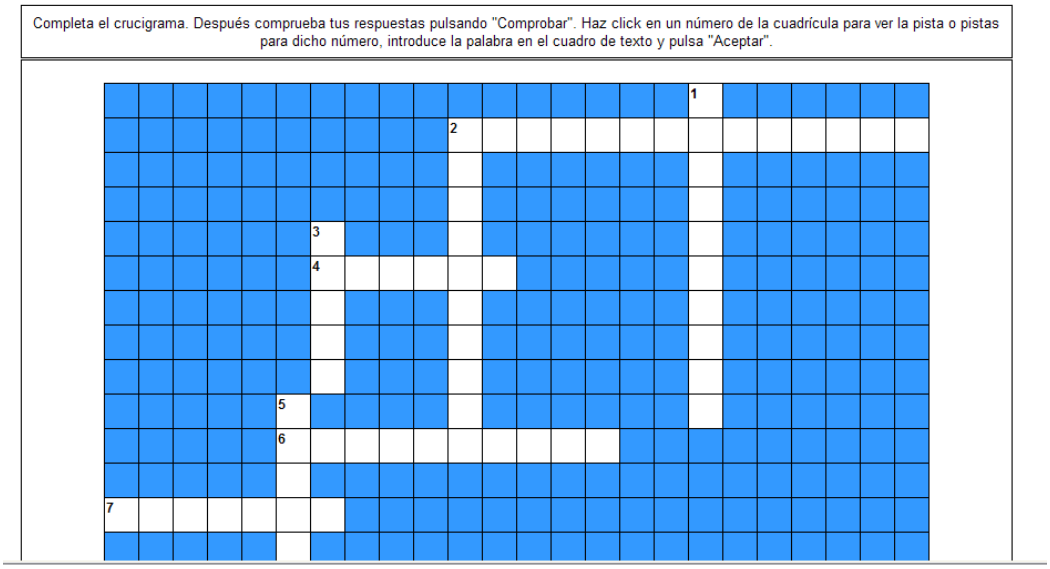
En la figura 3, el alumno tiene que unir el término que se le muestra con el concepto adecuado que debe seleccionar entre los que le aparecen al pinchar en el desplegable.

Figura 3. Actividad de unir parejas de términos



En la figura 4 se muestra un diseño de crucigrama en el que pinchando sobre los números aparece una pista en base a la cual debe escribirse el término que corresponda.

Figura 4. Actividad basada en un cuestionario



Por último, indicar que las primeras versiones de la página web de la asignatura ya han estado funcionando en los dos últimos cursos académicos habiendo recibido una buena aceptación por parte del alumnado de las asignaturas de Contabilidad General y Contabilidad 1, accediendo a las actividades en el último curso académico (2008/09) un 70% de los alumnos matriculados.

Tabla 1. Resultados en las asignaturas en la convocatoria de febrero en los últimos cursos académicos

	Curso Académico 2006/07	**Curso Académico 2007/08**	**Curso Académico 2008/09**
% Presentados sobre matriculados	49%	67%	63%
% Aprobados sobre presentados	39%	65%	71%

Asimismo, como puede observarse en la tabla 1 se ha conseguido una mayor motivación y aprendizaje del alumnado por la asignatura consiguiendo mejorar notablemente las tasas de presentados a examen y de aprobados en la convocatoria de febrero desde que se comenzaron a introducir innovaciones docentes en estas asignaturas. Así, en la convocatoria de febrero del curso académico 2006/07, el porcentaje de presentados se situó en un 49% mientras que en los dos cursos académicos siguientes esta ratio se ha situado en un 67% y 63%, a pesar de que en el curso pasado (2008/09) el examen de las asignaturas fue al final del período de exámenes. En cuanto a la tasa de aprobados sobre presentados, como se observa en la tabla 1, ha mejorado notablemente, desde un 39% en el curso académico 2006/07 hasta un 71% en el último curso.

No obstante, será en este curso académico 2009/10 en el que el alumno tendrá incluidas en la página web todas las actividades resultantes de la innovación desarrollada en las asignaturas y, entonces, podrá realizarse una adecuada evaluación de la misma por parte del alumnado. Para ello, está prevista la elaboración de un cuestionario que permita recopilar la información necesaria para contrastar los objetivos planteados en nuestras actuaciones docentes. No obstante, consideramos que la experiencia desarrollada desde el punto de vista docente e innovador ha sido útil para las dos partes fundamentales en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, en concreto, profesores y alumnos.

5. CONCLUSIONES

La creación de un EEES lleva consigo implícita una serie de cambios en las actuaciones del profesorado y del alumnado. Un grupo de profesores de las asignaturas de Contabilidad General y Contabilidad 1 llevamos cierto tiempo trabajando para conseguir fomentar la motivación del alumnado por nuestras asignaturas y facilitar el trabajo autónomo de los alumnos. Para alcanzar este objetivo, nos hemos centrado en realizar una serie de innovaciones, desde el punto de vista docente, en estas asignaturas.

El resultado de dicho proceso de innovación docente, ha sido la preparación de un conjunto diverso de herramientas y documentos (cuestionarios de autoevaluación, ejercicios prácticos basados en casos reales, ejercicios para la comprensión de los términos teóricos, exámenes teóricos virtuales, etc.) con los se favorezca el aprendizaje autónomo del alumno. Para ello nos hemos basado en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por tanto, se ha tratado de una experiencia ampliamente enriquecedora y útil para profesores y alumnos. Por parte del profesorado, al comenzar a elaborar nuevos documentos para las asignaturas que le empiezan a acercar a las exigencias marcadas por el EEES, a lo que cabe añadir, una mayor coordinación entre los profesores participantes en las asignaturas.

Por otra parte, al alumnado porque cuando inician la asignatura de Contabilidad General en la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, en la Doble Titulación (LADE-Derecho), en Diplomatura en Empresariales, o Contabilidad 1 en Licenciatura en Economía, se encuentran una asignatura con una materia que, para la mayoría, es totalmente nueva y ajena al tipo de materias que están acostumbrados a estudiar. Sin embargo, tendrán un conjunto de materiales a su disposición que les permitirán seguir correctamente la asignatura y alcanzar un aprendizaje satisfactorio de la misma. A todo ello cabe añadir que esta información la tienen disponible en una página web a la que pueden acceder en cualquier momento y desde cualquier lugar. De esta forma, la comunicación entre profesor y alumno es permanente.

A lo anterior cabe añadir un aspecto más relacionado con la página web elaborada para estas asignaturas. A la vez que el alumno aprende la materia, desarrolla otras habilidades relacionadas con el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a los estudiantes. Los alumnos inician o amplían sus competencias con estas nuevas herramientas que contribuyen, de forma favorable, al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

No obstante, pensamos que es necesario seguir mejorando la tarea realizada siendo fundamental el *feedback* que se consiga cuando, en el próximo curso, comience el desarrollo de las asignaturas apoyándonos en los materiales obtenidos de esta innovación docente realizada. De aquí que los participantes de este proyecto de innovación docente sigamos interesados en seguir trabajando en esta línea para conseguir mejorar la motivación y el aprendizaje de esta árida y compleja materia por parte de los alumnos.

6. BIBLIOGRAFÍA

Aebli, H. (2001): *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

Camacho, S. (2005): "La guía didáctica de la asignatura", *Curso Experimental de Formación Docente del Profesorado.* Universidad de Granada.

Delgado, M.L. et al. (2002): "Las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia de la contabilidad", *X Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad.* Santiago de Compostela.

Gandía, J.L. y Montagud, M.D. (2002): "Hacia un modelo de enseñanza presencial-virtual para la docencia universitaria de la contabilidad", *X Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad.* Santiago de Compostela.

Infante, L. y De la Morena, M.L. (2006): "El trabajo autónomo del alumnado como objetivo prioritario en el espacio europeo de educación superior", *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad",* Granada.

Monerco, C. (2001): *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica.* Barcelona: Graó

Parcerisa, A. (2005): *Materiales para la docencia universitaria: orientaciones para elaborarlos y mejorarlos.* Barcelona: Octaedro.

Rodríguez, L. y López, M.V. (coordinadores) (2008): *Contabilidad General.* Madrid: Pirámide.

C45. EL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE COMO INSTRUMENTO PARA DINAMIZAR E INNOVAR LA DOCENCIA

Pérez Monguió, J. Mª., Ferradans Caramés, C.,

Fernández Ramos, S.

RESUMEN

En los últimos años asistimos a un importante proceso de cambio en la Universidad. La consecución de un nivel de calidad óptimo es un objetivo esencial de toda la comunidad universitaria. Desde la perspectiva de la calidad de la docencia son diversas las líneas seguidas por el personal docente. Una de ellas es la introducción de las nuevas tecnologías y las Tics en la actividad docente. Manifestación importante de esto es el uso, cada vez más generalizado, de la plataforma moodle como herramienta de apoyo a la docencia y es por ello que en esta comunicación se van a analizar algunas de sus características.

ABSTRACT

We assist an important process of change in the University during the last years. The consecution of a good quality level is an essential objective of the university community. From the perspective of teaching quality there are different lines for the university teachers. One of them is the introduction of new technologies and Tics in teaching. An important expression of this issue is the use of the moodle platform as a complementary instrument of teaching and for that reason in this paper we will analyze some of its characteristics.

1.- Introducción

La Universidad se encuentra inserta en un proceso de cambio profundo que responde en gran medida elementos externos a la misma pues aquellos no son consecuencia de un debate interno previo y asimilado de la necesidad de avanzar en un sentido u otro. Esta mutación a la que estamos asistiendo ha afectado al diseño de unos nuevos planes de estudio con un esquema y una filosofía radicalmente distinta a la anterior, al profesorado, con los sistema de evaluación y acreditación de los docentes, con un cambio de las reglas que hasta hace poco regían el juego, y a la financiación, ya mermada en los últimos tiempos.

En todo este proceso de cambio subyace la búsqueda constante de la calidad; calidad que se pretende extender a las titulaciones, al profesorado, a los servicios ofertados, y todo ello en base a unos parámetros complejos que en gran parte determinarán la financiación de las universidades.

El profesorado generalmente atiende a esta transformación en la medida que le afecta —existen muchos ejemplo de profesores titulares que se han alarmado al ver los requisitos exigidos por la ANECA y la propia aplicación informática cuando han decidido presentarse a la evaluación para catedráticos, cuando el colectivo de los contratados lo están sufriendo desde hace años— pero, en gran medida, es un proceso de adaptación obligada y pasiva, en los que los márgenes de reacción son muy escasos.

Sin entrar a valorar todos los aspectos anteriores, lo cierto es que existe una parcela en la que los profesores hemos podido innovar y tomar las riendas —al menos aquellos que han querido—; nos referimos a la docencia desde la perspectiva instrumental.

Tradicionalmente lo importante o lo relevante de la docencia ha sido el contenido material de las asignaturas, perteneciendo a la esfera de la autonomía de los docentes la elección de los medios e instrumentos para hacer efectiva y productiva la transmisión del conocimiento. En este sentido, a diferencia de los profesores de enseñanzas preuniversitarias, los docentes universitarios no han recibido formación alguna en este sentido. Sólo en la última década esta cuestión ha cobrado una nueva dimensión con la oferta interna de las universidades de cursos específicos, de naturaleza voluntaria, para la formación de sus profesores —seguidos de manera desigual— y, en los últimos años, han proliferado considerablemente cursos, jornadas y congresos a lo largo de todo el territorio nacional que responden, en gran medida, a la necesidad del colectivo pendiente de acreditación de incorporar a sus currículo líneas en este campo más que a una conciencia de la necesidad de formación en esta parcela.

Pero en todo este proceso los alumnos se encuentran en un segundo plano, cuando la docencia y los estudiantes constituyen un binomio inseparable, pues son los destinatarios del servicio ofertado y no basta con poner a disposición de los mismos un contenido material óptimo, sino que también es necesario facilitar todos los instrumentos posibles para hacer más accesible y comprensible la materia.

El nuevo espacio europeo ofrece una oportunidad, a la que vez una exigencia, de cambio en las metodologías docentes y el replanteamiento de los modelos tradicionales que se están revelando como insuficientes.

2.- La plataforma moodle: instrumento dinamizador e innovador de la docencia universitaria

Nuestro punto de partida son las críticas al modelo de enseñanza tradicional. En la actualidad, con técnicas de este tipo el profesor puede quedar limitado a dictar apuntes a los alumnos, tendiendo éstos a adoptar una posición pasiva en clase, reproduciendo mecánicamente estos apuntes, para luego memorizarlos en pocos días y volverlos a reproducir de memoria en el examen (probablemente desapareciendo de la memoria en un breve período de tiempo). En este modelo los alumnos que asisten a clase son una minoría y una gran mayoría de ellos estudian apuntes de procedencia dudosa que circulan entre los estudiantes a lo largo de los distintos cursos. Además, en este esquema el aprendizaje de competencias, capacidades o actitudes es muy escaso, poniéndose el énfasis en la adquisición memorística de conocimientos.

En este contexto, nos planteamos que el profesor debe adoptar medidas para enriquecer la docencia, estableciendo clases dinámicas y participativas. Estos métodos,

eso sí, deben ser conectados con el sistema de evaluación y con los contenidos y capacidades verdaderamente exigidos a los alumnos.

A mayor abundamiento, el alumnado que está ingresando en la Universidad tiene unos cauces de aprendizaje muy distintos a los que tenían los que accedían a los estudios superiores hace dos décadas debido a las habilidades que han adquirido en la formación preuniversitaria y también, de una manera determinante, a los aspectos de naturaleza tecnológica que han influido y que determinan un nuevo escenario de comunicación entre los jóvenes que están obligando al cambio paulatino de los esquemas docentes en la Universidad. Recordamos una anécdota que puede mostrar muy claramente lo que estamos exponiendo. Hace un par de años, se organizó un curso de moodle en la Universidad de Cádiz. El primer día el profesor preguntó a los docentes inscritos el por qué de la realización del mismo. Las respuestas, con carácter general, fueron convencionales pero hubo uno que respondió «por imposición de los estudiantes» en la medida que le requerían que aplicase esta herramienta para el desarrollo ordinario de las clases.

En este sentido la Universidad de Cádiz ha apostado, como otras muchas universidades, por desarrollar el instrumento del campus virtual, mediante el empleo del programa moodle que es un software libre[10] que promueve una pedagogía constructivista social (colaboración, actividades, reflexión crítica, etc.)[11].

En los últimos años se ha fomentado con diversas actuaciones el empleo de esta herramienta en el desarrollo ordinario de la docencia, pues las ventajas y las oportunidades que ofrece pueden ser calificadas de muy positivas como complemento de la docencia presencial[12]. Así, con independencia de la solicitud de cada profesor, cada asignatura se encuentra en el campus virtual y depende del mismo dotarla o no de contenido.

De este modo, cada docente puede hacer uso de ese espacio virtual de la manera que estime conveniente.

Las ventajas del empleo de esta herramienta son evidentes, tanto para el profesor como para los estudiantes, en la medida que se crea un punto de encuentro, ágil, directo y permanente, donde se generan relaciones muy distintas entre los alumnos y el profesor o entre los propios alumnos o grupos de ellos. El profesor, por su parte, puede conseguir condensar en un único espacio:

- El tablón de anuncios de la asignatura indicando los eventos más próximos, las noticias, los comunicados… donde se contiene una información actualizada.
- La biblioteca con la inclusión de materiales de trabajo o consulta.
- La sala de estar donde se puede discutir, debatir o simplemente preguntar sobre aspectos de la asignatura.
- La oficina de correo, con la creación de un espacio para que los alumnos puedan enviar sus consultas al profesor, sin empleen el correo electrónico del

[10] En otras universidades se emplea el Webct como programa para el desarrollo del aula virtual.

[11] Véase, para lograr una visión general sobre este sistema, http://es.wikipedia.org/wiki/Moodle#Caracter.C3.ADsticas_generales_de_Moodle

[12] Entre las medidas se encuentra el fomento de las tutorías virtuales que supone una reducción de dos tercios de las tutorías presenciales. Los docentes que se acojan a este sistema tiene que comprometerse a solventar las cuestiones en un plazo de 48 horas.

docente. De esta manera se evita que el correo de la universidad se colapse por los estudiantes, que pueden llegar a ser de distintas asignaturas, y los correos irán al aula virtual y sólo se podrán enviar desde la misma.

Además, el profesor podrá tener un conocimiento exhaustivo de la actividad de cada estudiante que cursa la materia.

Entre los recursos que permite el sistema los más significativos son los siguientes:

Módulo de recursos: admite que se puedan incorporar archivos en Word, powerpoint, videos, sonidos o incluso enlaces con páginas web. Esta posibilidad permite o tiene muchos aspectos positivos en la medida que el docente puede en cualquier momento poner a disposición de los estudiantes materiales para el desarrollo de la asignatura. En el caso de los apuntes los alumnos solicitan que los temas se encuentren disponibles en el aula virtual y de esta manera pueden disponer de los mismos sin pasar por copistería.

Módulo tarea: Permite canalizar la realización de las actividades más diversas, como pueden ser el comentario de una sentencia, la resolución de un caso práctico, el resumen de un tema, etcétera que podrá ser enviada en cualquier tipo de fichero. La función permite determinar la fecha final de entrega de la tarea y si la misma va a ser puntuada o no, pudiendo el docente ver la fecha de entrega y poder hacer comentarios al trabajo enviado.

Módulo foro: Se pueden crear los foros que uno estime conveniente y resulta muy útil para fomentar el interés por la materia. Se pueden crear pequeños foros, al poder seleccionar quién podrá participar, o distintas modalidades como aquellos dedicados a comentarios de sentencias, desarrollo de las clases… La participación en el foro nunca puede ser anónima y el profesor puede intervenir y animar los foros.

Módulo cuestionario: Los profesores puede definir una base de datos de preguntas que podrán ser reutilizadas en diferentes cuestionarios, permitiendo la combinación de preguntas y respuestas y permitiendo, el conocimiento por parte de los estudiantes de los resultados obtenidos.

El empleo de esta herramienta, con mayor o menor intensidad, ya sea sólo para crear foros, o para hacer accesible materiales, constituye un aspecto muy valorado por los estudiantes, tal y como se refleja en la valoración obtenida por los profesores que la usan en las encuestas evaluadoras de la calidad docente, haciendo más atractiva la asignatura en la medida que se puede tener contacto con la misma a través de los medios de comunicación habitual de los jóvenes y, por más que nos pueda resultar algo lejano, es parte de la realidad cotidiana de aquéllos.

De esta forma se opta por diseñar los materiales docentes, fundamentalmente a través de power point, y ponerlos a disposición de los alumnos en el campus virtual. Dado que los alumnos teóricamente han leído los materiales previamente, las clases no se ocupan de exponer con detalle los contenidos del programa, para que los alumnos "copien apuntes", sino que se hacen exposiciones de los temas, más o menos generales, dependiendo del grado de dificultad de los temas, y apoyadas por el uso de diapositivas,

procurando insistir en los ejemplos y subrayar los puntos en los que los alumnos dicen haber tenido más dificultades. Además, durante las clases se hacen todo tipo de actividades, ejercicios, casos prácticos, uso de bases de datos de jurisprudencia en aulas de informática, lectura de sentencias, de noticias de prensa relacionadas con la materia abordada, asistencia a conferencia de profesionales. Complementariamente, para conseguir que las clases sean dinámicas se procura que las explicaciones teóricas y los ejercicios prácticos se vayan alternando, para producir un ritmo adecuado en clase y romper con la disociación entre teoría y práctica y con la distinción entre estudio pasivo y trabajo activo (que los estudiantes suelen confundir con la división entre teoría y práctica).

Como correlato de estos cambios metodológicos, hay que resaltar que, a nuestro juicio, los mismos son ineficaces si no afectan a la evaluación final. En primer lugar, debe reflexionarse sobre las competencias y capacidades que se quiere que adquieran los alumnos y en segundo lugar sobre los mecanismos de evaluación más adecuados para medir la adquisición de esos conocimientos y competencias.

Como conclusión de lo antedicho, se puede afirmar que actualmente nuestra docencia se apoya de forma muy importante en el campus virtual, que facilita la comunicación y la interacción rápida y fluida ente profesor y alumnos. En el mismo, se cuelgan distintos materiales, apuntes, esencialmente elaborados con diapositivas de power point, ejercicios, casos prácticos, controles de lectura. Igualmente se pueden activar foros, que impulsan el diálogo y discusión sobre distintas materias del programa entre alumnos y profesor. Y se facilita el uso de las tutorías virtuales, que flexibilizan el uso horario de esta herramienta por los alumnos.

C46. CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN EL MARCO DEL EMERGENTE ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (E.E.E.S.): ALGUNAS DIRECTRICES PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

FRANCISCO RASO SÁNCHEZ (fraso@ugr.es)
JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES (jttorres@ugr.es**)**
MARÍA ANGUSTIAS HINOJO LUCENA (mahilu@correo.ugr.es)
Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada

RESUMEN

El presente trabajo aúna, desde una perspectiva ecléctica, algunas de las múltiples concepciones que existen alrededor del concepto de calidad educativa en la enseñanza superior, y a partir de varios trabajos de investigación que sobre la metodología didáctica se han llevado a cabo en la universidad de Granada, nos ayuda a dilucidar un poco más cúal es el perfil del profesorado universitario de calidad, sobre todo, en lo que a docencia se refiere.

ABSTRACT

In this paper we combine, from an eclectic perspective, some of the numerous existing understandings around the concept of educational quality in higher education, and, from several researches about teaching methods carried out at the university of Granada, it helps us to clarify a little more, what is the profile of top quality university teachers, especially, as far as teaching is concerned.

1.- EL YA CONSABIDO DISCURSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La calidad ha sido, posiblemente, y junto con la llegada de las Nuevas Tecnologías, el tema más recurrente en los discursos y debates que sobre pedagogía hemos mantenido durante los últimos quince años. No obstante, la iniciativa real no proviene del sector educativo, sino del mundo empresarial que, con nuevos modelos de gestión socioeconómica basados en la ideología neoliberal, ha contagiado a los gobiernos del mundo para que apuesten por trasladar estas nuevas estrategias organizativas hasta la escuela en un alarde de "eficacia educativa" cuya visión de "calidad" suscita todavía muchas reticencias e interrogantes. No obstante, el debate sigue, a día de hoy, abierto. (RASO SÁNCHEZ, F. Y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004).

En España, aunque el discurso de la calidad ya hacía tiempo que venía pronunciándose en todas las esferas del mundo educativo (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. Y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004), no fue sino hasta la

promulgación de la Ley Orgánica 10 / 2002 de Calidad de la Educación cuando el entonces gobierno español hizo patente a la sociedad su inquietud por la eficacia y la mejora en lo referente a temas instructivos. En este sentido, el texto legal en cuestión entendía el concepto de calidad educativa en función de doce principios básicos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002: 45192. Art. 1; RASO SÁNCHEZ, F. Y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 290):

- La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la Educación.
- La capacidad de transmitir valores que favorezcan a la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y la mejora de las sociedades, y la igualdad de los derechos de género.
- La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.
- La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa.
- La concepción de la Educación como un proceso cuyo valor se extiende a lo largo de la vida.
- La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo.
- La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y los alumnos.
- El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la Educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y promoción profesional.
- La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.
- El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo.
- La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros.

Por su parte, la Ley Orgánica 6 / 2001 de Universidades (L.O.U.) ya se había anticipado rápidamente a este nuevo anhelo institucional por la mejora de la calidad, pero en el marco de la enseñanza en las instituciones de educación superior, contexto en el cual llevaba tiempo reclamándose con fuerza una reforma para la mejora. En ese sentido, se establece claramente que (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2001: 49401):

> *"Mejorar la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria es básico para formar a los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, finalmente, constituir una instancia crítica y científica, basada en el mérito y el rigor, que sea un referente para la sociedad española. Así, la Ley crea las condiciones apropiadas para que los agentes de la actividad universitaria, los genuinos protagonistas de la mejora y el cambio, estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, impulsen y desarrollen aquellas dinámicas de progreso que*

promuevan un sistema universitario mejor coordinado, más competitivo y de mayor calidad"

No obstante, pese a que las mencionadas leyes intentaron establecer unas directrices claras acerca de lo que el Ministerio de Educación y Ciencia entendía como calidad educativa, algunos autores no vieron tan nítida esta visión y optaron por hacer una redefinición del concepto en función de un contexto más cerrado: el institucional. Desde este punto de vista la calidad en la educación podía ser entendida como (DE MIGUEL PÉREZ, M., 1997a; 1997b; SANZ ORO, R., 2001: 40):

1. *Prestigio – Excelencia:* En donde se entiende que la calidad de un centro educativo viene determinada por el prestigio o reputación académica y social de las instituciones.
2. *Dependiente de los Recursos Existentes:* Es decir, considerar de mayor calidad a aquellos centros que tienen medios y recursos superiores a los habituales.
3. *Resultado:* Los resultados académicos de los estudiantes determinan inequívocamente la calidad de una institución educativa.
4. *Cambio / Valor Añadido:* La calidad va en proporción directa a la incidencia e influencia de la institución sobre el cambio de conducta de los estudiantes que le son encomendados.
5. *Adecuación a Propósitos:* La calidad siempre deberá estar referida a los fines educativos señalados en el marco legal, los objetivos que se propone llevar a cabo cada centro o la satisfacción de los alumnos.
6. *Perfección o Mérito:* En donde se establece una relación entre la calidad y la consistencia de las cosas bien hechas. Es una apuesta por la perfección tanto en el proceso como en el producto.
7. *Calidad Total:* Este enfoque engloba a todos los anteriormente expuestos. Procede del mundo empresarial y manifiesta una clara tendencia neoliberal a la eficiencia tangible. Se centra en la satisfacción de los clientes, del personal, del trabajo en equipo y la mejora continua

Pero lo realmente cierto es que, aunque en torno a la calidad educativa giran muchos planteamientos diversos respecto a gran multitud de aspectos. Realmente, los expertos no se ponen de acuerdo (CUEVAS LÓPEZ, M., 2003: 85). Hay autores que apuestan por el liderazgo directivo como referente de calidad (MACKENZIE, D.E., 1983), mientras que los hay que prefieren abrir sus expectativas en torno a la atmósfera de trabajo, la evaluación constante y el trabajo por objetivos (EDMONDS, R., 1981: 56 – 60), y otros, como ROMAINVILLE (1999: 2), sencillamente abogan por los logros de los objetivos previamente planteados por los centros. En realidad, la discusión parece no tener final.

El concepto de calidad en la educación superior y, más concretamente, en las instituciones universitarias, aunque sigue en gran medida por la misma línea de discrepancia que los debates que giran en torno a la educación obligatoria, difiere relativamente de muchas de sus consideraciones, debido principalmente a cambios sustanciales a nivel económico – social que sólo pueden apreciarse en este tipo de centros. Estos cambios pueden clasificarse en dos grandes bloques (MIDDLEHURST, R. Y BARNETT, R., 1999: 2; RASO SÁNCHEZ, F. Y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 281):

- *Competitividad Económica:* Traducida en la capacidad de mantener la presión de los competidores y aumentar los beneficios, lo que requiere, a su vez, de profesionales cuyo nivel de formación sea altamente interdisciplinar, que sean

capaces de trabajar en equipo y fácilmente adaptables a rápidos y vertiginosos cambios que van surgiendo como consecuencia de las transformaciones sociales, políticas y económicas que van surgiendo en torno a las universidades.

- *La Presencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación:* La información es la nueva moneda de cambio en nuestra sociedad, es constantemente cambiante y viaja de forma paralela al incesante desarrollo tecnológico que estamos viviendo en forma de nueva revolución. El nuevo universitario de a pie es plenamente consciente de esta nueva dinámica y debe estar preparado para insertarse en ella.

Para RAMSDEN (1998: 9), la apuesta por la calidad en la universidad empieza en la función directiva, tarea siempre poco grata que debe desarrollar, entre otras, las siguientes destrezas:

- Habilidad para ayudar a la comunidad universitaria a aceptar los cambios venideros como nuevas fuerzas de crecimiento.
- Visión y fuerza intelectual para inspirar a los docentes a superar sus logros hasta límites inigualables.
- Capacidad de administración de los recursos de forma equitativa y conforme a las necesidades y expectativas de la comunidad universitaria.
- Capacidad para lograr buenos productos en los tiempos adecuados a los costos que implica dicha calidad.
- Coraje para admitir los inevitables errores que irán surgiendo como consecuencia de la práctica profesional cotidiana.
- Sensibilidad para vivir con la paradoja y promover la tolerancia.
- Capacidad de vincular imaginación e información, independencia y disciplina, teoría y praxis, etc.
- Compromiso con los académicos, con el desarrollo de sus habilidades y con su promoción e incentivación por sus logros científicos.

Las opiniones al respecto, no obstante, son muy diversas. Algunos autores como KOLITCH Y DEAN (1999: 28) y HAWORTH Y CONRAD (1996: 50) apuestan más genéricamente por el fomento de experiencias contextualizadas y altamente enriquecedoras en función de las necesidades del alumnado y la sociedad, y sin tener tan en cuenta a los líderes de las universidades, e hay incluso quienes creen que los *"filtros de rendimiento"* de muchas de las titulaciones son en sí mismos, indicadores de calidad y prestigio en la enseñanza superior (PÉREZ LUPIÓN, M.D. Y RASO SÁNCHEZ, F., 2002: 6).

Para ÁLVAREZ FERNÁNDEZ (2002: 116), por otro lado, el problema parece ser meramente organizativo pues, según su visión, la calidad y la gestión universitaria se dan la mano en los siguientes aspectos:

- Liderazgo compartido, entendido desde la perspectiva de la implicación de los colaboradores en un proyecto de futuro capaz de ilusionar y hacer crecer profesionalmente.
- La evaluación interna entendida como el diagnóstico permanente de la institución orientado a la toma de decisiones a través de sus resultados.
- La implicación del alumnado en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en el desarrollo de todas aquellas capacidades que tanto a nivel personal como grupal facilitan el crecimiento y realización personal.

- La cultura de la universidad, en relación con la forma de trabajo de los docentes, la misión y visión de la institución y los valores y principios que conforman tanto la cultura formal como la informal.

Lo que parece claro, a todas luces, es el desacuerdo entre las enfoques teóricos, mayormente por la abundancia de criterios para definir y valorar la calidad en el entorno universitario y por la complejidad del contexto abordado. El problema es, ciertamente, difícil y de tratamiento diversificado. No obstante, la pregunta ahora es... ¿habrá conseguido el Espacio Europeo de Educación Superior dar respuestas a todos estos interrogantes?, y si así ha sido... ¿cómo afectan todos estos cambios al profesorado universitario?. ..

2.- CALIDAD, INNOVACIÓN Y ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (E.E.E.S.): HACIA UNA NUEVA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Si hay algo verdaderamente positivo que ha traído la implantación de experiencias piloto basadas en el modelo organizativo del Espacio Europeo de Educación Superior, ha sido la ingente cantidad de nuevos resultados de investigación que, de una forma bastante ilustrativa, nos dan unas cuantas directrices a seguir a la hora de construir una universidad de calidad, no sólo en el aspecto meramente institucional, sino en el pedagógico. En ese sentido, el presente apartado tiene por objetivo, esencialmente, el aunar algunos de esos logros que, gracias a las experiencias científicas desarrolladas, se han obtenido durante el ensayo piloto del E.E.E.S. en diversos centros de la Universidad de Granada. Entendemos que, a día de hoy, un profesor universitario no puede ni debe ignorar la trascendencia de muchos de los mismos si lo que, en efecto busca, es desarrollar un trabajo docente eficaz (RASO SÁNCHEZ, F., 2008) ...

Un primer resultado altamente revelador es el obtenido por FERNÁNDEZ MARTÍN (2007) en lo que se refiere a los nuevos modelos de tutoría, pues:

> *"La tutoría en la universidad siempre ha tenido el mismo significado: cuando se presentaban dudas sobre la asignatura, el alumno debía acudir al despacho del profesor responsable para recibir, en privado, muchas de las orientaciones y aclaraciones sobre el contenido de la materia a la que, por diversas razones, no pudo acceder durante las sesiones de clase habituales. Esto, con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior, tiende a ser replanteado ampliamente al aumentar de forma considerable la importancia de la tutoría en este nuevo sistema de gestión"* (RASO SÁNCHEZ, F., 2008: 240 – 241).

Y es que es curioso señalar cómo diversas investigaciones realizadas al respecto recientemente (FERNÁNDEZ MARTÍN, F.D., 2007; FERNÁNDEZ CASTILLO, A. ET AL., 2007; TORRES MARTÍN, C. ET AL., 2007), ponen de manifiesto el hecho de que los alumnos, en contra de la norma, suelen hacer, cada vez más uso, y se sienten más satisfechos del empleo de cualquier sistema de tutoría que no responda al modelo tradicional.

Estudiando la viabilidad de un modelo experimental de tutoría entre compañeros en el entorno universitario, FERNÁNDEZ MARTÍN (2007: 345 - 360) llegó, entre otras, a dos conclusiones harto ilustrativas acerca de su viabilidad que bien nos pueden llevar a hacer examen de conciencia a los docentes:

- Aumento de la tasa de presentación a examen, rendimiento académico y de la nota media por crédito matriculado de los alumnos que siguieron el modelo de

tutoría entre iguales en detrimento de los que no lo hicieron, que obtuvieron peores resultados académicos.

- El aumento del compromiso y corresponsabilidad por parte del alumnado en su propio proceso formativo y educativo, se ve potenciado notablemente cuando desde la propia institución, de forma coordinada con ellos, se le ofrecen oportunidades que le permiten participar en el proceso de toma de decisiones sobre aquellas variables que amenazan su ajuste o su integración académica y social a la Universidad

En realidad, haciendo una interpretación sintética de algunos de los resultados obtenidos por este autor podemos observar cómo, en general, los alumnos valoran bastante positivamente la mayor parte de los aspectos que componen este modelo experimental de tutoría entre iguales. Tanto la dinámica seguida en las sesiones como los contenidos que se trataron parecieron muy adecuados al alumnado, si bien, y, siguiendo la nefasta tradición de carencia de materiales de nuestros centros, no encontraron igualmente satisfactorio el nivel de recursos didácticos empleados. No obstante, la valoración global que dieron al contenido e implementación del programa fue bastante buena, tal y como podemos apreciar en el gráfico que, acontinuación, ponemos a la disposición de todos nuestros lectores (FERNÁNDEZ MARTÍN, F.D., 2007):

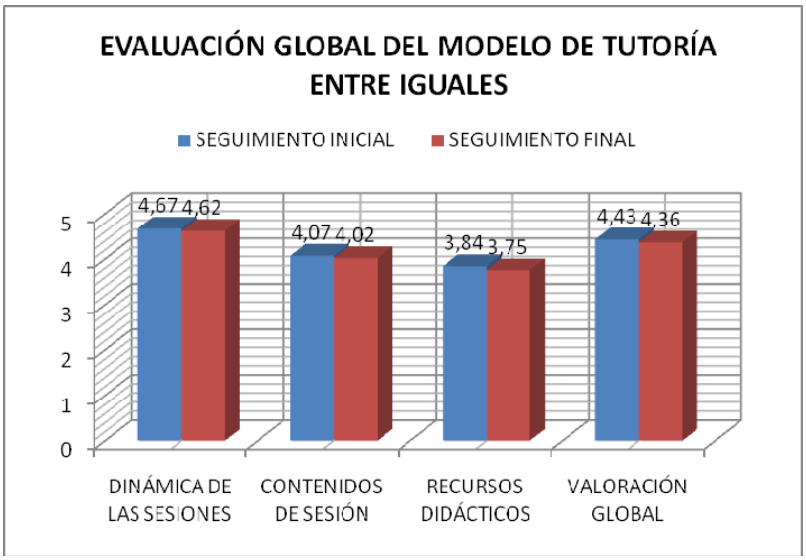


Gráfico 1: Evaluación Global de los Estudiantes del Modelo de Tutoría Entre Iguales. Adaptado de FERNÁNDEZ MARTÍN, F.D. (2007)

En otro orden de temas, la incorporación masiva y frenética de las Nuevas Tecnologías a la vida de los centros educativos no hace sino abrirnos puertas hacia otros sistemas de tutoría que, hasta ahora, y por la envergadura que adquirían, eran inviables para el profesorado. Nos referimos, claro, a las tutorías *on–line* (BOTICARIO, J.G. Y GAUDIOSO, E., 2000; WILSON, T. Y WHITELOCK, D., 1998; FERNÁNDEZ CASTILLO, A. ET AL., 2007).

En un reciente e interesante estudio llevado a cabo por FERNÁNDEZ CASTILLO ET AL. (2007) con 179 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada elegidos al azar (59 hombres y 118 mujeres cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 38 años), se pusieron de manifiesto muchas conclusiones altamente importantes en lo que al funcionamiento de las tutorías *on–line* en la Universidad se refiere. Quizás la más importante a nuestros ojos sea la que se centra en las razones de preferencia del alumnado de la tutoría virtual por encima del

sistema tradicional. En ese sentido, el gráfico que nos presentan FERNÁNDEZ CASTILLO, A. ET AL. (2007) es harto elocuente:

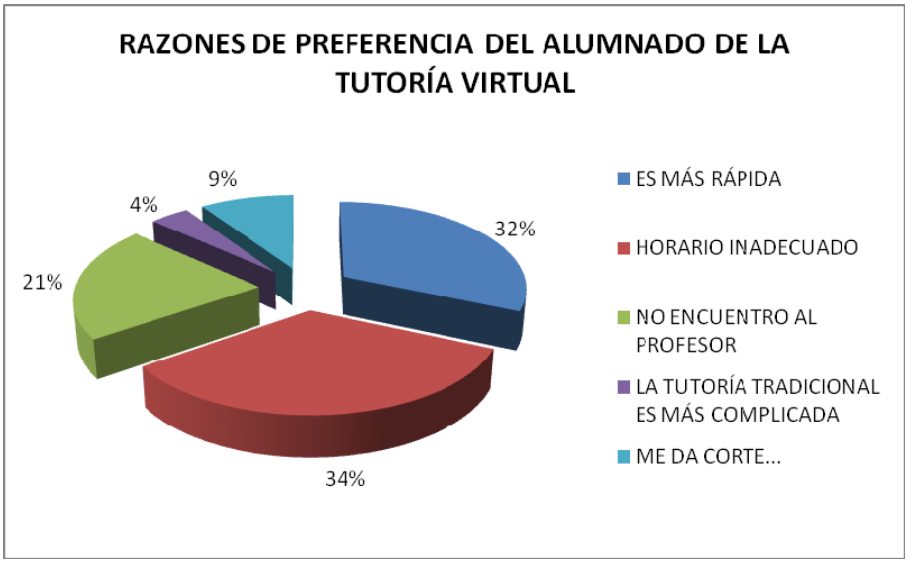


Gráfico 2: Razones de Preferencia del Alumnado de la Tutoría Virtual. Adaptado de FERNÁNDEZ CASTILLO, A. ET AL. (2007)

Como se puede ver, más de un 86 % del alumnado que participó en la experiencia prefería la tutoría virtual, principalmente por su diligencia (mayor rapidez y facilidad de horario) y por la dificultad que suponía habitualmente el poder contactar con el profesor de su asignatura, lo que nuevamente pone de relieve la necesidad de replantearse el formato tradicional de tutorías que hasta ahora ha estado funcionando en la Universidad. A este hecho añaden los autores del estudio otras conclusiones igualmente relevantes, a saber (FERNÁNDEZ CASTILLO, A. ET AL., 2007):

- Valoración altamente positiva de más de un 80 % de los estudiantes acerca de la información recibida a través del sistema de tutoría *on–line*.
- Elevado nivel de satisfacción del alumnado, también alrededor de un 80 %, con respecto a la gestión realizada, es decir, al grado en el cual la gestión de la tutoría virtual ha sido útil, formativa o ha resuelto alguna circunstancia problemática.
- Aceptación creciente de la tutoría virtual en el alumnado frente al sistema tradicional, fenómeno que podría tomar importantes proporciones a corto plazo debido precisamente a muchos de los aspectos anteriormente referidos. Existe, no obstante, un importante número de personas que todavía suscriben la tutoría clásica, posiblemente por desconfianza, recelo o poca familiaridad con las Nuevas Tecnologías, o porque sencillamente, muchos de los asuntos que se han de tratar requieren de la atención personal del profesor de la asignatura.

En este sentido, estos autores concluyen su trabajo proponiendo como futuras líneas de actuación tutorial, las siguientes (FERNÁNDEZ CASTILLO, A. ET AL., 2007):

- Promover de manera sistemática la conducción, moderación, animación y acompañamiento del docente tutor en formatos virtuales.
- Fortalecer las funciones pedagógicas del rol tutorial, tanto en la retroalimentación de los desempeños grupales e individuales como en lo concerniente a la elaboración de los instrumentos y estrategias de evaluación.

- Sería conviene que el tutor virtual promoviera, de manera individual y colectiva, la animación para la reflexión y el debate, a fin de enriquecer los diálogos en los espacios comunicativos y obtener así una mayor aceptación.
- Podría considerarse necesario que el rol tutorial en la dimensión organizacional promoviese la organización de los grupos de manera interdisciplinaria para facilitar la construcción cooperativa de los conocimientos a través de los aportes con diferentes visiones e interpretaciones.
- Se debería mantener la capacitación continua y sistemática del cuerpo docente en e-learning, para lograr la apropiación de las dimensiones de la tutoría virtual.

LOU ROYO (2007), bebiendo de todo este tipo de experiencias, quiso también apoyar metodologías de trabajo como las de MADRID FERNÁNDEZ ET AL. (2007), FERNÁNDEZ CASTILLO ET AL., (2007) y FERNÁNDEZ MARTÍN (2007) integrando las dinámicas de grupo de iguales con la utilización de las Nuevas Tecnologías. En ese sentido, su idea básica era enriquecer el rendimiento discente conjugando trabajo individualizado, aprendizaje cooperativo en pequeños grupos y las posibilidades de enriquecimiento de las Nuevas Tecnologías. En sus propias palabras, la metodología intentaba potenciar los siguientes aspectos (LOU ROYO, M.A., 2007):

- En primer lugar, la autonomía del alumno, que tiene que hacer elecciones, justificarlas y cotejarlas con lo que el grupo espera de él. De esta forma se fomenta especialmente la capacidad de autocontrol y de regulación de un proceso compartido y del propio aprendizaje. En cierto modo es apta para fomentar el autoaprendizaje y la metacognición pues la necesaria confrontación constante entre gestión, desarrollo del proyecto y resultados obliga, aunque sea de manera implícita, a observar y acomodar el propio proceso de aprender.
- El manejo de las Nuevas Tecnologías. La propuesta básica contempla una efectiva integración de los avances técnicos informáticos en las actividades docentes, dando un impulso al empleo de las Nuevas Tecnologías, sobre todo cuando se está poniendo cada vez más énfasis en el proceso de autoaprendizaje.
- Pero sobre todo, basándose en un enfoque cooperativo, se pretende promover la interdependencia positiva, la interactividad, comunicación, habilidades interpersonales, y el conflicto- sociocognitivo, básico para el aprendizaje.

Los resultados obtenidos, nuevamente acordes con la línea de conclusiones a las cuales llegaron MADRID FERNÁNDEZ ET AL. (2007) y FERNÁNDEZ MARTÍN, F. (2007), no se hicieron esperar (LOU ROYO, M.A., 2007):

- En relación al objetivo general de aprendizaje de la asignatura, se sugiere concebir logros parciales: acciones sucesivas, episodios o experiencias de aprendizaje, ascendiendo desde una primera etapa analítica (descriptiva), una segunda (valorativa) y una última productiva (creativa). Estas demandas estimulan, a través de la evaluación sistemática (feedback), el carácter complejo, autónomo y autorregulado de la actividad cognoscitiva del alumno, en tareas que suponen la construcción de conocimiento en situaciones de estudio que exigen interdependencia y colaboración.
- En relación a las actividades de aprendizaje, parece más efectivo proponer tareas que involucren la autogestión del aprendizaje así como condicionar la sistematización, profundización y aplicación del conocimiento: del estudio individual al intercambio de conocimientos; de la reflexión personal a la discusión colectiva en el grupo de estudio; del análisis en el contexto del aula al análisis en y para la práctica.

- En relación a la interacción en el aula, mantener exigencias elevadas de participación, a través de la evaluación sistemática y cualitativa de la calidad de las interacciones y de los discursos que se suceden puede contribuir a la mejora de la calidad del aprendizaje.
- En relación la evaluación, más importante que definir qué debe aprenderse (establecer criterios, calificar) conviene proporcionar apoyos instrumentales – recursos - con respecto a lo que debe aprenderse, es decir, activar la función reguladora y de mejora del aprendizaje de los procesos evaluativos, auto-evaluativos y co-evaluativos.

Nuevamente hacen acto de presencia la necesidad de fomento de los aprendizajes cooperativos, de la interacción social mediada por el profesor durante el trabajo de aula, de la necesidad de optar por sistemas de evaluación y metodologías docentes diversificadas, apoyándose en recursos didácticos y eclécticos, destacando el altamente relevante papel de las Nuevas Tecnologías, dado su potencial altamente enriquecedor a nivel cultural. ¿De verdad hay quién, a la vista de estos resultados, siga rechazando la innovación a nivel grupal y apostando por las tradicionales y decimonónicas clases magistrales que tan famosas hicieron las aulas escalonadas de la Universidad?. No. Innovación docente en este contexto es sinónimo de ruptura con la tradición didáctica del mundo universitario centrada en el profesor y de apuesta por el trabajo conjunto docente / discente… Desde aquí, desde la ciencia es de donde hay que marcar el pistoletazo de salida para la mejora de la calidad docente en el mundo universitario.

3.- UN INDICADOR DE CALIDAD ALTAMENTE IGNORADO EN EL PASADO: LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

De los tres componentes que actualmente tiene la labor profesional de un docente universitario, a saber, docencia, investigación y gestión institucional, seguramente el que siempre ha sido más valorado por antonomasia ha sido la investigación. De hecho, es la Ley Orgánica 6 / 2001 de 21 de Diciembre de Universidades la que, en su artículo 41, hace especial hincapié en la necesidad de llevar a cabo en las instituciones españolas de educación superior una investigación de calidad que tienda a promover los siguientes aspectos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2001: Art. 41):

- El fomento de la calidad y competitividad internacional de la investigación desarrollada por las universidades españolas.
- El desarrollo de la investigación inter y multidisciplinar.
- La incorporación de científicos y grupos de científicos de especial relevancia dentro de las iniciativas de las universidades.
- La movilidad de investigadores y grupos de investigación para la formación de equipos y centros de excelencia.
- La coordinación entre diversas universidades y centros de investigación, así como la creación de centros o estructuras mixtas entre estas y otros organismos públicos y privados de investigación, y, en su caso, empresas.
- La vinculación entre la investigación universitaria y el sistema productivo, como vía para articular la transferencia de los conocimientos generados y la presencia de la universidad en el proceso de innovación del sistema social, político y económico.

- La generación de sistemas innovadores en la organización y gestión por las universidades del fomento de su actividad investigadora.

Lamentablemente, a raíz de esta obsesión institucional por la investigación científica como principal fuente de desarrollo de la calidad en la educación superior, y a la más que evidente falta de formación pedagógica del profesorado universitario, ha ocurrido que la docencia ha sido altamente desvirtuada en universidades y centros de investigación, de ahí que hayamos asumido muy alegremente determinados dogmas didácticos demasiado perniciosos para la calidad de la enseñanza, a saber (SANTOS GUERRA, M.A., 1993: 180 - 182):

- *El Profesor No Hace, Se Hace:* Posiblemente el argumento más antipedagógico que existe a favor de la no formación del profesorado. Se esgrime que hay personas que, sencillamente, nacen para ser docentes, y lo único que tienen que hacer es dejarse llevar por su naturaleza, y otros, en general, no tienen tales dotes innatas, por lo que la formación pedagógica en este sentido, carece de utilidad.
- *Para Enseñar Hace Falta Tener Buena Voluntad:* O la creencia de que la buena voluntad suple todos los males y carencias formativas y profesionales. Si verdaderamente la buena disposición de los docentes resolviera todos los problemas de la didáctica universitaria no serían pocos los especialistas en esta materia que estarían en el paro.
- *Para Enseñar Bien Basta con Saber la Asignatura:* Lo que sí es cierto es que un buen profesor debe, obviamente, de conocer bien la materia que imparte. Esto, no obstante, no es condición *sine qua non* para ejercer una buena docencia dentro del área. Simplemente acredita el conocimiento necesario de la misma para poder enseñarla. Y es que, nos guste o no, la formación didáctica, tanto a nivel general, como a nivel específico de la rama de conocimiento que se imparte, resulta imprescindible, especialmente en el entorno universitario.
- *La Enseñanza Causa el Aprendizaje:* Falso completamente. El aprendizaje de contenidos y capacidades puede surgir del entorno, de la autodidáctica o, en general, de cualquier contexto e iniciativa donde estén presentes o sean aplicables dichos conocimientos (SPITZER., M., 2006). Este supuesto se basa en la falsa idea de unidireccionalidad del proceso de comunicación de la enseñanza, pero no debemos olvidar que los alumnos no son entes pasivos sino activos que interactúan con nosotros.
- *Hay Formas Científicas de Comprobar si se ha Producido Aprendizaje:* Lo que equivale a decir que el aprendizaje se ciñe a un determinado corpus de contenidos cerrados que se incluyen en determinadas fuentes de consulta y que pueden ser evaluados mediante estrictas pruebas estandarizadas basadas en la mera memorización, lo que no hace sino redundar en la falsa linealidad que atribuimos al proceso de enseñanza en la educación superior: *esto es todo lo que hay que aprender, esto es todo lo que tengo que enseñar, esto es todo lo que hay que medir.*
- *Los Fracasos de Aprendizaje se Explican Mediante Procesos Atributivos que Establece el Profesor:* En otras palabras, que el profesor puede *"por obra y gracia del espíritu santo"* y, *"en virtud de la autoridad que le ha sido conferida"*, señalar con el dedo a aquellas supuestas causas que *"justifican"* los fracasos del aprendizaje de los estudiantes. Por supuesto, ni qué decir tiene que entre esas *"causas"* hay un amplio abanico de elecciones entre las que cabe destacar como más habituales: *no tienen capacidad suficiente, no han estudiado,*

venían mal preparados de los niveles inferiores, no tienen interés por el estudio, nadie da ni golpe, etc.

Y es que, nos guste o no, en la universidad hemos dejado muy de lado el valorar la importancia de la docencia para centrarnos en la investigación, pues, de todas formas, es lo que nos ayuda a *"seguir creciendo"* en la profesión (SANTOS GUERRA, M.A., 1993; ZABALZA BERAZA, M.A., 2003; BIGGS, J., 2006, PRIETO NAVARRO, L., 2007). En realidad, ese triángulo de investigación, docencia y gestión, se ha convertido en una recta de dos extremos: investigación y gestión, y sólo a lo largo del continuum de la misma nos encontramos con la docencia como una especie de *"paso obligado"* para poder continuar en esta línea de trabajo.

De acuerdo con SANTOS GUERRA (1993: 185), ese triángulo antiguo y dorado del que hablábamos antes ni siquiera debiera ser retomado, sino más bien redefinido de manera que la docencia tenga un papel protagonista en la mejora de la calidad de la enseñanza en las universidades. En este sentido, los vértices del modelo que plantea son los siguientes:

- *La Investigación:* Que el profesor o grupo de profesores realiza sobre la práctica en la cual se encuentra inmerso. Se trata de una investigación que no tiene grandes muestras, ni diseños experimentales, ni generalizaciones estadísticas. Se centra en los problemas que encuentra el profesional en su práctica y utiliza métodos sensibles a la captación de la compleja realidad que está sometiendo a estudio.
- *El Perfeccionamiento:* Que ha de surgir inevitablemente de la investigación que realiza el profesor, porque es una investigación que facilita la adquisición viva de ideas y que genera un compromiso de acción. Cuando la investigación se realiza en equipo, aumenta la posibilidad de intensificar el rigor en los análisis y la facilidad para la mejora se incrementa, ya que en el diálogo, en la discusión, en la participación comprometida se encuentran las claves de una decisión de cambio.
- *La Innovación:* Que derivará de la investigación y el perfeccionamiento, ya que el profesor no investiga fundamentalmente para producir una acumulación irracional de conocimiento sino para transformar adecuadamente la realidad (ELLIOT, J., 1991, 1990). El discurso pedagógico del profesor, sus actitudes hacia los alumnos y la actividad, sus mismas formas de actuación y su metodología de trabajo se modificarán a la luz de los resultados y conclusiones a los cuales haya llegado mediante el proceso de indagación.

En realidad, esta reconceptualización no sólo implica tener mucho más en cuenta a la docencia en la labor profesional cotidiana del docente universitario, sino replanteársela en sí misma.

Ya hace tiempo que deberíamos abogar por un nuevo paradigma de profesorado en el cual, primeramente, consideremos el acto de enseñanza como un proceso comunicativo y de interacción entre iguales (FORMAN, E. Y CAZDEN, C., 1984) y, después, concibamos a nuestros estudiantes como usuarios activos de este proceso que participan en el mismo y que necesitan estar satisfechos en sus demandas educativas (PERRET CLERMONT, A., 1984; CARR, W. Y KEMMIS, S., 1988; LUQUE, P. Y COLLADO, M., 1988; LUCIO VILLEGAS, E., 1990; BARTOLOMÉ, M. Y ANGUERA, T., 1990; DE PABLOS PONS, J. Y LUCIO VILLEGAS, E., 1991; SCHÖN, D., 1983; ELLIOT, J., 1991; BIGGS, J., 2006).

Y es que, aunque hace ya más de veinticinco años que venimos abogando por un modelo de profesorado de corte más reflexivo y *"de a pie"*, (SCHÖN, D., 1983), todavía no parece que tengamos demasiado definidas muchas de las posibles competencias que un docente universitario debe tener en la actualidad. Lo que sí parece que tenemos claro es la clase de educación superior que queremos, un sistema que cumpla, en términos generales, con los siguientes objetivos (MORA, J.G. Y CARRASCO, S., 1993; ROBBINS REPORT, 1963; CARNEGIE COMISSION, 1973; CERI, 1982; LESLIE, L. Y BRINKMAN, P., 1988):

- Proporcionar oportunidades para el desarrollo de las habilidades personales, para el desarrollo intelectual, estético y ético de los estudiantes universitarios individuales, y proporcionar un ambiente que pueda ayudar positivamente a un desarrollo general del sujeto.
- Avanzar en la capacidad de la sociedad considerada como un todo.
- Promover las oportunidades educativas para todos los individuos.
- Promover el crecimiento económico y la productividad del sistema sociopolítico.
- Proporcionar mano de obra capacitada.
- Desarrollar una ciudadanía educada.
- Crear conocimiento y estimular el aprendizaje de los estudiantes.
- Poner al servicio de la comunidad sus medios y recursos humanos, y diseminar en ella nuevos conocimientos y mano de obra preparada.
- Contribuir al análisis de necesidades de la comunidad para discernir sus carencias y puntos fuertes.
- Participar en el análisis de los problemas y proponer posibles soluciones.

En cualquier caso, lo que parece indiscutible, es que necesitamos un profesional de la docencia universitaria mucho más reflexivo y comprometido con la investigación científica y con la aplicación de sus resultados a la didáctica de las aulas como factor de calidad en la educación superior. Demandamos un profesional reflexivo, social y cercano que sea capaz de redefinirse a lo largo de su carrera profesional, y en función de las necesidades de sociedad y alumnado

4.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (2002): *Liderazgo y Calidad.* En LORENZO DELGADO, M. (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural.* Volumen I, pp. 113 – 123. Grupo Editorial Universitario. Granada.

BARTOLOMÉ, M. Y ANGUERA, T. (1990): *La Investigación Cooperativa: Vía Para la Innovación en la Universidad.* P.P.U. Barcelona.

BIGGS, J. (2006): *Calidad del Aprendizaje Universitario.* Narcea. Madrid.

BOTICARIO, J.G. Y GAUDIOSO, E. (2000): *Aprender y Formar en Internet.* Paraninfo – Thomson Learning, U.N.E.D. Madrid.

CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION (1973): *The Purposes And The Performance Of Higher Education in The United States. Approaching The Year 2000.* McGraw – Hill. Nueva York.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza.* Editorial Martínez Roca. Barcelona.

CERI (1982): *The University And The Community.* OCDE Centre For Education Research And Innovation. París.

CUEVAS LÓPEZ, M. (2003): *La Dirección Como Factor de Calidad de las Instituciones de Formación: Una Investigación en el Contexto Multicultural de Ceuta.* En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (2002): *Escuela y Exclusión Social: Los Nuevos Procesos de Institucionalización de la Educación.* pp. 83 – 108. Grupo Editorial Universitario. Granada.

DE MIGUEL PÉREZ, M., (1997a): *La Evaluación de los Centros Educativos.* En SALMERÓN PÉREZ, H. (1997): *Evaluación Educativa: Teoría, Metodología y Aplicaciones en Áreas de Conocimiento.* Grupo Editorial Universitario. Granada.

DE MIGUEL PÉREZ, M. (1997b): *La Evaluación de los Centros Educativos: Una Aproximación a un Enfoque Sistémico.* En Revista de Investigación Educativa, nº 15 (2), pp. 145 – 178. Madrid.

DE PABLOS PONS, J. Y LUCIO VILLEGAS, E. (1991): *La Formación Pedagógica del Profesorado Universitario a Través de la Investigación: Una Experiencia en el I.C.E. de la Universidad de Sevilla.* En Revista de Enseñanza Universitaria. Volumen I, nº 1, pp. 107 – 115. Sevilla.

DE PUELLES BENÍTEZ, M. (Coord.) (2009): *Profesión y Vocación Docente: Presente y Futuro.* Biblioteca Nueva. Madrid.

EDMONDS, R. (1981): *Making Public Schools Effective.* En Social Policy, nº 12 (2), pp. 56 – 60. U.S.A.

ELLIOT, J. (1991): *Investigación – Acción en Educación*. Morata. Madrid.

ELLIOT, J. (1990): *Action Research For Educational Change.* Open University Press. Londres.

ESTEVE, J.M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995): *Los Profesores Ante el Cambio Social.* Anthropos. Barcelona.

FERNÁNDEZ CASTILLO, A. ET AL. (2007): *Satisfacción con el Uso de la Tutoría Virtual en Enseñanzas Universitarias: Análisis Desde un Proyecto de Innovación Docente.* En CAMPOS LUANCO, M.L. ET AL. (Coords.) (2007): *Actas de las Jornadas de Innovación Docente Universitaria en el Marco del E.E.E.S.* Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Granada.

FERNÁNDEZ MARTÍN, F.D. (2007): *La Tutoría Entre Compañeros en la Universidad.* Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.

FORMAN, E. Y CAZDEN, C. (1984): *Perspectivas Vygotskianas en la Educación: El Valor Cognitivo de la Interacción Entre Iguales.* En Infancia y Aprendizaje, nº 27 / 28. pp. 139 – 157. Madrid.

HAWORTH, J.G. Y CONRAD, C.F. (1996): *Reenfoque de la Evaluación de Calidad en Relación con el Aprendizaje de los Estudiantes.* En New Directions For Institutional Research, nº 92, pp. 50 – 60. Jossey Bass Publishers. U.S.A.

KOLITCH, E. Y DEAN, A.U. (1999): *Valoración de la Enseñanza por los Estudiantes en Estados Unidos. Supuestos Ocultos y Concepciones Erróneas Acerca de una Buena Enseñanza.* En Studies In Higher Education, Volumen XXIV, nº 1. pp. 27 – 42. U.S.A.

LESLIE, L. Y BRINKMAN, P.T. (1988): *The Economic Value Of Higher Education.* MacMillan. Nueva York.

LUCIO VILLEGAS, E. (1990): *Aprendiendo con los Hechos Sociales en Cooperación.* En Investigación en la Escuela, nº 11, pp. 71 – 75. Madrid.

LUQUE, P. Y COLLADO, M. (1988): *La Búsqueda de Recursos en la Enseñanza de la Pedagogía Social: La Importancia del Trabajo en Equipo.* En Revista de Pedagogía, nº 3, pp. 161 – 174. Madrid.

MACKENZIE, D.E. (1983): *Research For School Improvement: An Appraisal Of Some Recent Trends.* En Educational Researcher, nº 12 (4). U.S.A.

MIDDLEHURST, R. Y BARNETT, R. (1999): *Cambios en los Cursos: La Organización del Conocimiento y la Cultura Académica.* En Managing The University Curriculum Society For Research Into Higher Education. Open University Press. Buckingham. Reino Unido.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002): *Ley Orgánica 10 / 2002 de 23 de Diciembre de Calidad de la Educación (L.O.C.E.).* En B.O.E. de 24 de Diciembre de 2002, nº 307, pp. 45188 – 45220. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2001): *Ley Orgánica 6 / 2001 de 21 de Diciembre de Universidades (L.O.U.).* En B.O.E. de 24 de Diciembre de 2001, nº 307, pp. 49400 – 49425. Madrid.

PÉREZ LÓPEZ, A., LÓPEZ GIJÓN, J., VÍLCHEZ PARDO, J., ÁLVAREZ GARCÍA, J. Y SALCEDO SÁNCHEZ, M.C. (2007): *Indicadores Para la Calidad: E-Learning Como Innovación Docente en Educación Superior.* En CAMPOS LUANCO, M.L. ET AL. (Coords.) (2007): *Actas de las Jornadas de Innovación Docente Universitaria en el Marco del E.E.E.S.* Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Granada.

PÉREZ LUPIÓN, M.D. Y RASO SÁNCHEZ, F. (2002): *Algunas Reflexiones Sobre la Exclusión Discente en el Entramado Universitario.* En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (2002): *Escuela y Exclusión Social: Los Nuevos Procesos de Institucionalización de la Educación.* Grupo Editorial Universitario. Granada.

PERRET CLERMONT, A. (1984): *La Construcción de la Inteligencia en Interacción Social. Aprendiendo con los Compañeros.* Visor. Madrid.

PRIETO NAVARRO, L. (2007): *Autoeficacia del Profesor Universitario: Eficacia Percibida y Práctica Docente.* Narcea. Madrid.

RAMSDEN, P. (1998): *Conducción y Administración de una Universidad Efectiva.* En Higher Education & Development. Volumen XVII, nº 3. Universidad de Griffith. Australia.

RASO SÁNCHEZ, F. (2008): *Innovación en la Metodología Docente y la Acción Tutorial Universitaria en el Seno del Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.): Algunas Reflexiones.* En BARRANCO VELA, R. ET AL. (Coords.) (2008): *Actas del I Congreso de Innovación Docente Universitaria.* Comares. Granada.

RASO SÁNCHEZ, F. Y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F. (2004): *La Universidad Española Como Organización Que Aprende: Matizando la Calidad de la Enseñanza Superior Desde la Perspectiva Institucional.* En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (2004): *Praxis Organizativa de las Redes de Aprendizaje.* pp. 279 – 286. Grupo Editorial Universitario. Granada.

ROBBINS REPORT (1963): *On Higher Education. Report Of The Committee Appointed By The Prime Minister Under The Chairmanship Of Lord Robbins.* HMSO. Londres.

SANZ ORO, R. (2001): *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa.* Pirámide. Madrid.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La Investigación. Sendero y Destino en la Formación del Profesorado Universitario.* En LÁZARO LLORENTE, L. (Ed.) (1993): *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación.* Pp.177 – 192. Servicio de Formación Permanente, Universidad de Valencia y Ministerio de Educación y Ciencia. Valencia.

SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Temple Smith. Londres.

SPITZER, M. (2006): *Aprendizaje. Neurociencia y la Escuela de la Vida.* Omega. Barcelona.

TRIGUEROS CERVANTES, C. ET AL. (2007): *La Autoevaluación en el Aula Universitaria: Concienciación, Compromiso y Desarrollo Personal.* En CAMPOS LUANCO, M.L. ET AL. (Coords.) (2007): *Actas de las Jornadas de Innovación Docente Universitaria en el Marco del E.E.E.S.* Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Granada.

TORRES MARTÍN, C., LORENZO MARTÍN, R. Y MORENO PEÑA, B. (2007): *La Acción Tutorial y el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. En CAMPOS LUANCO, M.L. ET AL. (Coords.) (2007): *Actas de las Jornadas de Innovación Docente Universitaria en el Marco del E.E.E.S.* Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Granada.

WILSON, T. Y WHITELOCK, D. (1998): *What Are The Perceived Benefits Of Participating In A Computer – Mediated Communication (CMC) Environment For Distance Learning Computer Science Students?.* En: *Computers & Education*. nº 30. pp. 59 – 69. USA.

ZABALZA BERAZA, M.A. (2003): *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional.* Narcea. Madrid.

C47. LA PRIMERA CLASE. METODOLOGÍA DOCENTE PARA AFRONTAR EL CURSO DESDE EL PRIMER MOMENTO

Miguel Ángel Recuerda Girela
Profesor de Derecho Administrativo
Universidad de Granada
recuerda@ugr.es

RESUMEN

El primer día de clase es importante tanto para los estudiantes como para los profesores. Por ello, los profesores debemos preparar con antelación ese día, y en especial, debemos reflexionar sobre la forma de impartir la asignatura, sobre como desarrollar el contenido del programa, y sobre el tipo de relación que queremos entablar con los alumnos. Además, los profesores debemos planificar el curso, y decidir que metodología docente emplearemos, qué actividades llevaremos a cabo, y cómo evaluaremos a los alumnos.

ABSTRACT

The first day of class is important for both students and faculty. Therefore, teachers must prepare in advance that day, and in particular, we must reflect on how to teach the course, on how to develop the program content, and on the kind of relationship we want to establish with students. Moreover, teachers must plan the course and decide the teaching methodology, the activities that will be carried out, and how to evaluate students.

1. CUESTIONES PREVIAS

La libertad de cátedra nos permite a los profesores universitarios afrontar nuestra tarea docente con cierta autonomía, ya que podemos transmitir nuestros conocimientos como mejor consideremos oportuno, y difundir nuestras ideas sobre lo que enseñamos del mismo modo. Esto no significa que estemos amparados para explicar "lo que queramos", o que podamos hacerlo "de cualquier forma", porque esta libertad está limitada por el ordenamiento jurídico. Así por ejemplo, la libertad de cátedra no ampara las intromisiones ilegítimas en el honor, ni la anarquía docente. Por ello, los profesores debemos cumplir los programas de las asignaturas aprobados por los respectivos Consejos de Departamento, para asegurar que todos los alumnos de una misma titulación reciban el mismo contenido docente.

La aprobación del programa de la asignatura es por tanto una cuestión previa, sobre la que hemos podido intervenir o no, y que marcará el desarrollo de nuestras clases durante todo el curso.

2. PRESENTACIÓN Y RELACIÓN PROFESORADO-ALUMNADO

Las presentaciones del primer día dependen del estilo de cada profesor. Es posible que algunos alumnos hayan pedido referencias previas a compañeros de cursos anteriores, o que se hayan informado a través de páginas webs o blogs, que proliferan en estos días. Otros no sabrán nada de nosotros, y tendremos que decir qué nos interesa que sepan de nosotros.

La presentación inicial puede influir en el tipo de relación profesor-alumno que se quiera construir, aunque el devenir del curso puede ir modificando esta relación, para bien o para mal. Con independencia del carácter de cada cual, el profesor puede optar por limitarse a facilitar a los alumnos sus datos más imprescindibles tales como horario de tutorías, localización del despacho, o forma de comunicarse (teléfono, correo electrónico, etc.), o puede optar por dar alguna información adicional sobre su carrera académica, líneas de investigación, etc.

En cualquier caso, la relación profesor-alumno no se establece de forma definitiva el primer día de clase, sino que se va construyendo durante todo el curso. Es el profesor el que elige el tipo de relación que quiere establecer y mantener con sus alumnos.

3. EL PROGRAMA Y PLANIFICACIÓN

Si el programa debe ser la guía a seguir durante el curso, convendría, no solo que el profesor lo facilitara, sino que además, lo presentara a los alumnos. Generalmente, cuando se comienza una nueva asignatura, los alumnos suelen desconocer por completo su contenido. Por eso, la primera clase es un buen momento para exponer de forma comprensible a los nuevos alumnos el contenido del programa, y los objetivos del curso.

También existen muchas formas de presentar el programa. Sería conveniente desde luego no olvidar que el público al que nos dirigimos no ha estudiado la asignatura previamente, y que nuestra misión no es solo la de transmitir determinados conocimientos, sino la de transmitir “con pasión” esos conocimientos. Después de muchos años de haber abandonado la universidad como alumno sólo guardo recuerdos de aquellos profesores que enseñaban con pasión.

Si los alumnos no conocen nuestra asignatura, quizás sería positivo encontrar los ejemplos adecuados para explicarles cuál es la importancia de nuestra asignatura. No se trata de decir que nuestra asignatura es la más importante, sino de captar la atención y el interés de los alumnos haciéndoles ver los problemas del mundo que se pueden resolver con nuestra asignatura.

La planificación es esencial cuando se pretende que los alumnos dediquen tiempo fuera de clase a la lectura de libros, artículos y documentos, elaboración de casos prácticos, u otros importantes trabajos. De lo contrario, nada de ello será posible. Y por supuesto, tampoco será posible la participación activa de los alumnos en clase.

Junto al programa, conviene que el profesor elabore una lista bibliográfica y de lecturas adicionales sobre cada tema para los alumnos.

4. METODOLOGÍA DOCENTE

Desde el primer momento, conviene que el profesor explique la metodología que empleará en la asignatura, de forma que los alumnos puedan seguir adecuadamente el curso. Con los cambios del EEES, se está reduciendo la carga docente dedicada a la lección magistral, para dar entrada a seminarios, prácticas, y trabajo fuera del aula. Una metodología docente coherente tiene que articular hoy en día las distintas formas o facetas de la formación (lección magistral, seminarios, prácticas, y trabajo fuera del aula) de forma coordinada, para que todo el esfuerzo del profesor y del alumno se dirija a la adquisición de una serie de competencias.

El profesor debería explicar, por tanto, el peso específico que se dedicará a cada una de las formas o facetas de la formación durante el curso, así como la manera en la que se deben desarrollar.

El uso de medios informáticos en las aulas va en incremento. Cada vez son más los alumnos que tienen su propio ordenador portátil, y los profesores que usan igualmente un ordenador para enseñar. El uso de ordenadores tiene muchas ventajas, y al final, no hay que olvidar que los alumnos trabajarán en el futuro con ordenadores. Sin embargo, no podemos caer en el error de pensar que hay que usar las nuevas tecnologías para ser un profesor efectivo, o que hay que utilizar el ordenador en todo momento, puesto que algunas actividades no requieren de ordenador y son más provechosas sin él.

El campus virtual es una herramienta muy útil para comunicarse con los alumnos. Generalmente, el campus virtual permite crear un espacio para cada grupo y asignatura donde el profesor puede colgar el programa, y cualquier otro documento, como apuntes, esquemas o diapositivas de clase, casos prácticos, avisos, o documentos de trabajo. Los alumnos pueden acceder al campus en cualquier momento y en cualquier lugar, por lo que es muy recomendable. Además, el campus virtual suele tener una opción que permite crear fichas electrónicas de los alumnos donde se pueden ir anotando las calificaciones, y permite enviar correos electrónicos a todos los alumnos. Mediante esta última opción se pueden enviar correos para dar determinados avisos sobre las clases, exámenes, u otras cuestiones.

El primer día de clase conviene recordar a todos los alumnos que comprueben que su ficha electrónica está activada, con su fotografía, y sobre todo, con una dirección de correo activa. De lo contrario, será más compleja la comunicación con los alumnos.

Otra tarea que suele permitir el campus virtual es el envío de trabajos por parte de los alumnos. El profesor puede colgar el enunciado del trabajo y fijar una fecha límite para la entrega de los alumnos. El programa informático impide que un trabajo se pueda presentar fuera de fecha, y facilita el archivo de todos los trabajos al profesor. Sin embargo, esta cuestión debe quedar clara desde el primer día, ya que de lo contrario puede crear problemas ante entregas extemporáneas que serían rechazadas por el programa informático.

5. EVALUACIÓN

Los alumnos deben saber desde el primer momento cómo se va a evaluar su trabajo. Es una cuestión de confianza, y un derecho. Lo que no se debería hacer es modificar el sistema de evaluación una vez que el curso ha avanzado porque esto podría suponer una frustración de las expectativas o de la confianza que el alumno depositó en el profesor.

Los sistemas de evaluación son siempre complejos, pero en cualquier caso, deben reconocer de manera justa todo el esfuerzo realizado por los estudiantes.

6. HONESTIDAD ACADÉMICA

Los avances en las tecnologías han facilitado de manera formidable el acceso a la información. Por ello, quizás sea ahora más importante que nunca, explicar a los alumnos la importancia de la honestidad académica, ya que el plagio es muy frecuente. El plagio no solo supone la vulneración de los derechos de la propiedad intelectual de otros, sino una completa frustración de la formación académica universitaria. Si el desarrollo de un trabajo y su posterior evaluación, es el cauce para la adquisición de determinadas competencias, el plagio es la frustración de ese objetivo.

En una metodología docente, donde tenga un peso relevante la realización de trabajos de investigación, sería conveniente que el profesor previera las consecuencias de un posible plagio de acuerdo con la normativa universitaria, y que lo comunicara previamente y de forma constructiva a sus alumnos.

Referencias:

Angelo, Thomas A., y K. Patricia Croos, Classroom Assessment Techniques, Jossey-Bass, San Francisco, 1993.

Davis, Barbara Gross, *"The First Day of Class",* en *Tools for Teaching,* Jossey-Bass, San Francisco, 1993.

Duffy Donna Killian, y Janet Wright Jones, *"Exploring Teaching Styles",* en *Teaching within the Rhythms of the Semester,* 1-26, Jossey-Bass, San Francisco, 1995.

Lang, James, *On Course*, Harvard University Press, Cambridge, 2008.

Parani, Jay, *The Art of Teaching,* Oxford University Press, New York, 2005.

Parker, Palmer, *The Courage to Teach,* Jossey-Bass, San Francisco, 1998.

C48. LABOR DOCENTE DEL VETERINARIO CLÍNICO CON LOS ALUMNOS DE PRÁCTICAS

Cristina Recuerda Vega
Veterinaria
c_recuerda@yahoo.com

Resumen:

La labor educativa del veterinario clínico en la formación de los alumnos de prácticas en fundamental para el desarrollo de los futuros veterinarios. La desmotivación por parte del alumno, en algunos casos, y la falta de formación docente por parte de los veterinarios, en otros, dificultan el aprendizaje. Con esta comunicación se pretende orientar al veterinario para que el alumno maximice su estancia en la clínica.

Palabras clave:

Orientación laboral, prácticas veterinarias, motivación, aprendizaje, evaluación.

Abstract:

The veterinary surgeon educational roll for the training of practice students, is very important in the development of future veterinarians. Often, student discouragement and lack of veterinarian teacher training make it difficult in practice. The aim of this communication is offer to the veterinary surgeons a guide which help to maximize the student internship.

Keywords:

Working training, veterinary practice, motivation, learning, evaluation.

1. Introducción

Las prácticas en las clínicas veterinarias son la mejor orientación laboral que dispone un estudiante de veterinaria que quiera dedicarse a la clínica de pequeños animales y es un buen complemento para su formación. El actual plan de estudios de Veterinaria "Resolución de 26/09/1996 (BOE de 23/10/96) modificado por la Resolución de 18/10/98 (BOE de 11/12/98) y de 20/10/02 (BOE 07/03/03)", incluye la formación práctica del alumno en empresas, instituciones, servicios o centros oficiales o privados. Son los centros los que voluntariamente proponen los periodos que más se adapten a sus necesidades, dos semanas o un mes completo, ajustándose a la época vacacional de los alumnos. Los centros son ofertados exclusivamente por la Facultad de Veterinaria bajo la supervisión de un Coordinador de Estancias. Los objetivos de estas actividades prácticas son mostrar al alumno la realidad profesional en diferentes sectores relacionados con la profesión veterinaria y completar la formación básica integral, teórico-práctica, recibida en la Facultad de Veterinaria.

2. Dificultades para maximizar el rendimiento del alumno en las prácticas

Las prácticas ofrecen muchas ventajas a los alumnos, pero ellos no les sacan el máximo partido por diversas razones asociadas a los propios alumnos o a los propios veterinarios con los que los aprendices pasan su periodo de estancias.

Por un lado, la tensión interna que muchas veces sufren los alumnos por aprobar las asignaturas de la carrera condiciona su forma de estudio y posiblemente su interés por aprender. No es nuevo observar alumnos con una completa falta de motivación hacia el aprendizaje. Por otro lado, los veterinarios clínicos, por lo general, no han adquirido una formación especial para la enseñanza por lo que en muchas ocasiones tienden a reproducir aquello que han vivido, es decir, las estrategias de enseñanza del veterinario reflejan su propia experiencia en su época de prácticas, ya que existe la tendencia en el ser humano de tratar de tomar como referencia sus experiencias anteriores en ámbitos similares[13]. Por eso es imprescindible que el veterinario adquiera conciencia de la importancia de la labor como profesor con los alumnos de prácticas, ya que lo que les consiga transmitir no sólo será beneficioso para esos alumnos sino que esos mismos alumnos serán en un futuro profesores de otros alumnos.

3. Ayudar a aprender

El objetivo de un veterinario clínico que acepta en sus instalaciones a alumnos para que realicen sus prácticas debería ser no tanto transmitir conocimientos sino ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, ayudar a que aprendan a aprender[14]. Lo importante es conseguir que el alumno no se limite a adquirir conocimientos, sino que los construya. Si el estudiante se comporta mucho más activo e inventivo, y su papel se corresponde al de una persona autónoma y autorregulada, que conoce sus propios procesos cognitivos, tiene en sus manos el control del aprendizaje. Con una buena interrelación profesional-alumno se pretende la activación en el alumno de una serie de procesos cognitivos básicos que incluyen la selección y retención de la información que le ofrece el veterinario, la organización y elaboración de nuevos datos, la integración de los conocimientos y su aplicación a las nuevas situaciones de aprendizaje[15]

Para alcanzar un correcto aprendizaje, el proceso por el cual éste se consigue se caracteriza por ser un proceso activo. El alumno no puede limitarse a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria, sino que debe realizar una serie de actividades para comprenderlos y asimilarlos significativamente en sus estructuras cognitivas organizadas. Como se ha dicho anteriormente, el papel del veterinario no

[13] Vid. Green, R., "Evaluación formativa: algunas ideas prácticas". *Jornadas de Innovación Universitaria. El reto de la Convergencia Europea, 2004;* Ballester, L. y Nadal, A., "Evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado". *XI Congreso de Formación del Profesorado*, 2005.

[14] Marzano, R. J., "Creating an educational paradigm centred on learning through teacher-directed, naturalistic inquiry". En L. Idol y B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction*. *Implication for reform 1991,* 411-442.

[15] Rodríguez, R., "El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario". En *Docencia Universitaria: Orientaciones para la formación del profesorado*. Documentos ICE. Universidad de Oviedo. 2004, 21-51.

puede limitarse simplemente a transmitir información al alumno sino que debe participar activamente en el proceso de reorganización de la estructura del conocimiento cognitivo del alumno[16]. Para mejorar el aprendizaje del alumno es fundamental destacar el papel protagonista de éste, no solo porque al sentirse protagonista mejorará su rendimiento sino porque interviene directamente en el transcurso de su propio aprendizaje.

Para conseguir estos objetivos, el veterinario debe centrarse en varios aspectos básicos:

- El veterinario debe hacer ver al alumno que no sirven de nada los aprendizajes orientados a repetir las cosas, centrarse en los apuntes de clase y dedicarse a superar exámenes para olvidar después lo que se ha aprendido.
- El veterinario debe crear en el alumno la necesidad de aprender porque encuentre en ello un refuerzo positivo al aplicar los conocimientos obtenidos en su futura vida laboral.
- Los estudiantes deben tener la libertad y la facilidad suficiente para que pregunten ante cualquier duda o dificultad con la que se encuentren para darles seguridad en ellos mismos y conseguir futuros veterinarios creativos, críticos y reflexivos.
- El veterinario debe tratar de crear un clima de trabajo donde el alumno se sienta parte integrante del equipo profesional. Al dotar al que aprende de las herramientas intelectuales, afectivas y sicológicas se le facilita el aprendizaje logrando que el conocimiento adquirido en la facultad lo interprete como un conocimiento útil que necesitará para desarrollar la profesión que ha escogido.
- El veterinario debe crear debates científicos donde el alumno pueda exponer sus conocimientos y le genere la necesidad de reflexionar e implicarse más en el trabajo, lo que desemboca en una mayor comprensión y, en consecuencia, en un mejor aprendizaje de la tarea que están realizando.
- El veterinario debe premiar la motivación y el grado de implicación del alumno en las tareas de la clínica así como premiar su autonomía, independencia, y juicio crítico.
- El veterinario debe desarrollar en su alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios conocimientos, y por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que la persona logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, y convierta esta tarea en una opción libre y se transforme en una necesidad y rutina donde a la vez que descubre el mundo profesional, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia personalidad, su propia iniciativa, su capacidad para resolver problemas en condiciones de incertidumbre, su competencia comunicativa oral, con capacidad de autoaprendizaje, autocontrol y capacidad de asumir riesgos del trabajo en equipo El alumno estará tranquilo porque es consciente que el veterinario siempre será su punto de apoyo.
- El veterinario debe preocuparse por captar el interés y la atención de sus alumnos y despertar su curiosidad por los casos clínicos que lleguen

[16] González-Pienda, J. A., "Aprender significativamente: Un reto para el profesor". Programa de formación inicial para la docencia universitaria. ICE. Universidad de Oviedo. 2004.

diariamente, pidiendo su opinión a la hora de diagnosticar, pronosticar y tratar a un paciente.

- El veterinario debe facilitar que cada alumno descubra sus habilidades permitiéndoles realizar pequeñas intervenciones reales con los pacientes cuyos dueños estén de acuerdo en colaborar.

El veterinario debe evaluar al alumno por su trabajo desarrollado en el periodo de prácticas. Existe una definición muy completa del término evaluación:"evaluar es un proceso que implica obtener una buena información respecto a los dominios de los alumnos (objetivos, conocimientos, aptitudes, habilidades, comportamientos, etc), establecer juicios de valor (aceptable, adecuado, bien, suficiente, etc) y tomar decisiones (admitir, aprobar, recomendar, promocionar, liberar, convalidar, etc)[17]. El veterinario no debe valorar los conocimientos del alumno sino su esfuerzo.

4. Memoria de prácticas

Al finalizar las prácticas, los alumnos deben presentar una memoria que justifique la realización de la misma. Las memorias de prácticas son el resultado final de la labor realizada por el alumno durante su periodo de prácticas y sirve para aprender a redactar y para reflexionar y sacar sus propias conclusiones sobre su periodo de estancia en la clínica veterinaria.

La redacción de la memoria podría incluir los siguientes apartados:

Parte I:

[17] Contreras, E., "Evaluación de los aprendizajes universitarios", *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado.* Documentos ICE. Universidad de Oviedo. 2004, 129-152.

1. Presentación: Se aportan los datos del alumno y los datos de la empresa y un breve resumen de la actividad desarrollada por la empresa.

2. Introducción: Debe iniciarse con un índice. Posteriormente, debería incluir las normativas de la clínica a nivel jurídico para que el alumno vaya siendo consciente de la realidad de una clínica veterinaria. En este apartado debe indicar la localización de la empresa, sus infraestructuras, personal empleado y organigrama, recursos, trabajos que realiza la clínica.

3. Memoria de Prácticas: Describir las labores llevadas a cabo por el alumno, bien por casos clínicos o bien por labores realizadas diariamente. Especificar si el alumno ha realizado servicios a domicilio o urgencias junto con el veterinario. Una vez descritos los casos clínicos, el alumno debe incorporar sus consideraciones críticas, es decir, debe discutir los resultados obtenidos, expresar sus opiniones y puntos de vista.

4. Conclusiones: Enumerar brevemente los aspectos más destacados de su estancia en la clínica. El alumno puede añadir cualquier observación que considere oportuna.

5. Evaluación del profesor: El alumno puede evaluar con una puntuación la labor educativa del veterinario.

5. Bibliografía consultada

6. Anexos: mapas, planos, fotografías, videos, etc.

7. Agradecimientos

Parte II:

Evaluación del veterinario sobre el alumno: El veterinario no valorará los conocimientos del alumno sino aspectos tan relevantes como la actitud, aptitud, habilidades, puntualidad, seriedad, grado de implicación y cualquier otro aspecto que considere oportuno. La evaluación tendrá una puntuación y el alumno obtendrá una valoración global la cual contará en la nota final de la asignatura a la que pertenezcan las prácticas.

5. Conclusiones

a) Las prácticas en las clínicas veterinarias son la mejor orientación laboral que dispone un estudiante de veterinaria que quiera dedicarse a la clínica de pequeños animales y es un buen complemento para su formación.

b) La falta de motivación de los alumnos y la ignorancia de algunos veterinarios en los métodos de enseñanza dificultan el aprendizaje del alumno.

c) El veterinario debe despertar la curiosidad y el interés del alumno para que sea él mismo el que aprenda por iniciativa propia.

d) El desarrollo de una memoria de prácticas ayuda al alumno a sacar sus propias conclusiones sobre su estancia en la clínica veterinaria.

C49. ALGUNAS OBSERVACIONES CRÍTICAS SOBRE EL NUEVO SISTEMA DE SELECCIÓN DEL PROFESORADO FUNCIONARIO UNIVERSITARIO

María Luisa Roca Fernández-Castanys y Lorenzo Mellado Ruiz
Área de Derecho Administrativo de la Universidad de Almería
mlroca@ual.es y lmellado@ual.es

RESUMEN.

La comunicación pretende poner de manifiesto algunas de las dudas y problemas suscitados, en los últimos años, por el nuevo sistema de acreditación nacional para la selección del profesorado universitario, en vigor desde 2007. El nuevo modelo presenta ventajas e inconvenientes, desde la propia ambivalencia histórica de la regulación de acceso a la función pública universitaria. Pero lo importante es que su objetivo central reside en intentar reequilibrar los dos polos de tensión siempre presentes: la objetividad y neutralidad en la selección, de un lado, y la autonomía y eficiencia universitarias en la provisión de plazas, de otro.

ABSTRACT

The aim of this paper it is to stress some of the most remarkable problems that arise of the so-called "national accreditation system" in force in Spain since 2007 and used for the selection of university teachers. The new system has advantages and disadvantages but its central goals are, in one hand, try to rebalance objectivity and neutrality in the selection of academics, and in the other, keep the Universities autonomy in the selection of its own members.

Como es sabido, los RRDD 1312 y 1313/2007 de 5 de octubre han venido a establecer el nuevo –y por ahora último- sistema de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, así como el régimen de los concursos respectivos. Estos RRDD se dictan en desarrollo de los artículos 57 y siguientes de la Ley Orgánica 6/2007, de 21 de diciembre, de Universidades, parcialmente modificada por la LO 4/2007, de 12 de abril.

El principal propósito de la mencionada reforma ha sido sustituir el sistema de selección del profesorado funcionario que, hasta la misma, se llevaba a cabo a través de un examen de carácter nacional (la habilitación) por un sistema de evaluación de méritos (acreditación) en donde no existe prueba pública alguna, sino una valoración de del curriculum del candidato por Comisiones nombradas al efecto. La presencialidad se difumina y la defensa se objetiviza al máximo. Al igual que ocurría en el anterior sistema de habilitación una vez evaluado positivamente, el candidato ha de superar una fase posterior de concurso, cuya culminación le permitirá, finalmente, la adquisición de la condición de profesor funcionario (RD 1313/207, de 5 de octubre, que deroga el RD

774/2002, de 26 de julio). La pervivencia del concurso puede salvaguardar, así, en cierta forma, el "privilegio" o la oportunidad de que sea cada Universidad la que, en última instancia, decida quien va a ser el candidato que finalmente va a incorporarse como "miembro de pleno derecho" a su plantilla. No obstante, es evidente que se trata de una segunda fase de constatación presencial de los méritos y del proyecto docente de un candidato debidamente acreditado ya a nivel nacional. Como es evidente, y constituye el núcleo –tan polémico como irresoluble- de la cuestión a lo largo de los últimos años, juegan aquí, en difícil equilibrio, los principios –que enlazan a su vez con valores y criterios constitucionales- de capacidad, transparencia y suficiencia, y el derecho a una evaluación objetiva de los méritos alegados, frente a las necesidades universitarias de promoción, estabilidad y recuperación de los costes en personal.

Es posible que la realidad demuestre, dentro de poco tiempo, la ineficacia del modelo, en un delicado contexto además de crítica y cuestionamiento constante de las decisiones políticas y universitarias acerca del "proceso" (si se le puede llamar así) de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. A las propias dudas sobre su viabilidad, filosofía y capacidad de "modernización" real de la enseñanza universitaria (más allá de los cambios formales de planes, del cómputo de créditos y de la organización de las enseñanzas, y de la propia "reconstrucción" pedagógica de los conceptos), se unen constantes reproches al posible renacimiento de prácticas endogámicas, a la capacidad de valoración "a distancia" de los múltiples méritos de los aspirantes, a la legitimidad de las entidades de acreditación, a los mejorables procedimientos para llevarla a cabo, etc.). Esta comunicación no pretende, de todas formas, decantar la balanza hacia un sistema u otro, sino poner de manifiesto los puntos más conflictivos o polémicos de la regulación que, para bien o para mal, está vigente en la actualidad.

Además, no resulta factible en este momento realizar un análisis pormenorizado de los cambios acontecidos en esta materia en los últimos 20 años (desde la LRU hasta la actualidad), evolución (o involución), normativa y fáctica, que ha sido tratada ya por diversos autores en nuestro país.

Pues bien, como es sabido, y se ha avanzado ya, la secuencia a seguir en la actualidad para llegar a ser profesor funcionario de Universidad es la de una evaluación positiva de los méritos del candidato, que termina con la acreditación formal del mismo, más una fase de concurso. El sistema se asemeja, por tanto, al anterior de habilitación en que se organiza en dos tiempos, aunque también existen diferencias importantes entre ambos. Quizá uno de las más destacadas sea la falta de fijación de un número tasado de candidatos que pueden obtener evaluación positiva. En efecto, en el extinguido sistema las plazas a cubrir eran limitadas, fijándose en función de las necesidades detectadas por cada Universidad, que debía comunicarlo así al Consejo de Coordinación Universitaria (que, por cierto, podía aumentarlas en el número que considerase pertinente). Ello conllevaba que, en ningún caso, pudiera resultar habilitado un mayor número de candidatos que de plazas previstas. Ahora, en cambio, no existe tal limitación por lo que la acreditación se realizará dependiendo de los méritos objetivos del candidato y no en concurrencia competitiva. Ello lleva consigo un primer efecto favorable cual es la relajación entre los aspirantes a ser acreditados, disipándose el clima de competencia generado por el sistema de habilitación que, sin duda, podía provocar recelos y desconfianzas entre algunos compañeros que se convertían, por obra y gracia de la habilitación, en competidores. La acreditación supone, así, la valoración objetiva e

imparcial de los méritos de cualquier interesado que cumpla los requisitos exigidos por la normativa aplicable. Se prima la evaluación objetiva frente a la defensa presencial de los méritos alegados, y las capacidades derivadas directamente del currículum frente a las habilidades de defensa, reacción y crítica propias de un sistema basado en la presencialidad y en la flexibilidad en la valoración de los méritos de los aspirantes.

En este sentido, y sin dejar de reconocer los posibles beneficios de la reforma, se aprecia inmediatamente una cierta disfunción que, según resulta del texto definitivo del RD 1312/2007, ha tratado de ser corregida por el Ministerio. Se trata de lo siguiente: al amparo del sistema de habilitación, cada habilitado contaba con la cobertura de la plaza de que traía causa la convocatoria, y, por ende, la subsiguiente tranquilidad de que a corto-medio plazo, obtendría una plaza definitiva, si no en su propia Universidad, en otra de las que hubieran enviado la correspondiente solicitud al Consejo de Coordinación Universitaria. Y ello porque las Universidades, una vez finalizadas las pruebas de habilitación, no podían retractarse de su solicitud, debiendo convocar el correspondiente concurso para cubrir la plaza dentro de los veinte días siguientes[18] a la publicación en el «Boletín Oficial del Estado» de la relación de candidatos habilitados en el cuerpo y área de conocimiento en cuestión. Como fecha límite se fijaba el plazo de dos años desde la comunicación, dentro de los cuales la Universidad debía proveerla necesariamente, siempre que hubiese algún concursante a la misma.

Pues bien, como se adelantaba que el Ministerio de Educación parece haber sido consciente de un posible efecto colateral no deseable del nuevo sistema, pues si bien ahora no existe limitación en el número de personas que pueden obtener una evaluación

[18] Como decía el preámbulo del RD 774/2002, de 26 de julio, en una primera fase, habrían de ser las propias Universidades, en atención a sus necesidades docentes e investigadoras y siempre que las plazas estuvieran dotadas en el estado de gastos de sus presupuestos, las que habrían de acordar, en el modo que establecieran sus Estatutos, las plazas que habían de ser provistas mediante concurso de acceso entre habilitados, comunicándolas a continuación a la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, en la forma y plazos que se estableciesen. En una segunda fase, las propias Universidades, una vez celebradas las pruebas de habilitación, debían convocar el correspondiente concurso de acceso. Concretamente disponía en su art. 2.1 que "*Las Universidades comunicarán a la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, en documento cuyo modelo figura como anexo I, las plazas que, en atención a sus necesidades docentes e investigadoras y de acuerdo con sus Estatutos, serán provistas mediante concurso de acceso entre habilitados. Cuando las plazas a proveer sean de aquellas a las que se refiere el apartado 2 del artículo 5, la Universidad deberá contar con la conformidad de la Administración pública responsable de la institución sanitaria concertada, dentro de las previsiones del correspondiente concierto. La comunicación a que se refiere el párrafo anterior se llevará a cabo por las Universidades durante los meses de septiembre, enero y mayo de cada año […]*", de manera que el número de habilitaciones en cada convocatoria se realizaba "*en función del número de plazas comunicadas previamente a la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, la existencia de vacantes resultantes de concursos de acceso, la existencia de habilitados que no ocupen plaza, los concursos de acceso cubiertos por profesores funcionarios y cualesquiera otros criterios relevantes del proceso, con el fin de garantizar la posibilidad de selección por las Universidades de entre los habilitados y la concurrencia de los habilitados a los concursos de acceso*". Los concursos de acceso a cuerpos de funcionarios docentes universitarios se convocaban por la Universidad, siempre y cuando las plazas de que se tratara hubieran sido comunicadas previamente a la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria. Y si estuviera vacante una plaza de las comunicadas al Consejo de Coordinación Universitaria, la Universidad debía convocar la misma dentro de los veinte días siguientes a la publicación en el «Boletín Oficial del Estado» de la relación de candidatos habilitados en el cuerpo y área de conocimiento correspondiente. En cualquier caso, en el plazo máximo de dos años desde la comunicación de la Universidad debía proveerse necesariamente la plaza, siempre que hubiese algún concursante a la misma.

positiva de sus méritos, tampoco existe una obligación por parte de las Universidades de convocar el concurso que permitirá al acreditado convertirse finalmente en funcionario (es decir, cada procedimiento de acreditación no cuenta con el respaldo de número determinado de plazas). Todos sabemos cómo funcionan las cosas en la Universidad, por lo que no es descabellado pensar que un profesor, a pesar de haber obtenido la correspondiente acreditación, tuviera que esperar varios años (en el mejor de los casos) para a ser funcionario en su Universidad por no convocarse el correspondiente concurso; dificultad, obviamente, incrementada cuando se trate de otra Universidad diferente (lo que es derivación del importante peso específico que la Universidad convocante tiene en la decisión del concurso). Ésta parece ser la razón que ha conducido a suprimir en la versión definitiva del RD el último párrafo del art.3 en donde se atribuía al certificado de acreditación un plazo de caducidad de seis años, transcurridos los cuales sin que el candidato hubiera accedido a los cuerpos de funcionarios docentes debía renovarlo. Tras la citada corrección, el certificado tiene una validez indefinida, lo que parece más coherente, pues parece difícil entender cómo una persona que, en su momento, obtuvo una evaluación positiva puede dejar de tenerla por el transcurso del tiempo. Al mismo tiempo, con ello se establece una uniformidad de criterio respecto de todas las figuras (ya se trate de personal funcionario o laboral), al no existir fecha de caducidad a la acreditación positiva otorgada para cualquiera de las modalidades de estas últimas.

Por lo demás, la fijación de esta segunda fase de concurso -fundada en un presunto respeto a la autonomía de las Universidades-, tal y como aparecen diseñados los concursos en la actualidad, puede hacer tambalear las pretendidas bondades del sistema, basado genéricamente en los principios de igualdad, mérito y capacidad, enervando su virtualidad para enquistarse en una indeseable espiral de retroalimentación endogámica. Y ello porque son las propias Universidades convocantes las que, de acuerdo con lo establecido en sus Estatutos, nombran los componentes de las Comisiones que han de resolver el concurso, proponiendo el Rector, motivadamente y con carácter vinculante, una relación de todos los candidatos por su orden de preferencia. Son pues las Universidades, difuminando en parte la pretendida objetividad y generalidad del sistema, las que, en última instancia, controlan –o al menos condicionan- el acceso de los acreditados, la ocupación efectiva de la plaza convocada. Así resulta de lo dispuesto en los arts. 62 de la LOU, tras la nueva redacción dada por la reforma de 2007, y del art. 6 del RD 1313/2007, donde se prevé expresamente que *"los Estatutos de cada Universidad regularán la composición de las comisiones de selección de las plazas convocadas"*. En todo caso, dichas Comisiones deben componerse de tres miembros, de los cuales dos pertenecen al área de conocimiento de la plaza objeto del concurso, con lo que parece evidente la ventaja de los candidatos de casa frente a los foráneos por la natural tendencia de las Comisiones a favorecer a los suyos. Lamentablemente, esta previsión puede conducir a reproducir la práctica existente durante los años de vigencia de la LRU, donde la expresión "tener el tercer voto" sintetizaba toda una filosofía, tan éticamente errónea como asentada y aceptada –con mayor o menor resignación – entre los aspirantes a alcanzar algún día el deseado estatus de profesor funcionario.

Parece, por tanto, que la pretendida y loable objetividad y neutralidad en la valoración técnica de los méritos alegados, a desarrollar en una primera fase no presencial, se atenúa notablemente a causa de las disfunciones, tanto orgánicas como sustanciales, derivadas de una segunda fase de concurso a desarrollar en la Universidad

convocante de la plaza. El filtro está claro: sólo pueden optar al concurso los acreditados, pero el sistema de selección definitivo adolece aún de los mismos defectos de parcialidad y arbitrariedad detectados en etapas anteriores. No puede decirse, pues, que sea un modelo realmente objetivo, sino una posible solución ecléctica entre los imperativos de un sistema neutral de mérito y capacidad para el acceso a los cuerpos docentes universitarios y los condicionantes derivados del principio de autonomía universitaria.

Por lo demás, la objetividad en la selección de los candidatos en la primera fase de acreditación se pretende garantizar al confiarse a unas Comisiones compuestas por siete miembros, que habrán de ser catedráticos exclusivamente, o catedráticos y titulares según se trate, respectivamente, de la acreditación para el cuerpo de catedráticos o de profesores titulares. La excelencia académica de los mismos se pretende asegurar mediante la exigencia de que estén en posesión de tres y dos sexenios de investigación en cada caso. Como garantía adicional se prevé que la ANECA debe hacer públicos sus *curricula*. Ahora bien, al hilo de esta cuestión se suscitan algunas cuestiones interesantes:

- En primer lugar, respecto al procedimiento para la selección de los miembros de las Comisiones, no parece que el criterio adoptado sea el que ofrezca mayores garantías de objetividad. A diferencia de lo que ocurría con la habilitación en que los miembros de las Comisiones eran designados por sorteo, la de los miembros de las Comisiones de acreditación se realiza por el MEC a propuesta de la ANECA, lo que posibilita una gran discrecionalidad y, quizás, ciertas interferencias políticas en su funcionamiento;

- Una segunda crítica se refiere a la falta de especialización de las Comisiones. A diferencia de lo que ocurría en el sistema de habilitación, en que todos los miembros eran profesores del área a que pertenecían las plazas convocadas, ahora las Comisiones que habrán de decidir si el candidato reúne los méritos suficientes para obtener la acreditación, no tienen que pertenecer, necesariamente, al área de conocimiento del candidato. En el caso de Derecho la evaluación se realiza por la Comisión de Ciencias Sociales y Jurídicas, lo que puede dar lugar a que la evaluación se realice no sólo por especialistas de otras áreas distintas a la del solicitante, sino incluso –en algún caso extremo- ni siquiera por juristas[19]. Por lo demás, también puede cuestionarse el que puedan estar integradas no sólo por miembros de "reconocido prestigio docente e investigador pertenecientes a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios" sino también a centros públicos de investigación o expertos de "reconocido prestigio internacional". En el segundo caso, aún exigiéndose aparentemente la condición indispensable de funcionario, surgen algunas dudas respecto a la interpretación de la cláusula de "reconocido prestigio", criterio ampliamente discrecional que choca con los principios clave de seguridad jurídica y certidumbre propios de la composición de los órganos colegiados encargados de la resolución de procedimientos selectivos, así como

[19] Las Comisiones están compuestas al menos por 7 miembros según la normativa reseñada. Para que puedan actuar válidamente será necesaria la presencia de más de la mitad de sus miembros. Pensemos que la Comisión de Ciencias Sociales y Jurídicas se compone, efectivamente de 7 miembros, 4 de los cuales pertenecen al campo de las ciencias sociales y tres al campo de las ciencias jurídicas. Según lo dicho, puede funcionar válidamente con más de la mitad de sus miembros, existiendo, por tanto, la posibilidad de que en alguna de las sesiones de trabajo no intervenga ni un profesor de la rama de ciencias jurídicas.

la oportunidad de implementar un parámetro tan difuso como el carácter o ámbito "internacional" de los expertos.

Este modelo de composición flexible, abierto e indeterminado matiza, en parte, las notas de objetividad y transparencia propias de la primera fase de acreditación de los aspirantes y puede hacer surgir, en segunda instancia, dentro del amplio margen de maniobra propio de la labor de baremación de los méritos (fundamentalmente de investigación) dudas acerca de la conveniencia –o necesidad- de la publicación de estudios en revistas españolas o en revistas de impacto internacional. Parece más adecuado, en fin, que las comisiones se constituyan de forma prioritaria, por no decir exclusiva, por miembros de los cuerpos docentes universitarios, siendo el recurso a los miembros de centros públicos de investigación y de reconocido prestigio internacional meramente subsidiario (sin perjuicio de reconocer que los miembros de las Comisiones puedan tener, por supuesto, reconocido prestigio internacional). Además, la falta de especialización trae consigo la previsión de que se remita, obligatoriamente, la documentación aportada por los solicitantes al menos a dos expertos del ámbito científico y académico correspondiente para la elaboración de sendos informes. Para poder actuar como experto deberán cumplirse los mismos o equivalentes requisitos que para poder formar parte de la Comisión correspondiente. Nada, en principio, puede oponerse a esta previsión, sin embargo, sí son criticables determinados aspectos como el que no se especifique el procedimiento que debe seguirse para su nombramiento o designación, o los posibles supuestos de alternancia o sustitución sobrevenida, o la falta de publicidad obligatoria de sus *curricula*. No hay duda que se trata de aspectos muy relevantes que deberían haberse previsto en la medida en que dichos expertos jugarán un muy importante papel a la hora de formar la decisión final sobre el otorgamiento o no de la acreditación.

Es evidente que, a falta de previsión legal expresa, el dictamen de los expertos externos no es vinculante, pero lo es igualmente que su parecer habrá de condicionar de forma intensa la resolución final sobre la acreditación final de los aspirantes, sobre todo en el caso de que en la Comisión no figure una muestra representativa y mayoritaria de miembros de la rama jurídica. En este sentido, el desacuerdo no recae en la flexibilidad e interdisciplinariedad de fondo que anima la composición de las Comisiones, aportando quizás mayor objetividad e imparcialidad al análisis de los méritos alegados, sino en la duplicidad de esfuerzos, y de gasto, a que puede conducir el sistema, puesto que la falta de especialización de la Comisión juzgadora obliga a la consulta externa, por personas que, cumpliendo los mismos requisitos, podían haber formado parte directamente de la Comisión. Un informe administrativo no forma nunca parte de la resolución –excluyéndose quizás el supuesto de los informes preceptivos y vinculantes-. Aporta datos e informaciones para la correcta resolución de fondo por parte del órgano competente. En este caso, el dictamen de los expertos externos, precisamente del área de conocimiento de los aspirantes, para ser tal, no debería condicionar o predeterminar el sentido de la resolución, debiéndose exigir por tanto garantías materiales y procesales adecuadas para justificar un posible –y más que discutible- distanciamiento de la resolución final por parte de los miembros de la Comisión que quizás no tengan formación jurídica. Ya no es sólo que los méritos pueden valorarse por personas de disciplinas no jurídicas, sino que es posible que las mismas desvirtúen o se aparten del parecer emitido por dos expertos (pero externos) de las mismas.

Un aspecto positivo de este nuevo sistema de selección del profesorado universitario es, posiblemente, la reducción de los enormes costes económicos que implicaba el anterior sistema de habilitación. Al celebrarse dichas pruebas en la Universidad en la que prestase sus servicios el Presidente, los miembros de la Comisión debían desplazarse a la ciudad donde aquélla se encontrase. Seis miembros cuyos gastos de desplazamiento, alojamiento y manutención debían cubrirse por la Secretaría General de Universidades. Es de suponer que esto ha supuesto, durante el tiempo de vigencia de la normativa anterior, una nada despreciable cifra si se tiene en cuenta el considerable número de habilitaciones que se han venido celebrando desde la puesta en marcha del sistema. Amén de los trastornos –el tiempo es oro- para los componentes de la Comisión y de los perjuicios indirectos que se producían en cada una de las Universidades de pertenencia al tener sus profesores que interrumpir constantemente su normal actividad durante un periodo de tiempo considerable para poder asistir a las pruebas (que en algunos casos se extendieron a un curso académico), la situación era más gravosa para los aspirantes, que no obtenían ayuda alguna para afrontar los importantes gastos que conllevaba el participar en las pruebas, estando obligados a sufragarlos de su propio bolsillo. No es difícil imaginar el importante desembolso que implicaba el preparar por sextuplicado los proyectos docentes e investigadores (proyectos que en la inmensa mayoría de los casos superaban las 500 o 600 páginas); enviarlos junto con los documentos –que, en su caso, habían sido legalizados notarialmente- y libros integrantes del curriculum del candidato; más, para el aspirante que no hubiera tenido la suerte de que las pruebas se celebrasen en su ciudad, el desplazamiento, la estancia (en algunos casos de dos días) y manutención cada vez que se celebraba uno de los exámenes (que eran tres).

Por otra parte, el aspecto que ha sido más criticado del sistema que ahora se pone en funcionamiento es la no previsión de prueba oral alguna en la fase de acreditación. A diferencia de lo que ha venido ocurriendo tradicionalmente –tanto en el sistema de la LRU como en el de habilitación- no se prevé ahora que el aspirante, para obtener la acreditación, deba probar su capacidad de comunicación oral. Parece paradójico, cuanto menos, que personas que van a dedicar su vida a la enseñanza no deban demostrar que disponen de las habilidades de expresión oral suficientes para ello, sobre todo cuando el sistema parece claramente revalorizar y premiar la actividad docente, hasta ahora la gran olvidada –inexplicablemente- de los sistemas de acceso a los cuerpos "docentes" universitarios. Esta carencia parece quererse suplir con la previsión de que así deba hacerse en la fase de concurso (el art. 7 del RD 1313/2007 señala que "*Los Estatutos de cada Universidad regularán el procedimiento que ha de regir en los concursos, que deberá valorar, en todo caso, el historial académico, docente e investigador, así como* ***contrastar sus capacidades para la exposición y debate ante la Comisión en la correspondiente especialidad en sesión pública****"*), aunque no parece que el precepto, amparado en la recurrente autonomía universitaria, pero carente de concreción y seguridad, pueda servir en realidad para suplir dicha insuficiencia. Además, la flexibilidad e indeterminación con que aparece ahora diseñada la fase de concurso puede conducir, claramente, a situaciones, no de desigualdad, pero sí de divergencia o desproporción difícilmente compatibles con un modelo cerrado de función pública como el existente en nuestro Estado (aún formado por cuerpos generales y cuerpos especiales), en donde las categorías y los niveles son uniformes, y las pruebas de acceso pueden no serlo.

Quizás la segunda fase de concurso debería enfocarse –y desgraciadamente no parece que esté siendo así en todos los casos- a completar el análisis documental previo de la fase de acreditación. Si en ésta se evalúan los méritos hasta alcanzar unos mínimos de calidad –porque se presupone que las Comisiones no se limitan a recibir las fotocopias de la primera y última página de cada publicación, sino que "valoran" realmente los trabajos sólo referenciados-, la excelencia académica debería derivar de la concurrencia adicional de otros méritos, capacidades y habilidades a demostrar en la fase de concurso. Puede que para enfocar correctamente esta idea hubiera que reestructurar el modelo. Por ejemplo, ¿tiene sentido que una Comisión de rama "valore" –a distancia- los méritos docentes de un aspirante sobre la base de "certificados" de docencia, perfeccionamiento docente, adquisición de nuevas metodologías activas, etc.? ¿No sería más adecuado un acto oral de defensa del proyecto docente e investigador, quizás completado con la valoración "científica" de los méritos de investigación?

Por último, podría hacerse una breve referencia a algunas cuestiones respecto al sentido –o sinsentido- de la carrera paralela que se ha organizado en la Universidad española entre funcionarios y profesores con un contrato laboral indefinido, tratando de dilucidar si existen realmente diferencias para obtener la acreditación como profesor titular respecto de la de contratado doctor.

La creación *ex novo* de nuevas figuras laborales por la LOU, y la proliferación de contratos dentro de los planes de estabilización del profesorado han generado, como poco, una situación un tanto confusa, tanto desde la perspectiva de la "sociedad civil" como del colectivo de profesores pre-LOU, que no aciertan a encajar debidamente las nuevas categorías creadas. En muchos casos, se trata de buscar la equivalencia entre las figuras laborales y las funcionariales. Esta identificación se realiza con toda naturalidad entre los profesores contratados doctores y los profesores titulares, existiendo consenso en que los requisitos previstos para ser evaluado positivamente como contratado doctor son tan exigentes que a los contratados doctores se les debe presuponer el mismo nivel de capacitación que a los titulares. Muestra de ello es que, primero, durante la tramitación de la reforma de la LOU, y después con la redacción del Decreto de habilitación, desde diversos sectores se propugnó que se incluyera una previsión sobre la acreditación automática de los ya contratados doctores como titulares de Universidad. La petición no parece ser ni mucho menos impertinente si se tiene en cuenta que los requisitos exigidos en la actualidad para obtener la acreditación como profesor titular no difieren de los requeridos para ser acreditado como contratado doctor. Por lo demás, las diferencias entre una y otra figura son mínimas tanto en lo que se refiere al status docente e investigador (salvo, entre otras, la posibilidad de solicitar sexenios o formar parte de Comisiones de acreditación) como al retributivo (las oscilaciones de salario de los titulares respecto de los contratados doctores no superan los 100 o 200 euros mensuales a favor de aquéllos, lo que, como se advierte, es una diferencia pírrica), razones que abundan en el argumento de la innecesariedad de su diferenciación.

El punto culminante de este proceso de "mimetización" de categorías ha sido la supresión de su más importante diferencia, que se refería al sistema de acceso a la condición de funcionario. Desaparecido el sistema de selección de funcionarios por oposición, se requiere ahora, en ambos casos, obtener la evaluación positiva a lo que deberá seguir el correspondiente concurso. La cuestión estriba, entonces, si los criterios para obtener la evaluación positiva como profesor titular son más duros que los previstos para los contratados doctores que, hoy por hoy, ya son muy exigentes.

Quizás para eliminar el dato que pudiera llevar a pensar que la obtención de la evaluación positiva como contratado doctor era más exigente que la de titular se ha reformado el art. 51 de la LOU, eliminando el requisito de que, para poder solicitar la evaluación, hubieran de transcurrir tres años desde la obtención del título de doctor, y ello porque dicho lapso temporal tampoco se exige para ser acreditado como profesor titular.

Esta reforma plantea la cuestión, cuanto menos curiosa, de que los evaluados por la ANECA como contratados doctores con anterioridad a la entrada en vigor de esta última reforma, serán profesores que hayan justificado, al menos, tres años de investigación y/o docencia postdoctoral (tal y como exigía el artículo 57 de la LOU en su versión original) mientras que, a partir de ahora, podrán ser acreditados como titulares candidatos que acaben de obtener el título de Doctor (art. 12 del RD 1312/2007), sin ningún año de experiencia postdoctoral, de manera que puede darse el caso de contratados doctores con más experiencia y, presumiblemente, más curriculum que profesores titulares.

La cuestión es pues ¿existen realmente diferencias de fondo que justifiquen el mantenimiento de estas categorías como diferenciadas? La lectura del RD 1312/2007 no permite colegirlo así. De lo dispuesto en su Anexo, lo único que resulta con claridad es que en la acreditación como profesor titular de universidad se prima la docencia sobre la investigación (la primera se valora con 50 puntos sobre 100, mientras que la investigación con 40 sobre 100) mientras que en la acreditación como contratado doctor ocurre justo lo contrario (la investigación se valora con 60 puntos sobre 100 y la docencia con 30 sobre 100); los diez puntos restantes se reparten entre la formación académica y experiencia profesional (8 puntos para los contratados doctores y 5 para los titulares de Universidad) la gestión y otros méritos (2 para los contratados doctores y 5 para los titulares de Universidad). La principal diferencia es que la acreditación positiva como contratado doctor requiere obtener 50 puntos, sumando la experiencia docente e investigadora, y un mínimo de 55 sumando todos los apartados, puntuación que se eleva cuando se trata de profesores titulares al requerirse 60 puntos (resultado de la suma de la experiencia docente e investigadora) y 65 puntos como resultado de la suma de todos los apartados.

Respecto de la valoración de los méritos, puede apuntarse finalmente que la previsión del último párrafo del Anexo del RD 1312/2007, no tiene sentido sino en su referencia a la acreditación de los catedráticos. En efecto, en dicho párrafo se prevé como mérito de investigación especialmente evaluable (con 15 puntos) la obtención de sexenios de investigación. Sin embargo, como es sabido, de conformidad con lo dispuesto en el RD 1086/1989, de agosto, sólo pueden solicitar y obtener sexenios los profesores funcionarios[20], no los laborales, por lo que es imposible alegar este mérito para que sea tenido en cuenta en la acreditación como profesor titular

Como conclusión podemos señalar que con esta nueva reforma (siempre se ha dicho que un sector o ámbito en el que se suceden, cíclica o políticamente, las reformas normativas, es un "*problema sin solucionar*"), asistimos a un nuevo giro (difícilmente

[20] No obstante, algunas Universidades han suscrito los oportunos Convenio con la CNEAI que permiten a sus profesores en régimen laboral solicitar y obtener el reconocimiento de sexenios aunque sin efectos económicos.

cabe hablar de cambio de paradigma o de modelo cuando las reformas se implementan a golpe de errores y fracasos, o al hilo de los cambios de poder político) en el sistema de selección del profesorado funcionario. Es evidente que el sistema difiere del anterior, pero no lo es tanto que sea mejor, o que permita acabar con algunos de los problemas seculares de nuestra Universidad (endogamia, falta de movilidad, interferencias de la autonomía "política" universitaria, etc.). Representa, en primera instancia, una fórmula mixta, a medio camino entre el modelo configurado por la LRU y el previsto en la versión originaria de la LOU.

Pero la cuestión de fondo reside en discernir si realmente hay un juego de equilibrios –tan necesario como difícil de alcanzar- entre los principios de transparencia, objetividad, pluralidad y excelencia docente e investigadora –la cuestión de la baremación, mayor o menor, de los puestos de gestión sigue siendo igualmente una cuestión discutida- , propios de una fase previa de valoración neutral de los méritos por parte de una Comisión imparcial, interdisciplinar y ajena a la Universidad de procedencia, y los criterios de autonomía universitaria, racionalización de los costes y elección de la mejor opción posible, en atención a las circunstancias propias, implicados en la segunda fase de concurso en la Universidad convocante de la plaza. Las cuestiones que se derivan de la articulación de estos criterios de selección son múltiples, acrecentadas además por alguna disfunción de la propia normativa reguladora. Pero la cuestión nuclear sigue siendo la misma: el acceso en condiciones de igualdad, objetividad y de acuerdo con los principios de mérito y capacidad, a la Universidad, principios basilares e inmutables que chocan con una cuestión en permanente discordia, con una oscilación normativa (dependiente del partido político en el poder) inasumible –y al parecer interminable- y con un marco aún más difuso de integración de los estudios superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior.

C50. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EEES: EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICA EN LA LICENCIATURA DE FÍSICA

Elvira Romera, Carmen García Recio, y José Enrique Amaro

Departamento de Física Atómica, Molecular y
Nuclear de la Universidad de Granada. E-18071 Spain

RESUMEN

En este trabajo presentamos una experiencia docente en el laboratorio de Física Cuántica en la Licenciatura de Física con la que se pretende una mejor adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de la enseñanza práctica mediante el uso de las nuevas tecnologías.

ABSTRACT

A pilot educational scheme in the student Quantum Physics laboratory in the Physics degree for the subject ``Experimental Technics'' is presented. We have designed PowerPoint and posters presentations to provide an additional educational material for students and teachers for next experiences: atomic spectra experiment, photoelectric effect, Electron diffraction, electron charge and mass experiment and Franck-Hertz experiment. Information and Comunication Technology (ICT) are using as a tool to support above materials. This work is in the context of the European Higher Education Area (EHEA) in the Bologna process.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos consiste en la elaboración de un material didáctico que se va a utilizar como complemento de los canales clásicos de comunicación en el laboratorio y está fundamentado en las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la enseñanza de la Física en el ámbito universitario.

Actualmente estamos inmersos en un proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este nuevo marco educativo supone la necesidad de un cambio en la forma tradicional de afrontar la docencia. Entre otras cosas se persigue motivar al estudiante y conseguir que se involucre en un proceso de búsqueda del conocimiento de forma autónoma. Hay por lo tanto que ser capaces de despertar la capacidad de descubrir conceptos por sí mismos ofreciéndole las herramientas necesarias, ya que los alumnos tendrán también que realizar un esfuerzo para adaptarse a esta nueva filosofía de trabajo, con la que en la mayoría de los casos no está familiarizada.

Por otra parte, actualmente vivimos en una sociedad en la que el papel de las nuevas tecnologías forma parte de la vida cotidiana, especialmente para los jóvenes que han

crecido utilizando estas herramientas tecnológicas y para los que resulta especialmente atrayente. Este hecho puede ser aprovechado por el profesor en el aula.

Las clases prácticas en la licenciatura en Física de la Universidad de Granada suelen consistir en experiencias realizadas por el alumno en el laboratorio. En general el fundamento teórico de la práctica, el funcionamiento de los aparatos y los objetivos que se persiguen suele detallarse en un guión de prácticas que se entrega a los alumnos antes de entrar en el laboratorio. Cuando el alumno entra en el laboratorio, se familiariza con el uso del aparato a utilizar, que generalmente tiene un cierto nivel de sofisticación, y realiza la práctica en la misma sesión. La presencia del profesor es imprescindible debido a la dificultad con la que se encuentra el alumno al realizar la práctica y debido a la complejidad y en muchos casos fragilidad del instrumental.

La acción que nosotros proponemos es el complementar este proceso con una presentación audiovisual en la que se describa la práctica a realizar y el funcionamiento del aparato, previa a la entrada en el laboratorio y que va a tener un doble objetivo: (i) familiarizar al alumno con el instrumental y con la realización de la práctica, teniendo una idea muy precisa de lo que va a realizar en el laboratorio y (ii) provocar en el alumno la necesidad de mejorar el conocimiento sobre las partes de la práctica que no haya entendido al visualizar la presentación. Además hemos diseñado posters o paneles explicativos de cada experiencia, que han sido colocados al lado de cada puesto de trabajo, para que el alumno tenga una descripción completa del trabajo a realizar junto a la práctica.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Nuestro proyecto se sitúa en el contexto de la enseñanza de las ciencias experimentales, concretamente, en la asignatura de Técnicas Experimentales II en el tercer curso de la licenciatura de Ciencias Físicas en la Universidad de Granada. El material se ha elaborado para la enseñanza de las siguientes prácticas del laboratorio de Física Cuántica:

- Efecto fotoeléctrico
- Relación carga/masa del electrón
- Experiencia de Franck-Hertz
- Difracción de electrones
- Espectroscopía atómica

Para cada una de estas prácticas se ha realizado un poster y una presentación audiovisual. Concretamente el poster o panel se ha instalado como mural en el laboratorio de Física Cuántica, junto al correspondiente puesto de trabajo. El poster, de gran tamaño, impreso a todo color, contiene una descripción detallada de la experiencia a realizar, incluyendo diagramas, gráficos y fotografías. Permite identificar la práctica y visualizar directamente los objetivos, fundamento teórico, material y método de trabajo para la realización de la práctica.

Además para cada práctica se ha realizado una presentación audiovisual en formato Powerpoint que será visualizada por el alumno antes de realizar la experiencia. La presentación consiste en una descripción fotográfica secuencial con explicación

hablada, que ilustra los pasos a seguir durante la realización de la práctica. Se incluyen fotografías de cada detalle de manera que el alumno pueda realizar la experiencia sin dificultad.
La presente experiencia se ha desarrollado en varias fases:

Una primera **etapa preparatoria** llevada a cabo a lo largo de una serie reuniones de los miembros del proyecto. Ha sido necesario concretar las acciones específicas a seguir por los distintos participantes del proyecto así como los métodos de actuación que más convenían. Se expusieron y discutieron distintas propuestas acerca del diseño de los posters y presentaciones y de sus contenidos. Se comenzó por revisar exhaustivamente la documentación y guiones de las prácticas de Física Cuántica existentes en el laboratorio del Departamento. Estas prácticas son de realización obligatoria para los alumnos de tercer curso de la Licenciatura en Física en la asignatura de ``Técnicas Experimentales en Física II''.

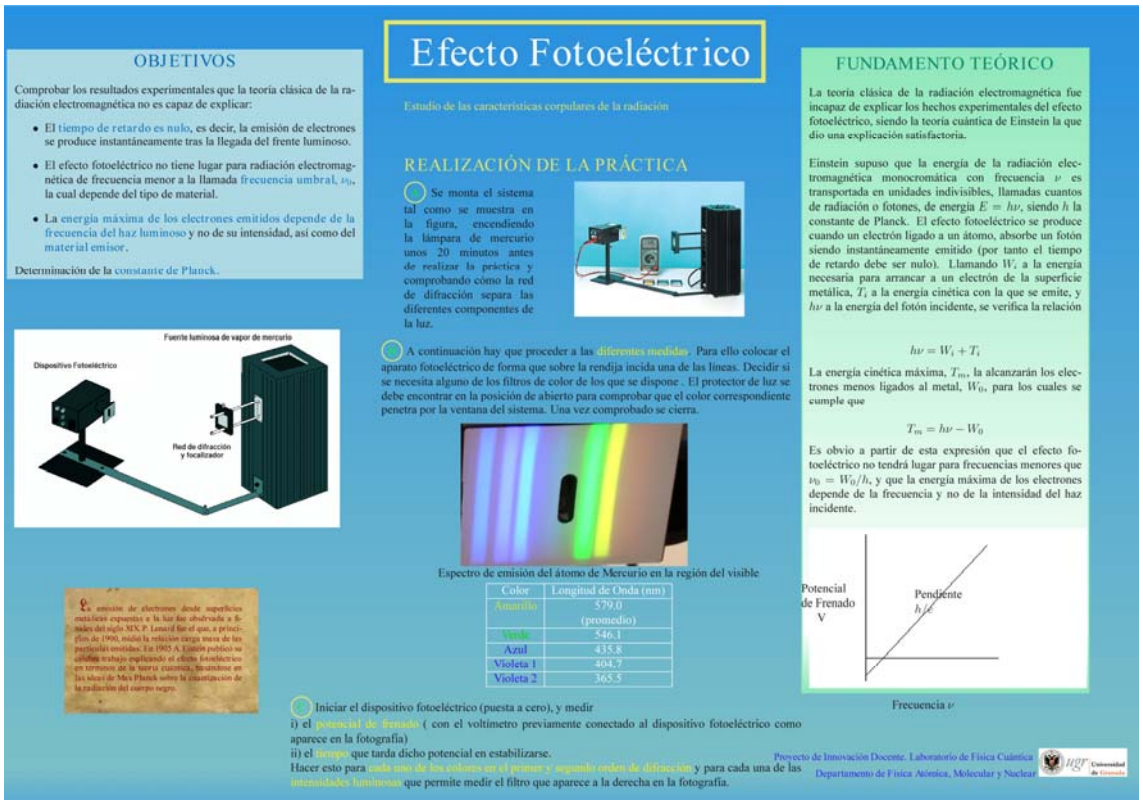


Fig. 1. En la figura se muestran el poster para la práctica de Efecto fotoeléctrico

* **Posters**: Los posters se han ideado como paneles apaisados impresos a gran tamaño (A1) y a color, y que contienen información esencial de cada práctica, incluyendo esquemas o diagramas, fotografías y texto explicativo. Los posters se han realizado con el procesador de textos LATEX, que es utilizado por los participantes de este proyecto para escribir textos científicos con ecuaciones matemáticas complejas. Se han diseñado y realizado posters para las 5 prácticas de laboratorio que hay actualmente en funcionamiento. Cada uno de los posters, una vez impreso y enmarcado, ha sido colocado en el laboratorio junto a su práctica correspondiente. Los posters se han realizado explotando los paquetes gráficos graphicx y pstrics de LATEX. Estos se basan en el lenguaje PostScript y permiten gran flexibilidad para colocar objetos de texto basados en LATEX y gráficos postscript en cualquier posición de la página mediante el uso de coordenadas. Los tamaños de estos objetos también se pueden variar a

conveniencia. El diseño de cada poster se ha realizado disponiendo esquemáticamente bloques de texto, fotografías y gráficos en varias columnas alrededor de una parte central conteniendo el título y los objetivos de la práctica. El texto consiste en resúmenes del fundamento teórico, descripción de los aparatos y realización de la práctica. En la figura 1 se muestran los postres realizados para cada una de las prácticas a realizar.

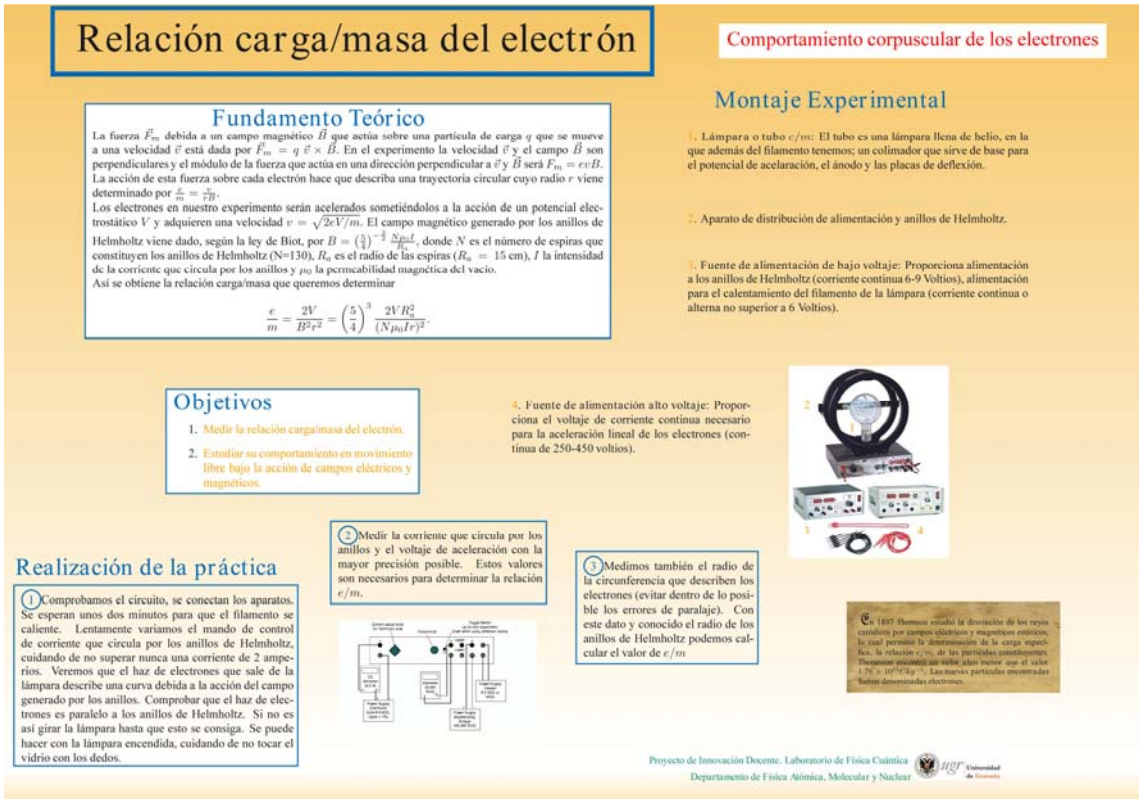


Fig. 2. En la figura se muestran el poster para la práctica de Relación Carga Masa.



Fig. 3. En la figura se muestran el poster para la práctica de Difracción de electrones.

Presentaciones: Las presentaciones por ordenador, realizadas en Powerpoint, constituyen la principal innovación del presente proyecto, a la vez que la parte que presenta mayor dificultad.

Su realización ha requerido pasar por varias fases

* *Presentaciones*: *Planificación*.
Esta etapa ha requerido un cierto tiempo de reflexión, ya que, aunque la idea era incluir una descripción de cada práctica, ha sido necesario planificar los contenidos concretos, que no estaban definidos del todo. En este sentido hemos partido prácticamente de cero, pues apenas hemos podido encontrar ningún precedente similar en el ámbito docente. Tras varios intentos, finalmente abandonamos la idea inicial de presentaciones de tipo seminario con texto tomado de los guiones de prácticas, incluyendo esquemas, diagramas y fotografías de los aparatos. Esta idea fue desechada tras considerar que este tipo de presentaciones basadas en el texto escrito visualizado secuencialmente en la pantalla del ordenador resultarían meras transcripciones de los contenidos de los guiones y paneles. Ante la búsqueda de un tipo de presentación más directa y asequible, donde el alumno pudiera apreciar el desarrollo de la práctica y que fuera realmente un complemento a los guiones y posters, optamos por las presentaciones audiovisuales donde el texto tiene un papel secundario.

Se modeló entonces la idea de realizar presentaciones fotográficas que ilustraran el desarrollo normal de una práctica, acompañadas por explicaciones narradas por el profesor. En definitiva el resultado sería muy parecido a un documental televisivo.

De esta manera las presentaciones tendrían un doble papel: En primer lugar complementar realmente a los guiones, donde se explican las bases físicas y los objetivos, se describen los aparatos y se planifica la realización de la práctica. En segundo lugar aprovechan la indiscutible capacidad de los medios audiovisuales para captar más fácilmente la atención del alumno, que en la actualidad está quizá más habituado al medio audiovisual que a la lectura.

** Presentaciones: Fotografía digital*.

Una vez esbozada la estructura general de las presentaciones se procedió a fotografiar minuciosamente cada una de las prácticas. No se trata de un mero reportaje fotográfico de los aparatos del laboratorio sino de plasmar cada detalle y cada uno de los pasos y procedimientos que deben realizarse. Para ello varios profesores han posado mientras realizaban los experimentos. Se abunda en los planos detalle, donde las manos del investigador tienen un papel predominante manipulando los aparatos. Posteriormente, las fotografías han sido transferidas al ordenador en formato digital como archivos jpg. Muchas fotografías han sido manipuladas posteriormente por ordenador con el objeto de resaltar algún detalle o eliminar partes no deseadas de la imagen.



Fig. 4. En la figura se muestran el poster para la práctica de Espectros Atómicos.



Fig. 5 . En la figura se muestran el poster para la práctica de Experiencia de Franck Hertz.

* *Presentaciones: Narraciones.*
Finalmente se han grabado las narraciones habladas por los profesores, que describen cada una de las secuencias plasmadas en las diapositivas. Se alternan voces masculinas y femeninas. Se ha utilizado la función de grabar narración de Powerpoint. La visualización de la presentación es automática y las diapositivas se van mostrando secuencialmente en el tiempo a la vez que se escucha la narración. El resultado es similar a ver un documental, explicándose en detalle y brevemente qué es lo que hay que hacer exactamente en cada experiencia pero con la ventaja de poder parar la narración en cualquier momento y elegir por que transparencia continuar.

CONCLUSIONES

La creación de presentaciones audiovisuales ha resultado muy positiva en el laboratorio. Fundamentalmente ha permitido una mayor fluidez a la hora de realizar la práctica, debido a la mayor información que el alumno tenía antes de realizarla. La gran acogida que esta acción ha tenido por parte de los alumnos nos ha llevado a plantearnos el extender esta acción de mejora a otros laboratorios del departamento. Por otra parte, la colocación de posters descriptivos de la experiencia en cada puesto de trabajo ha sido también muy valorada por los alumnos que han realizado las prácticas.

En segundo lugar, este método de trabajo ha conseguido implicar a los alumnos con más interés por aprender en la búsqueda de más información sobre la práctica que iban a realizar en el laboratorio, lo cual entra en sintonía con la filosofía del EEES.

Por último hay que destacar que el material elaborado ha sido de gran utilidad a los profesores y becarios que entraban por primera vez en el laboratorio pues las presentaciones les informaban de cómo se viene realizando la práctica en el laboratorio, de cuáles son las principales precauciones que hay que tomar al realizar la experiencia, y de cuáles son los objetivos generales que se vienen planteando a los alumnos en el departamento. Del mismo modo, para los profesores que viene impartiendo las prácticas durante varias años, este material ha sido útil a la hora de plantear de forma más homogénea los objetivos a realizar en el laboratorio.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad de Granada con el proyecto de innovación docente *2007-PI002060 Material docente audiovisual para el laboratorio de Física Cuántica.*

Bibliografía

Shahm Seteve, **Manual de administración de Linux**, McGraw-Hill-Interamericana, 2007.

*Grätzer George***, The LaTeX Book**, New York, Springer Science+Business Media, LLC, 2007.

*Evenig Martin***, Adobe Photoshop Lightroom**, Madrid, Anaya multimedia, 2007.

C51. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA ELABORACIÓN DE UN CURSO VIRTUAL DE INICIACIÓN AL TRABAJO EN UN LABORATORIO DE CIENCIAS EXPERIMENTALES.

[2]Eva Encarnación Rufino Palomares (Contratada Investigación, evaevae@ugr.es)
[1]Amalia Pérez Jiménez (Contratada Investigación, calaya@ugr.es)
[2]Fernando Jesús Reyes Zurita (Profesor Ayudante Doctor, ferjes@ugr.es)
[1]Cristina Elena Trenzado Romero (Contratada Investigación, ctrenzad@ugr.es)

[1]Dpto. Biología Animal y [2]Dpto. Bioquímica y Biología Molecular I.
Facultad de Ciencias. Campus Fuentenueva s/n, 18071, Granada

RESUMEN

En la actualidad existe una tendencia de adaptar la educación a las nuevas tecnologías. Junto a este hecho existe la necesidad entre el alumnado de una formación inicial, básica y común en el área de las ciencias experimentales en materia de Prevención de Riesgos Laborales y Calidad Ambiental. En este sentido, se plantea la necesidad de un curso de formación virtual orientado a los alumnos nóveles mediante el cual tendrán a su disposición todos los recursos necesarios para afrontar futuras tareas prácticas en el laboratorio. Para ello se propone el empleo de la plataforma de software libre MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

ABSTRACT

Nowadays, there is a tendency to adapt education to new technologies. Moreover, a basic, initial and common training related to Workplace Safety and Environmental Quality is required among students of experimental sciences. In this sense, a training virtual course designed to beginner students is proposed throughout all the necessary materials and resources related to this subject will be provided to them to meet future practical tasks in the laboratory. Planned measures include the use of free software platform MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

JUSTIFICACIÓN

Actualmente en todas las carreras de ciencia experimentales todos los alumnos acceden por primera vez al uso de un laboratorio (clases prácticas), empleando una serie de protocolos, productos químicos y materiales, que en la mayoría de los casos suelen resultar novedosos para ellos. Nuestra experiencia en el desarrollo de estas clases prácticas nos ha puesto de manifiesto, que aunque haya existido algún contacto previo con el laboratorio en la educación secundaria, esta experiencia resulta superficial e insuficiente para el uso continuado y en profundidad que se le da en las carreras de esta índole, actividad para la que los alumnos no han sido concienciados.

Por otro lado el volumen de contenidos presente en las diferentes asignaturas de estas áreas, impide una dedicación extensa y específica a la formación y preparación del aluno en el uso de materiales e instalaciones, pero que a la vez es fundamental y determinante para llevar a cabo de manera adecuada cualquier actividad a desarrollar en el laboratorio.

La Universidad de Granada tal como recoge el artículo 206 de sus Estatutos tiene entre sus objetivos impulsar la cultura en Prevención de Riesgos Laborales y de Calidad Ambiental en todas sus actividades. En este sentido y considerando lo anteriormente comentado se propone la realización de un curso virtual cuyo principal objetivo se centre en ofrecer la formación necesaria para obtener una base sólida y común a todo el alumnado que comience sus estudios superiores en el área de las ciencias experimentales.

En este sentido la utilización de las plataformas digitales como nueva herramienta de aprendizaje dentro del marco del EEES trae consigo una serie de ventajas:

1.-Facilitar que los alumnos tomen contacto con plataformas digitales.

2.-Favorecer que los estudiantes no sean simples receptores de información pasivos, proporcionando el acceso a una serie de recursos y materiales que les permitan construir su propio conocimiento de forma personalizada.

3.-Permitir la participación de un amplio número de alumnos soslayando los problemas de tiempo y espacio, proporcionando una flexibilidad temporal y espacial en el proceso de formación y garantizando un aprendizaje equivalente a la formación presencial.

4.-Facilitar un seguimiento y retroalimentación individualizado entre el alumno y el profesor (tutorización virtual), así como un intercambio de conocimientos e interactividad entre los participantes del uso de foros y chat (aprendizaje colaborativo).

OBJETIVOS DEL PROYECTO

1.- Facilitar la difusión de toda la información relacionada con las áreas de prevención de riesgos laborales y calidad ambiental sin interferir con los planes de estudios ya establecidos.

2.- Proporcionar un conocimiento básico y común entre el alumnado de todas las carreras de ciencias experimentales.
3.- Asegurar que el alumnado aplique la normativa vigente por la que se rige la institución de la que va a formar parte relacionada con el buen uso de un laboratorio.

4.-Facilitar la introducción de las nuevas tecnologías en el aula como herramienta didáctica.

5.- Promover el autoaprendizaje en el alumno de tal manera que éste sea capaz de "aprender a aprender" con libertad espacio-temporal.

CONTENIDO DEL CURSO

La necesidad de facilitar al alumno el acceso a información específica utilizando como herramienta las nuevas tecnologías hace que los contenidos del curso tengan que ser estructurados de tal forma que puedan ser accesibles desde cualquier navegador web estándar. Teniendo en cuenta lo anteriormente comentado, la estructuración de un curso llevado a cabo en una plataforma de teleformación debería de establecer una serie de bloques temáticos dentro de los cuales se estructurarían los diferentes temas, que a su vez estarían formados por apartados en los que encontraríamos las **unidades de aprendizaje**. Esto permitiría que el alumno pudiera acceder a la información sobre un aspecto concreto o específico en el que esté interesado, pero sin descartar la posibilidad de enlazar con otras unidades con información relacionada.

BLOQUE I: DESCRIPCIÓN DEL CURSO

1. **Datos descriptivos del curso**, incluyendo nombre, planes de estudio en el que se integra, departamentos implicados, profesorado participante, alumnado al que se dirige, calendario, tutorías on-line, convalidación de créditos e idiomas en el que se imparte.

2. **Introducción** donde se indicarán los contenidos generales del curso y se justificará brevemente la importancia de la realización del curso por parte del alumno de cara a la futura realización de las prácticas de su titulación.

3. **Objetivos generales**

   - ✓ Conocer de manera general las instalaciones, el material y la terminología empleados en un laboratorio.
   - ✓ Adquirir mayor familiarización con el método científico, fomentando la curiosidad y el espíritu crítico y de razonamiento.
   - ✓ Asimilar la información necesaria para poner en práctica la metodología de prevención de riesgos y mantenimiento de la seguridad en el laboratorio.
   - ✓ Concienciarse con la necesidad de gestionar adecuadamente los recursos y residuos habituales en un laboratorio.

4. **Competencias.** Se espera que el desarrollo de este curso proporcione al alumno un conjunto de habilidades y destrezas, entre las que destacan: capacidad de analizar y evaluar los riesgos asociados al trabajo de laboratorio así como ser capaz de prevenir y hacer frente a una situación comprometida para la salud y el medio ambiente.

5. **Programa de teoría y prácticas**, donde se detallarán cada uno de los bloques y unidades que se desarrollarán durante el curso.

6. **Metodología y planificación de clases teóricas y prácticas**, con el objetivo de guiar al alumno a través de las formas y tiempo en las que se desarrollará el curso.

7. **Evaluación**, describiendo detalladamente cada uno de los puntos que serán evaluados durante el curso.

8. **Material de referencia y recursos** que será suministrado on-line.

9. **Anexos,** donde se incluirá la ficha personal del alumno entre otra posible documentación (recomendaciones para la realización del curso, etc.).

BLOQUE II: INTRODUCCIÓN AL TRABAJO DE LABORATORIO

1. ¿Qué es un laboratorio?
2. Instalaciones
3. Equipos. Centrífugas, Balanzas, medidores de pH, etc. Uso y conservación.
4. Materiales básicos en un laboratorio. Material de vidrio. Manejo y conservación.
5. Sustancias y productos químicos. Interpretación de etiquetas y ficha informativa de cada reactivo. Conservación y buen uso.
6. Recursos (agua y energía).
7. Leyes básicas en la preparación de disoluciones y mezcla de reactivos.
8. Normas básicas de actitud requeridas en un laboratorio.

BLOQUE III: PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

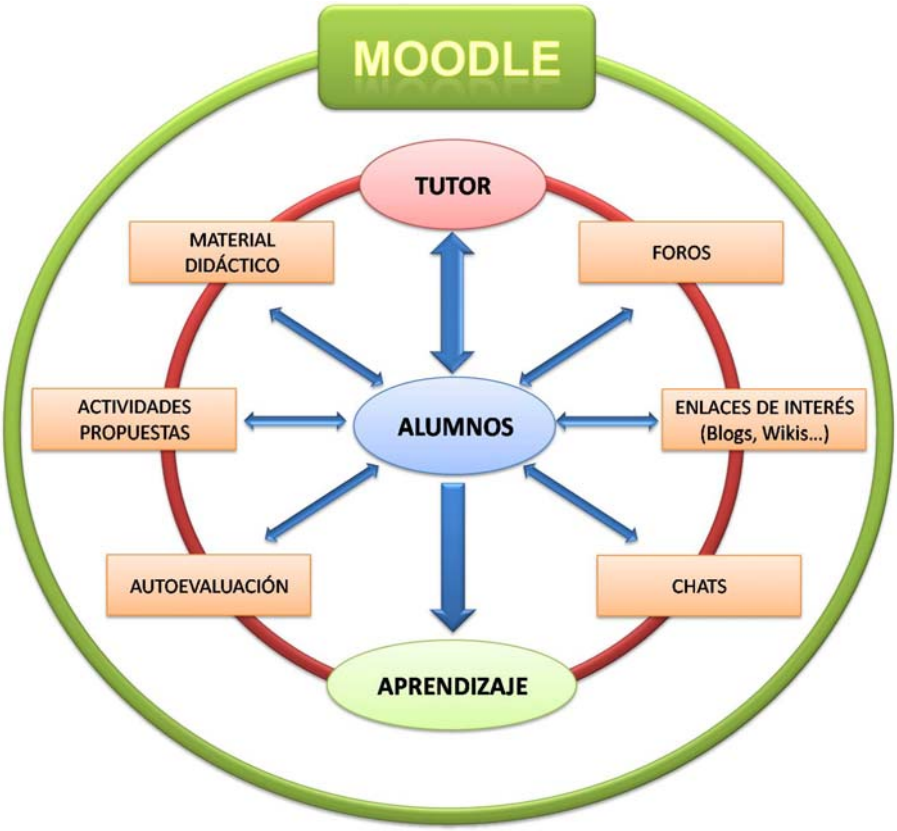
1. Introducción
2. Política de Prevención de Riesgos Laborales
3. Misión y Visión
4. Organización de la prevención
   La implantación y aplicación del Plan de Prevención de riesgos laborales incluye:
   • La estructura de la organización
   • Las responsabilidades
   • Las funciones, las prácticas, los procedimientos y los procesos
   • Los recursos necesarios
5. Programa de evaluación de riesgos
6. Finalidad de la Evaluación de Riesgos
   6.1. Metodología
   6.2. Seguimiento y verificación
7. Ventajas del plan de prevención
8. Documentación
9. Auditorías y control periódico del plan de prevención

BLOQUE IV: CALIDAD AMBIENTAL

1. Política Ambiental de la UGR.
2. Legislación aplicable básica.
3. Definición de residuo.
4. Clasificación de los residuos y emisiones que se generan.
5. Efectos sobre el medio ambiente.
6. Gestión de residuos: Una necesidad para la organización del laboratorio.
7. Procedimientos para la eliminación-recuperación.
8. Normas básicas de actuación y consideraciones generales.

DESARROLLO DEL CURSO Y HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS

Para la realización de este curso se utilizará la plataforma MOODLE. Es un software libre de gran utilidad en la creación de plataformas de enseñanza virtual para la elaboración de cursos y sitios web. Se caracteriza por su gran flexibilidad, lo que permite su uso tanto en los sistemas educativos reglados como en la difusión de cursos para potenciar aficiones.



Esquema de integración del modelo enseñanza-aprendizaje en una plataforma virtual.

Se generarán cuentas de acceso para **administrador** del curso (que gestionará la participación de profesores y asignación de los distintos usuarios), **los autores** (le permite crear y rediseñar el material didáctico) y el **alumno** (acceso al curso y materiales, participación). Cada usuario tendrá su espacio personal donde añadir comentarios e información sobre sí mismo.

- ✓ El curso ofrecerá una serie de recursos para los alumnos, entre los que destacan:
- ✓ **Glosarios,**
- ✓ **Cuestionarios** (el alumno puede ver la calificación automáticamente y pueden ser recalificados si se modifican las preguntas)
- ✓ **Recurso**s (en cualquier contenido digital como Word, Powerpoint, Flash, PDF, videos, sonidos, etc.)

- ✓ **Consultas a otros enlaces:** Guías de seguridad, códigos de riesgo, etc.
- ✓ **Tareas** (se puede establecer una fecha límite para el envío, aunque esto no impide que por otras vías pueda ser enviada al profesor quedando todos los plazos de envío registrados)
- ✓ **Foros** (se pueden hacer específicos de cada bloque temático, aparece la imagen de quien interviene, etc)
- ✓ **Chats** (incluye imagen de perfiles, soporta direcciones URL, emoticonos, imágenes, integración de HTML, las conversaciones quedan registradas y a disposición de los estudiantes).
- ✓ **Servicio de comunicación mediante el uso de correo electrónico** (existe también una integración del correo ya que pueden intercambiar e-mails con copias de los mensajes enviados a un foro, los comentarios de los profesores, etc. en formato HTML o de texto).
- ✓ **Talleres**
- ✓ **Encuestas.**

Finalmente, la evaluación se realizará a lo largo del curso con la propuesta de una serie de actividades para que el alumno pueda ir aplicando los conocimientos adquiridos con el material y recursos disponibles. Se valorará la participación de los alumnos en foros o chat con la puesta en común de dudas, creación de temas de debate así como de sugerencias para la mejora del curso. También se valorará en cada alumno la búsqueda de recursos (físicos o telemáticos) que contribuyan al enriquecimiento de las fuentes de documentación propuestas por el profesor.

Se realizará un registro y seguimiento completo de los diferentes accesos del usuario, disponiendo de informes de la actividad de cada estudiante, con gráficos y detalles sobre su paso por cada módulo (último acceso, número de veces que lo ha leído) así como también de una detallada "historia" de la participación de cada estudiante, incluyendo mensajes enviados, entradas en el glosario, etc.

C52. FOMENTO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR A TRAVÉS DEL ENFOQUE CUALITATIVO Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

***Matilde Ruiz Arroyo**, Investigadora, matilderuiz@ugr.es*
***Ana Maria Bojica**, Profesora, abojica@ugr.es*
***María del Mar Fuentes Fuentes**, Profesora, mfuentes@ugr.es*
***Carlos A. Albacete Sáez**, Profesor, calbacet@ugr.es*

Departamento de Organización de Empresas
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada

RESUMEN

El importante papel del fenómeno emprendedor y de la creación de empresas en el desarrollo socioeconómico constituyen planteamientos generalmente aceptados, tomando un mayor protagonismo en todos los ámbitos: social, económico, gubernamental, y también en el académico. Con este trabajo presentamos un proyecto para el desarrollo de una actividad soporte para asignaturas sobre gestión y creación de empresas en la universidad, basado en el empleo de metodología cualitativa (historias de vida) y apoyado en el uso de un blog como herramienta de interacción y comunicación.

ABSTRACT

It is widely accepted the relevant role that entrepreneurship plays in the socioeconomic development, and there is no doubt that the topic is becoming more prominent in several contexts: social, economic, public administration, and academic as well. This paper presents a proposal for the development of a teaching project for stimulating student's entrepreneurial spirit. It is based on the use of cualitative methodology (life histories) and supported by a blog as a mean of interaction and communication between all the actors involved in the project.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la importancia del fenómeno emprendedor y los efectos positivos que tiene sobre la economía y la sociedad en general son planteamientos comúnmente aceptados, tanto a nivel académico como en el plano institucional y social. En la literatura especializada en *entrepreneurship*, así como en los trabajos sobre crecimiento y desarrollo económicos, se plantea un acuerdo generalizado sobre la importancia de la creación de empresas en el proceso de crecimiento de un país o región (Acs y otros, 2005; Baumol, 2004; Fritsch y Mueller, 2004; Audretsch y otros, 2006).

En tanto que agente central del proceso, la figura del emprendedor asume el rol de motor del crecimiento económico al ser considerado fuente de innovación, de generación de riqueza y de creación de empleo. No obstante, y tal y como ya avanzó Shapero (1981), el factor determinante en el desarrollo económico de una sociedad no es el tamaño del empresariado o el volumen existente de empresarios en un territorio en un momento determinado, sino, en un sentido más amplio, el nivel de potencial empresarial o potencial para aumentar la actividad emprendedora. Este mismo concepto lo encontramos en trabajos más reciente, que utilizan el término "capacidad emprendedora" (p.e. Grilo e Irigoyen, 2006).

La conciencia gubernamental acerca de la relevancia de este fenómeno socioeconómico ha desembocado en numerosas iniciativas a nivel nacional en el contexto de la Unión Europea, a partir de las directrices marcadas por la Agenda de Lisboa del año 2000, que fija como objetivo convertir a Europa en la economía más competitiva del mundo para el año 2010. De esta forma, en la Unión Europea hay un reconocimiento generalizado de la importancia vital que la educación en *entrepreneurship* tiene para el desarrollo y el fomento de la competitividad (Toledano y Urbano, 2008) y el potencial emprendedor.

Por otro lado, en los últimos años se ha observado una expansión del paradigma emprendedor al mundo universitario, observable en la inclusión de asignaturas sobre creación de empresas en el currículo, así como en un mayor surgimiento de empresas desde el seno mismo de la universidad (spin-offs). Por tanto, hablamos desde una perspectiva global de la *universidad emprendedora*, un nuevo modelo que tiene un papel cada vez más importante en el desarrollo de sociedades y economías basadas en el conocimiento (Etzkowitz y otros, 2000). Así, la universidad afronta el logro de una tercera misión, junto a la de la enseñanza y la investigación: la contribución al desarrollo socioeconómico; ha de aprovecharse el conocimiento y capital humano generado, para transformarlo en utilidad socioeconómica. A su vez, se hace necesario el empleo de nuevos métodos docentes, más prácticos y participativos, en el marco de la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, orientados a la transmisión de valores y cualidades emprendedoras.

Es en este contexto donde hemos de situar el presente trabajo, con el que presentamos una propuesta sobre la enseñanza del fenómeno emprendedor en el ámbito de la educación superior, con un doble objetivo: por un lado, constituye un posible esquema de desarrollo para actividades complementarias en asignaturas sobre gestión y creación de empresas; y al mismo tiempo, es una forma de canalizar la difusión del espíritu emprendedor entre el alumnado universitario.

Dos son los elementos innovadores que definen la propuesta: en primer lugar, el empleo de metodología cualitativa, y más concretamente, de historias o relatos de vida, para analizar los aspectos más relevantes del fenómeno de la creación de empresas desde la perspectiva del protagonista y agente principal del proceso: el emprendedor; por otro lado, la utilización de un blog como herramienta de interacción y retroalimentación, permitiendo una forma de comunicación más allá del límite de tiempo fijado en el aula y, al mismo tiempo, proporcionando un espacio para el acceso a los materiales objeto de análisis y para el trabajo colectivo.

LAS HISTORIAS DE VIDA COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN EN EMPRENDEDORES.

Tal y como indica Kuratko (2005), el emprendimiento o ciertas facetas del mismo pueden ser enseñadas, aunque como señalan Rae (2005), o Gorman y otros (1997), mientras que la educación proporciona conocimientos, habilidades y una conciencia cultural sobre el emprendimiento, el arte de la práctica emprendedora se aprende de forma experimental en el negocio.

Conscientes de estas premisas en torno al binomio teoría-práctica, proponemos la aplicación en el aula de una metodología cualitativa en la enseñanza sobre creación de empresas y emprendimiento, que nos permitirá aunar la vertiente teórica con la práctica mediante el análisis de experiencias emprendedoras reales, contadas por sus protagonistas.

La propuesta aquí presentada se construye sobre la base de una herramienta metodológica cualitativa poco utilizada hasta el momento en la disciplina de economía y organización de empresas: las historias de vida (o entrevistas narrativas). Dicha técnica se encuadra dentro de las llamadas técnicas conversacionales (Ruiz Olabuénaga, 1996), aunque, desde otra perspectiva en su clasificación, puede ser entendida como un tipo de "estudio de caso". Asimismo, cuando lo que se trata es un aspecto o parte determinada de la vida de la persona, entonces podemos hablar de "relatos de vida". En definitiva, la historia de vida no es más que un relato (auto)biográfico (depende de en qué agente de la comunicación se sitúe la narración), obtenido mediante entrevistas sucesivas que exponen el testimonio subjetivo de una persona sobre determinados acontecimientos y aspectos de su existencia, junto con las valoraciones que de ellos hace (Pujadas, 1992).

A diferencia del enfoque cuantitativo, con la perspectiva cualitativa, y en particular con las historias de vida, se trata de comprender el comportamiento del individuo, sin pretender alcanzar leyes generales (del Río, 1998), lo que nos permitirá plantear a los estudiantes modelos de comportamiento con los que identificarse fácilmente. Esta técnica metodológica nos aporta una visión multidimensional del desarrollo de la persona, informándonos acerca de aspectos contextuales y de su personalidad, variables siempre presentes en la explicación del comportamiento (del Río, 1998).

Los datos obtenidos mediante esta técnica son ricos y profundos, pues el entrevistador y/o analista se sitúa próximo a los datos, las percepciones, las interpretaciones, etc.; además, dichos datos no están orientados al resultado, sino al *proceso* (del Río, 1998), lo cual constituye un aspecto muy importante en el estudio de fenómenos socioeconómicos como el que aquí se trata.

Creemos que el enfoque cualitativo puede ser muy útil para acercar el proceso de creación de empresas a las aulas y difundir entre el alumnado universitario el espíritu emprendedor, ya que, en tanto que fenómeno social, se hace necesario conocer no sólo los datos objetivos, sino las percepciones e interpretaciones de los mismos, lo cual permitirá lograr una comprensión más holística y completa de estos aspectos. Por otro lado, intentamos con estos planteamientos superar la visión cuantitativa, que olvida la complejidad del comportamiento humano y sus motivaciones, reduciéndolas a variables

abstractas (Ferrarotti, 1981) y estáticas, que no tienen en cuenta los aspectos de proceso y la relación entre la acción humana y la estructura social.

LA UTILIZACIÓN DE BLOGS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Junto con la metodología y técnicas expuestas más arriba, proponemos para la educación en emprendedores la utilización de una herramienta interactiva que ha experimentado un auge notable en los últimos años: el blog. Como actividad basada en la comunicación, la docencia no queda al margen de la influencia de los blogs como herramienta educativa y comunicativa. Autores como Baumgartner (2004) señalan que los blogs tienen un potencial intrínseco para revolucionar la estructura organizacional de los entornos tradicionales de enseñanza. En efecto, la vertiente interactiva y participativa es una de las más atractivas desde el punto de vista educativo, y sobre todo, desde una visión constructiva del aprendizaje.

Gracias al blog el profesor puede acercarse a los estudiantes de nuevas maneras, trascendiendo el espacio del aula y el tiempo de clase. Los blogs ofrecen un espacio virtual, independiente de la localización física o geográfica, que favorece el intercambio de ideas y permite recoger las aportaciones de todos los usuarios (gestor y colaboradores), fomentando el debate y la discusión.

Los blogs sirven de apoyo al e-learning, establecen un canal de comunicación informal entre profesor y alumno, promueven la interacción social, dotan al alumno con un medio personal para la experimentación de su propio aprendizaje y, por último, son fáciles de asimilar basándose en algunos conocimientos previos sobre tecnología digital (Lara, 2005). En este sentido, no hay que olvidar que hoy en día los alumnos que llegan a la universidad pertenecen a la Generación Red o Net Generation (Oblinger y Oblinger, 2005), que define a los nacidos en la década de los 80 y posteriores, y que han crecido con Internet. Su forma de aprender tiene que ver con esta naturaleza generacional y requiere de nuevos enfoques educativos.

En lo que respecta a nuestra propuesta, la idea central es el empleo de esta herramienta como soporte para la difusión de información relativa a los emprendedores/as cuyas historias de vida van a ser analizadas. El uso de un blog creado expresamente para el desarrollo del presente proyecto, permitirá poner a disposición de los alumnos material para su análisis, principalmente vídeos con los fragmentos de las entrevistas previamente realizadas a emprendedores/as representativos. Podrá facilitarse asimismo material (auto)biográfico complementario, que permita una mejor comprensión del comportamiento del protagonista y su camino por el proceso emprendedor. Ambos tipos de material (vídeo y documentación) serán difundidos con el consentimiento previo del entrevistado.

A partir de este esquema de funcionamiento, sobre la base de las historias de vida presentadas, los alumnos trabajarán intercambiando opiniones, reflexiones e impresiones a través del blog (contando además con las horas de clase destinadas al análisis conjunto de las experiencias emprendedoras objeto de estudio). Aquí el blog se revela como un medio idóneo para organizar la documentación de la actividad, a la vez que se beneficia de la posibilidad de recibir feedback (Mortensen y Walter, 2002),

convirtiéndose un organizador de contenidos y excelente diario de trabajo, ya que guarda el rastro del proceso y evolución del proyecto.

CONCLUSIONES

En el marco de la reconocida importancia del fenómeno emprendedor en el desarrollo socioeconómico y de la expansión del modelo de universidad emprendedora, se observa un creciente interés en dar a la educación en emprendedores una mayor presencia en el currículo universitario. En publicaciones recientes sobre la difusión y educación del espíritu empresarial, la Dirección General de Empresa (2004, 2008), en el marco de la Comisión Europea, señala como objetivos prioritarios, entre otros: la promoción de cualidades personales relacionadas con el espíritu empresarial, tales como la creatividad, la iniciativa, la asunción de riesgos y la responsabilidad; aportación de un conocimiento temprano del mundo empresarial y un contacto con él, y comprensión del papel de los empresarios en la comunidad; concienciación de los estudiantes acerca del empleo por cuenta propia como opción profesional; y realización de actividades basadas en el aprendizaje a través de la práctica.

Creemos que nuestra propuesta se orienta al cumplimiento de tales objetivos, al fijarse como meta prioritaria la difusión del espíritu emprendedor entre el alumnado universitario, tratando de acercar a los estudiantes la realidad del mundo empresarial para que sepan, quieran y puedan canalizar su capital humano hacia la creación de valor social y económico. Es un hecho observable que la mayor parte de programas académicos están más centrados en formar empleados por cuenta propia (para organizaciones privadas o para la administración pública) que en ofrecer emprendedores cualificados a la sociedad (Vázquez y otros, 2006).

Por otro lado, la metodología y herramientas de apoyo propuestas para el desarrollo de la iniciativa que aquí presentamos, permiten la adopción de un nuevo enfoque en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, en el cual el estudiante toma un papel activo, frente al tradicional papel pasivo que asume durante la mayor parte de su formación universitaria. La rigidez en el aula a menudo impide la interiorización de cualidades como la proactividad, la asunción de riesgos, o la creatividad, lo que dificulta enormemente el desarrollo de destrezas clave para el comportamiento emprendedor.

El enfoque cualitativo que adoptamos hace que la propuesta gire en torno a la técnica de las historias de vida, para una mejor comprensión del proceso y comportamiento emprendedores. Combinamos dicha metodología con un blog como herramienta de soporte para el desarrollo del proyecto, lo cual permite seguir un esquema participativo que fomenta formas autónomas de aprendizaje, y en el cual el papel del profesor debe ser fundamentalmente el de facilitador del proceso, acompañando y guiando al alumno en su propio camino.

BIBLIOGRAFÍA

Acs, Z.; Arenius, P.; Hay, M., y Minniti, M. (2005): *2004 Global entrepreneurship monitor—executive report*. London: London Business School and Babson Park, MA: Babson College.

Audretsch, D. B.; Keilbach, M., y Lehmann, E.E. (2006): *Entrepreneurship and Growth.* New York: Oxford University Press

Baumgartner, P. (2004): "The Zen Art of Teaching. Communication and Interactions in eEducation", Proceedings of the International Workshop ICL2004, Austria, octubre 2004.

Baumol, W. J. (2004): "Entrepreneurial enterprises, large established firms and other components of the free-market growth machine", *Small Business Economics* 23(1): 9-21.

Del Río, D. (1998): "Elaboración de una historia de vida: complementariedad de fuentes y técnicas", en E. López-Barajas Zayas (coord.): *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología.* Madrid: UNED, 137-158.

Etzkowitz, H.; Webster, A.; Gebhardt, C.; Cantisano Terra, B. R. (2000): "The future of the university and the university of the future: evolution of ivory toser to entrepreneurial paradigm", *Research Policy* 29 (2): 313-330.

Dirección General de Empresa (2004): *Informe Final del grupo de expertos. Educación y Formación en el Espíritu Empresarial.* Bruselas: Comisión Europea.

Dirección General de Empresa e Industria (2008): *Resumen del Informe Final del grupo de expertos. La iniciativa emprendedora en la Enseñanza Superior, especialmente en estudios no empresariales*. Bruselas: Comisión Europea.

Ferrarotti, F. (1981), *Storia e storie di vita*. Laterza: Roma-Bari.

Fritsch, M., y Mueller, P. (2004): "Effects of new business formation on regional development over time", *Regional Studies* 38(8): 961-975.

Gorman, G.; Hanlon, D.; King, W. (1997): "Some Research Perspectives on Entrepreneurship Education, Enterprise Education and Education for Small Business Management: a Ten-year Literature Review", *International Small Business Journal* 15 (3): 56–77.

Grilo, I., e Irigoyen, J. M. (2006): "Entrepreneurship in the EU: to wish and not to be", *Small Business Economics* 26 (4): 305-318.

Kuratko, D. F. (2005): "The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges", *Entrepreneurship Theory and Practice* 29 (5): 577–597.

Lara, T. (2005): "Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista", TELOS Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad, 65 (octubre-diciembre): 1-23.

Mortensen, T., y Walker, J. (2002): "Blogging thoughts: personal publication as an online research tool", en A. Morrison (ed.): Researching ICTs in Context. Oslo: InterMedia Report, 249-279.

Oblinger, D. G., y Oblinger, J. L. (2005): Educating the Net Generation, Washington DC: Educause. http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf

Pujadas Muñoz, J. J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

Rae, D. (2005): "Entrepreneurial Learning: a Narrative Based Conceptual Model", *Journal of Small Business and Enterprise Development* 12 (3): 323–335.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Shapero, A. (1981): "Self-renewing economies", *Economic Development Commentary* 5, 19-22.

Toledano, N., y Urbano, D. (2008): "Promoting entrepreneurial mindsets at universities: a case study in the south of Spain", *European Journal of International Management* 2(4): 382-399.

Vázquez, J. L.; Naghiu, A.; Gutiérrez, P., y Placer, J. L. (2006): "University and entrepreneurship: some results from the Spanish Legio experience 2002-06", *Buletinul USAMV-CN, 63*, 1-6.

C53. UNA EXPERIENCIA DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES FUERA DEL AULA.

ANTONIO RUIZ SÁNCHEZ
MANUEL J. MARTÍNEZ CARRILLO
RAFAEL GARCIA QUESADA
BEATRIZ CASTILLA RODRIGUEZ
JOSÉ ANTONIO GONZALEZ CASARES
Universidad de Granada
antonioruiz@ugr.es

MIGUEL LEÓN MUÑOZ
JAIME SOLÍS GUZMÁN
Universidad de Sevilla.

RESUMEN

La Comunicación versa sobre la experiencia formativa realizada durante el curso académico 2008-2009 en la asignatura de Construcción I, del curso 1º de los estudios de Arquitectura Técnica de la Universidad de Granada, donde parte de los contenidos teóricos-prácticos se han impartido en consonancia con la ejecución del curso de Albañilería de formación ocupacional organizado por la Fundación Laboral de la Construcción en sus instalaciones de Granada.

La experiencia ha facilitado que los alumnos universitarios de primer curso tomen conciencia significativa de las competencias profesionales que en las aulas de las carreras técnicas es imposible aprender, ya que la dirección y ejecución del proceso constructivo no pueden llevarse realmente a las aulas. Así, entre los resultados está que al desarrollar el aprendizaje en un entorno seguro, se mentalizan de la problemática de la Seguridad y Salud en su futuro profesional; o que la vinculación con el alumnado del curso de formación profesional les permite ver que tendrán personas a su cargo, y de la responsabilidad que ello origina al adquirir la competencia profesional como agente de la edificación y concretamente como director de la ejecución de la obra.

La experiencia es enriquecedora para ambas partes, pues el alumnado del curso de formación ocupacional aprecia que sus futuros jefes están aprendiendo a su par, y que no están desvinculados de la realidad del proceso constructivo.

ABSTRACT

The Communication deals with the formative experience made during the academic year 2008-2009 in the subject of Construction I, Course 1 Technical Architecture studies at the University of Granada, where part of the theoretical-practical contents have been provided in line progress with the implementation of occupational training Masonry organized by the Construction Education Foundation at its facilities in Granada. The experience is enriching for both parties, as students of occupational training course shows that future leaders are learning to his counterpart, and are not disconnected from the reality of the construction process.

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN DOCENTE.

En este punto de cambio docente al que nos arrastra la incorporación de la enseñanza universitaria española al Espacio Europeo de Educación Superior, hay que analizar los diferentes recursos metodológicos a utilizar para conseguir que el estudiante sea el autentico protagonista de su propio aprendizaje.

Pretendemos contribuir, con esta experiencia de enseñanza innovadora desde las carreras técnicas (en nuestro caso Arquitectura Técnica), al importante movimiento de innovación metodológica que se está viviendo en la Universidad, incluso en la sociedad.

El establecimiento de competencias profesionales tal y como se recoge en el EEES permitirá que la universidad facilite una formación más ajustada a las exigencias sociales y profesionales, en este sentido se trascribe acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada el 8 de julio de 2002) *"La relevancia de los estudios dentro del mercado laboral europeo debe ser enmarcada en una concepción global de aprendizaje permanente; es pertinente por tanto señalar que las universidades ofrecen la posibilidad de encarar la formación orientada a las profesiones dentro de un ambiente académico que garantiza una formación sólida, en la que fundamentos, técnicas, habilidades y aptitudes se adquieren en entornos intelectualmente estimulantes. Así pues, además de propiciar diferencias en los estudios de pre y posgrado de acuerdo con las distintas competencias para el empleo de ambos niveles de estudio; la relevancia social de los estudios dependerá en gran medida de la calidad de la educación recibida, de la diversidad y flexibilidad de programas con múltiples puntos de acceso y salida, del desarrollo de aptitudes y habilidades para la comunicación, la capacidad de jerarquizar la información, y el trabajo en equipo".*

Algunos términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia se usan a veces el uno por el otro y tienen cierto grado de coincidencia en los significados. Todos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr (…).
El término destreza, con el significado de ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo, es probablemente el más usado. Se usa con frecuencia en la forma plural, es decir, destrezas y algunas veces con un significado más restringido que el de competencias.

Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas, en este sentido, la idea de competencia alude a tres aspectos:
a) El nivel de dominio que se posee en relación a algo. Se es más competente o menos competente según se domine mejor un determinado ámbito. Se habla así de competencia social, de competencia informática, de competencia profesional (o del profesional competente). La competencia incluye diversos grados de dominio, desde un nivel básico hasta el nivel de especialista.
b) Un dominio que implica la capacidad para utilizar el conocimiento que se posee en la realización de actuaciones prácticas. Se es competente no porque se sabe mucho sino porque se sabe utilizar, sacar partido a los conocimientos.

c) Un dominio que, al menos en el contexto de la formación universitaria, abarca tanto dimensiones vinculadas al perfil de cada titulación como a dimensiones vinculadas a capacidades genéricas propias de la Educación Superior

En relación con las competencias profesionales, y en términos generales, puede determinarse que cuando se desea dotar a una persona de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para un trabajo determinado, es necesario definir, previamente, las tareas que va a tener que realizar, así como las cualidades básicas requeridas para un eficaz desempeño de la misión asignada. En organización empresarial se acepta comúnmente que toda descripción de una tarea profesional incluye, al menos, los siguientes apartados:
1. Denominación de la tarea. *¿Qué hace?*;
2. Metodología y Recursos. *¿Cómo y con qué lo hace?*;
3. Objeto. *¿Para qué lo hace?*;
4. Requisitos. *¿Qué aptitudes o cualidades exige?*
La respuesta a estos interrogantes permite establecer planes de formación, calificar las competencias profesionales de los sujetos y mejorar los métodos de trabajo.

El arquitecto técnico según establece la Ley 38/1999, de 5 de noviembre, de Ordenación de la Edificación cuando interviene en el proceso edificatorio como director de ejecución de la obra, es el agente de la edificación que *"asume la función técnica de dirigir la ejecución material de la obra y de controlar cualitativamente la construcción y la calidad de lo edificado"*.

El objetivo general de la experiencia se fijó en "la adquisición de competencias profesionales al mismo tiempo que se aprenden los conocimientos básicos de la técnica edificatoria"

Este objetivo general se ha visto complementado con los siguientes objetivos específicos:

1.- Aplicación inmediata de los conocimientos teóricos a la ejecución de la práctica.

2.- Aprendizaje directo con la práctica, utilizando como recurso metodológico el "*aprender viendo como otros también aprenden*". Los alumnos de la asignatura Construcción I aprenden la aplicación práctica y directa de los conocimientos teóricos, viendo la ejecución en directo por parte de los propios alumnos del Curso de Albañilería de la Fundación Laboral de la Construcción.

3.- Aprendizaje de diferentes estilos de mando y dirección.

4.- Conocimiento de las responsabilidades que conlleva el ejercicio de la competencia profesional.

Tal y como promueve la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada, con la innovación docente se pretende una docencia universitaria de calidad, donde la comunicación creativa y retadora del profesorado con sus estudiantes sea el eje central del proceso docente. La innovación, tanto en clases teóricas como en las clases practicas, debe enriquecer el proceso de aprendizaje del estudiante y la adquisición de competencias profesionales. La docencia universitaria debe incorporar problemas y necesidades reales presentes en la sociedad. En el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta muy importante ofrecer también herramientas que ayuden al estudiante a

completar conceptos previos y a conectarlos con la nueva información. Esto resulta especialmente importante al inicio de la carrera.

Con esta experiencia además se pretende crear un lazo de unión entre la docencia universitaria y la formación profesional-ocupacional, consiguiendo una retroalimentación entre los dos grupos de alumnos relacionados, por un lado los estudiantes de Arquitectura Técnica y por otro los alumnos del curso de Albañilería, adelantando al periodo de formación la relación laboral que después tendrán en su ejercicio profesional.

1.2. JUSTIFICACIÓN.

El Plan de Estudios de la carrera universitaria de Arquitectura Técnica está integrado por una serie de asignaturas de índole fundamentalmente práctico, como es Construcción I, que versa su contenido teórico-práctico en el desarrollo del proceso constructivo. La metodología docente utilizada es del tipo de clases magistrales con el apoyo de fotografías, a lo cual se añade las clases prácticas para desarrollo de los contenidos teóricos explicados.

Con esta metodología el alumnado queda carente de la falta de una visión real de los conocimientos expuestos, además de que el proceso constructivo implica otros conceptos (como es de Seguridad, Economía, Gestión del Personal, etc.), que no se ven con la metodología empleada, y para el caso del desarrollo de competencias profesionales como son de dirección, organización o liderazgo, el estudiante de Arquitectura Técnica no llegará a ellas hasta que empiece a realizar su labor profesional.

De esta forma, los docentes de la asignatura de Construcción I, han intentado por un lado, acercar al alumnado a la dirección de la ejecución real de elementos constructivos, para asentar correctamente sus conocimientos aprendidos en las clases teóricas, y por otro lado, a la realidad del Sector de la Construcción, asumiendo competencias profesionales que en un futuro la sociedad le requerirá como "técnico competente".

La posibilidad de adquirir tanto conocimientos, como aprender a ejercer de técnico director en una obra real, a pie de tajo, en muchos casos es imposible, no debemos olvidar que el proceso constructivo se desarrolla en las obras, centros de trabajo que a pesar de las medidas de seguridad implantadas, tienen una elevada estadística de accidentes laborales, más aún para personas desconocedoras del proceso y que su visita altera el normal desarrollo de las labores constructivas. Debido a ello, gran parte de las veces que se solicita la visita a las obras en ejecución, los responsables de la coordinación de la seguridad y salud en fase de ejecución, o en su caso la dirección facultativa, deniega la misma. Esto, sin duda, desmotiva al docente.

Por todo ello, se pensó en la búsqueda de una situación ideal, un "laboratorio de obra" donde los riesgos se eliminaran, pero que las necesidades de formación profesionales se mantuviesen, incluso, como se ha podido conseguir, se mejorasen.

Así, la realización de las prácticas en el centro de formación de la Fundación Laboral de la Construcción ha facilitado que el alumnado se encuentre en un recinto seguro, adecuado a los requisitos mínimos de seguridad exigidos, pero al mismo tiempo, la gran suerte de interactuar y dirigir a un alumnado de formación ocupacional, ha conseguido obtener una experiencia enriquecedora para ambas partes.

2.-METODOLOGÍA

En relación a los contenidos esenciales de la experiencia, distinguimos tres momentos en nuestro trabajo. Un primer estado de evaluación inicial. Un segundo estado que consistió propiamente en la experiencia de innovación docente. Y un tercer momento o estado de evaluación final.

Previamente se ha seleccionado un grupo de 10 alumnos que voluntariamente han querido participar en el Proyecto. Dichos alumnos voluntarios provienen de los cursos 1ºF y 1ºG de la Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica, matriculados en la asignatura de Construcción I. Desde este momento se distinguen dos grupos de alumnos: El alumnado PID, que consiste en los 10 alumnos voluntarios como parte esencial del Proyecto de Innovación y el alumnado no PID, que consisten en el resto de los alumnos restantes pertenecientes a los grupos 1ºF y 1ºG.

A continuación describiremos pormenorizadamente cada una de las tres etapas antes mencionadas.

2.1. Evaluación inicial.

La evaluación inicial ha consistido en la evaluación de conocimientos en torno al contenido del Proyecto de Innovación Docente y aplicada a todos los alumnos de los cursos 1ºF y 1ºG, distinguidos en los dos grupos establecidos con anterioridad: El alumnado PID y el alumnado no PID. Dicha evaluación se realizó previamente al inicio de la docencia propia del PID.

El examen consistió en una prueba escrita de treinta preguntas tipo test y dos a desarrollar, que se realizó por igual a ambos grupos. Todas las preguntas eran referentes al contenido del PID.

Los resultados de esta evaluación inicial servirían posteriormente para ver el estado de conocimiento previo de todos los alumnos integrados en los grupos anteriormente mencionados.

2.2. Experiencia de docencia en sesiones de trabajo.

La docencia en sesiones de trabajo, ha consistido esencialmente en una docencia teórico-práctica impartida al grupo de alumnado PID. Dichas clases se han impartido en la Fundación Laboral de la Construcción de Granada, tanto las teóricas como las prácticas.

La clase teórica ha sido impartida durante tres semanas al grupo de alumnos del PID y ha tenido una duración aproximada de media hora. Posteriormente a la clase teórica se ha procedido al acompañamiento docente de dichos alumnos, a la zona de prácticas. Los alumnos PID han podido ver, tocar, sentir y, por supuesto pensar, la ejecución constructiva real y directa de aquello que previamente ha sido expuesto en clase teórica.

Así como relacionarse directamente con la figura del "monitor" (Encargado de obra en el proceso constructivo) y los alumnos del curso de albañilería. (Albañiles)

En este sentido se ha realizado la siguiente clasificación por grupos temáticos, en relación a los contenidos. Tenemos que notar aquí (ya lo hemos avanzado en el punto anterior), que las distintas evaluaciones se ciñen a este programa temático:

1. Fábricas de ladrillo.
    - 1.1. Materiales: cerámicos y ligantes; clasificación de las fábricas: tipos y espesores; capacidad resistente de las fábricas; hiladas y juntas.
    - 1.2. Leyes de traba.
    - 1.3. Aparejos y encuentros de fábricas.
    - 1.4. Huecos en las fábricas.
    - 1.5. Arcos y bóvedas: Disposiciones constructivas.
    - 1.6. Ejecución de fábricas, arcos y bóvedas.
2. Fábricas de bloques.
    - 2.1. Elementos constructivos de fábricas de bloques.
    - 2.2. Disposiciones constructivas.
    - 2.3. Ejecución de las fábricas de bloques.
3. Dirección de la ejecución material en albañilería.
    - 3.1. Control cualitativo y cuantitativo del proceso constructivo.
    - 3.2. Control de calidad en la ejecución de obra.

El grupo de diez alumnos se ha equipado del material de seguridad necesario para la observación directa de las obras y ha sido acompañado en todo momento por el profesorado del Proyecto de Innovación Docente. Así mismo, tenemos que notar que si bien las cuestiones aclaratorias sobre la observación directa de las obras, han sido formuladas preferentemente al profesor del PID, también se ha podido observar una interactividad con otros agentes de la experiencia docente facilitando en sí la adqusición de competencia profesional de dirección y mando. En este sentido, las clases se han convertido en cierto modo, en clases interactivas donde el diálogo con el profesor de la Fundación Laboral de la Construcción, e incluso con los mismos alumnos del curso de formación ocupacional, ha enriquecido aún más la experiencia directa del proceso constructivo y la adquisición de competencias profesionales. Ciertamente, entendemos que dicha interactividad sólo es posible con grupos muy reducidos, pero también tenemos que afirmar, que en un número de diez alumnos, esto ha sido posible.

En cuanto a la documentación gráfica recogida, se divide en dos grandes grupos: Documentación didáctica y documentación de experiencia "in situ". En cuanto a la documentación didáctica, se ha podido recoger un compendio de información gráfica ilustrativa de lo que posteriormente ha podido observarse "in situ" mediante experiencia directa de la técnica constructiva. Esto se ha concretado en clases virtuales expuestas a través de un cañón de proyección y esencialmente en formato ppt (power point). De otro lado, y en cuanto al segundo grupo de documentación de experiencia "in situ", se han

realizado fotos y se han grabado en video todas las sesiones a través de una cámara digital. Posteriormente se ha montado, maquetado y ordenado el material de video, consiguiendo una documentación compacta y explicativa de la experiencia de la observación directa de las distintas técnicas constructivas.

Por último se ha recogido la documentación tanto didáctica, como de la experiencia directa de la técnica constructiva, en orden a poder elaborar una documentación única bajo soporte informático. Así mismo, entendemos que dicha información tiene amplias posibilidades de edición didáctica, tanto en formatos de video como de otro tipo.

2.3. Evaluación final.

La evaluación final ha consistido en la evaluación de conocimientos en torno al contenido del Proyecto de Innovación Docente y aplicada a todos los alumnos de los cursos 1ºF y 1ºG, distinguidos en los dos grupos establecidos con anterioridad: El alumnado PID y el alumnado no PID. Dicha evaluación se realizó posteriormente a la finalización de la docencia propia del PID.

El examen consistió en una prueba escrita de treinta preguntas tipo test y dos a desarrollar, que se realizó por igual a ambos grupos. Todas las preguntas eran referentes al contenido del PID. En este sentido el examen era formalmente y en contenidos, muy similar al formulado como prueba inicial, con objeto de establecer una comparación.

En los resultados obtenidos de ésta evaluación final diferenciamos entre los alumnos PID y los alumnos no PID. Las calificaciones obtenidas, por los dos tipos de alumnado, se compararon con las arrojadas por la evaluación inicial.

3.-RESULTADOS

Del análisis de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones inicial y final se extrae lo siguiente:

En la primera evaluación, los resultados fueron muy deficientes en ambos grupos, de manera que muy pocos alumnos consiguieron aprobarlos. Las notas para el alumnado PID eran muy similares a las del alumnado no PID. En la evaluación final, los resultados fueron considerablemente mejores que los que se pudieron observar en la prueba inicial. Tanto el alumnado PID como el alumnado no PID, había recibido la misma docencia teórica expresada anteriormente, y esto se pudo apreciar en la prueba final. La diferencia cualitativa, y esencial corroboración de nuestra experiencia docente, fue que aquellos alumnos que habían asistido a la observación directa de las distintas técnicas constructivas, habían contestado mucho mejor que el resto, a las preguntas formuladas. Los alumnos PID, habían superado la prueba de una forma más satisfactoria que el alumnado no PID.

Los resultados provenientes de la comparación de las calificaciones obtenidas en la evaluación inicial, con las calificaciones obtenidas en la evaluación final, así lo manifiestan.

Pero no solo en el ámbito académico se observa una mejora. Durante el proceso de corrección, se ha podido ver que los alumnos PID responden a las preguntas de desarrollo de una forma más ordenada y concisa, utilizando términos específicos de la jerga. De ello, se extrae que se ha producido una experiencia comunicativa entre los operarios en formación de la Fundación Laboral de la Construcción y los alumnos PID. Experiencia que les servirá en un futuro a ambas figuras como mejora, para mantener relaciones profesionales dentro de un proceso constructivo, como técnicos directores de ejecución de obra o como operarios de ésta.

4.- CONCLUSIONES

De todo lo expuesto, podemos concluir que la formación conjunta del alumnado de diferentes niveles educativos, pero de la misma Área de Conocimiento, facilita el aprendizaje de competencias profesionales que difícilmente sería posible con la formación independiente.

Este grupo de profesores se propone ahondar en este campo de estudio, ya que el sector de la construcción permite la interacción entre diferentes agentes profesionales de diversos niveles educativos, todo un ingente y estimulante campo de estudio.



5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

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

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

LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (coord.) (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación*

*Superior.*Editorial UGR. Granada.

Evaluación de la docencia y el contexto disciplinario: la opinión de los profesores en el caso de ingeniería y tecnología. Edna Luna Serrano, Elisa Fernández Gómez. Revista mexicana de investigación educativa, ISSN 1405-6666, Vol. 9, Nº. 23, 2004, pags. 891-911

C54. ADAPTACIÓN A LAS NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES: MODIFICACIÓN DE LA ANSIEDAD DE LOS ALUMNOS DE ODONTOLOGÍA ANTE SUS PRÁCTICAS CLÍNICAS MEDIANTE MODELADO CONDUCTUAL.

Fátima Sánchez Aguilera[1], Raquel Osorio Ruiz[2], Manuel Toledano[3], Estrella Osorio Ruiz[2].

[1] Profesora Contratada Doctor de la Facultad de Odontología de la Universidad de Granada. fatimas@ugr.es.
[2] Profesora Titular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Granada.
[3] Catedrático de la Facultad de Odontología de la Universidad de Granada.

RESUMEN

Para realizar una labor odontológica correcta no son suficientes las capacidades intelectuales y los conocimientos científicos. El objetivo del estudio es la elaboración de una estrategia de modelado conductual para la disminución de la ansiedad de los alumnos frente a sus prácticas clínicas con pacientes y la valoración de la influencia de una conducta ansiosa en su destreza psicomotriz mediante pruebas manipulativas. Material y Métodos: se ha analizado una muestra de alumnos de 3er curso de Odontología cuando realizaban la primera práctica clínica real con pacientes. Se utilizaron para ello el test de ansiedad STAI y la prueba de destreza con pequeños objetos o test de Crawford. Antes de esa primera cita el alumno ejecutaba los test de ansiedad y de destreza. A continuación el grupo test visualizaba un vídeo que suponía el modelo conductual de carácter simbólico; el grupo control no visualizó el modelo. Se realizaba la primera visita al paciente en las prácticas clínicas correspondientes. Por último se evaluaron de nuevo la ansiedad y la destreza con pequeños objetos a todos los alumnos que formaron parte del estudio. Los resultados indican que en todos los casos disminuyó la ansiedad de manera estadísticamente significativa tras la realización de la primera práctica, pero la disminución fue mayor en el grupo que visualizó previamente el modelo simbólico. En cuanto al test de psicomotricidad, se observó que tras la ejecución de la práctica clínica el grupo test al que se realizó el modelado conductual mejoró sus valores de destreza con pequeños objetos de manera significativa, no apreciándose esta mejora en el grupo control. Conclusiones: El modelo simbólico o vicario se muestra como una metodología docente eficaz en la disminución de la ansiedad ante el tratamiento dental. El test de destreza con pequeños objetos puede ser utilizado en la licenciatura como método de evaluación de la destreza adquirida.

ABSTRACT

The objective of the study was to prepare a cognitive therapy strategy model to decrease the dental student anxiety before clinical practices with patients and to determine the effect of anxiety in his manual dexterity. Third year students were studied on two tests: the test STAI (anxiety), and the Crawford Test (dexterity). The test group watched a video film as cognitive therapy model previously to the practice. This group improved significantly its scores of dexterity test. The values of anxiety before the clinical practice were higher than the anxiety after this practice in both groups.

Introducción

La ansiedad y el miedo siguen siendo un problema importante en el consultorio dental, a pesar de los muchos avances tecnológicos y en los biomateriales en Odontología. Entre las causas de su aparición, a parte del miedo condicionado por dolores o estímulos específicos, son de destacar (1) la transmisión de la ansiedad desde operador (alumno) al paciente - hecho constatado en la relación operador/paciente-,[1] y (2) la desconfianza hacia el personal dental.[2-3] Su control, y por tanto, la disminución de la ansiedad en el paciente se considera muy importante en Odontología por las importantes consecuencias que conlleva: más de un 50% de personas que refieren un moderado o alto grado de ansiedad aplazan visitas o faltan a citas dentales, junto a la falta de cooperación durante su tratamiento.[4] Además, la presencia de ansiedad va ligada, según los distintos modelos de enfoque psicológico, a la aparición de manifestaciones clínicas en el sistema motor y en el fisiológico (además del cognitivo), de forma que la elevación general de la tensión muscular desequilibra la coordinación de los movimientos, de tanta importancia en el proceder odontológico.[5]

Por otra parte, el modelado es una estrategia fundamental entre las técnicas utilizadas en la modificación de conducta para el entrenamiento de las habilidades sociales.[6-8] El objetivo inmediato de los tratamientos de "exposición" sería exponer al alumno ante el estímulo temido para reducir su capacidad para generar miedo y ansiedad. Los tratamientos de modelado combinan dicha exposición con una demostración del comportamiento apropiado (sin reacciones de ansiedad y temor). Esta técnica supone que es posible cambiar una conducta mediante las experiencias sustitutivas de otros. El modelado o el aprendizaje por observación funciona para la adquisición de nuevos comportamientos, también es eficaz para reducir la conducta indeseable, y lo más importante, que el modelado disminuye conductas de miedo.[9]

Por tanto los objetivos planteados en el presente estudio han sido: 1) elaborar una estrategia de modelado conductual para la disminución de la ansiedad de los alumnos frente a sus prácticas clínicas con pacientes y 2) valorar la eficacia de la estrategia de modelado conductual aplicada a los alumnos de Odontología.

Material y métodos

En primer lugar fue elaborado un vídeo en el que se visualizaba el desarrollo correcto de una primera cita de un paciente atendido por un alumno de un curso superior: modelo conductual simbólico o vicario. Los alumnos fueron seleccionados de entre aquellos que presentaban un moderado grado de ansiedad/estado ante una primera cita con un paciente. La muestra la formaron 12 alumnos para el grupo test y 12 alumnos para el grupo control (6 hombres y 6 mujeres en cada grupo para minimizar la influencia de la variable sexo), todos ellos matriculados en la asignatura de Planificación del Consultorio Odontológico: el grupo test (que visualizaron el modelo simbólico o vicario) y el grupo control (que no lo visualizó).

Después se procedió, en diversas sesiones, al desarrollo de la primera práctica clínica con pacientes para su admisión en el servicio de atención de pacientes de la Facultad de Odontología. El procedimiento de estudio seguido para el alumno fue:

1) Primera evaluación de ansiedad ante la inminente cita real con un paciente: test STAI; 2) primera evaluación de destreza con pequeños objetos: test de Crawford; 3) para el grupo test: visualización del video del modelo conductual; 4) primera cita de un paciente: realización de la anamnesis y de la historia clínica; 5) segunda evaluación de ansiedad: test STAI; 6) segunda evaluación de destreza con pequeños objetos: test de Crawford; 7) realización del resto de primeras visitas a los pacientes.

Los test empleados fueron llevados a cabo individualmente en un box o módulo de trabajo de las clínicas la Facultad de Odontología de Granada. El test STAI[10] es un cuestionario de Autoevaluación Ansiedad-Estado/Rasgo. Se trata de una prueba que consta de dos partes, con 20 cuestiones cada una de ellas. La primera (A/E) evalúa un estado emocional transitorio, caracterizado por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprehensión, así como por una hiperactividad del sistema nervioso autonómico. El alumno puede expresar "cómo se siente en un momento determinado". La segunda (A/R) señala una propensión ansiosa, relativamente estable, por la que difieren los sujetos en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad Estado (A/E). El sujeto puede indicar "cómo se siente en general". El tiempo aproximado de duración de cada escala era de diez a quince minutos, y está baremado en “puntuaciones directas” (pd) (con un valor mínimo de 20 y máximo de 60).

El test de destreza con pequeños objetos o test de *Crawford*[11] es una prueba manipulativa que evalúa la coordinación óculo-manual de tipo fino, tan importante en nuestras tareas profesionales. La prueba está formada por una superficie con perforaciones, barritas, caperuzas, tornillos, pinzas y destornilladores. Consta de dos partes. La primera, "Barritas y Caperuzas", aprecia la destreza para utilizar una pinza en la colocación de barritas metálicas en pequeños y muy próximos agujeros existentes en una capa metálica, y colocar pequeñas caperuzas en el extremo de la barrita que queda sobresaliente. La segunda parte, "Tornillos", aprecia la destreza para colocar pequeños tornillos en orificios roscados existentes en otra parte de la misma chapa utilizada para la primera parte, y atornillados a fondo con un destornillador. De cada una de las partes se obtiene una puntuación separada. Las puntuaciones se valoran en número de elementos insertados en un tiempo determinado (3 minutos para barras y caperuzas y 5 minutos para tornillos). Esta prueba aprecia la destreza para manipular objetos pequeños utilizando herramientas de cierta precisión, como sucede en una visita al odontólogo.

Recogidas todas las variables a estudiar, se procedió al análisis estadístico de las mismas y a la comparación de las distintas evaluaciones de la ansiedad y de la destreza manual.

Resultados y discusión

Durante las prácticas clínicas de las asignaturas en la licenciatura de Odontología no existe, en la actualidad, ninguna clase práctica para el control de la ansiedad tanto del alumno como del paciente ante una visita dental real. Para obtener el título de Grado en Odontología los nuevos planes de estudio van a exigir al alumno ser competente en identificar los orígenes y la persistencia del miedo y de la ansiedad asociada a los tratamientos odontológicos, así como en tratarlos mediante técnicas conductuales. Además, entre los contenidos aparece en varios bloques el estudio del miedo y ansiedad

en Odontología, su etiología y diagnóstico. Así como el estudio de la terapéutica conductual para el manejo de la ansiedad y el miedo en Odontología. Es por todo ello que existe la necesidad de estudiar esta variable, a pesar de que sea difícil su cuantificación.

Los resultados obtenidos han mostrado que si bien la ansiedad/rasgo no ha variado, puesto que se trata de un constructo relativamente estable, la ansiedad/estado ha experimentado un descenso tras la realización de la primera práctica clínica en los dos grupos de estudio (test –con modelado- y control –sin modelado-). Este descenso ha sido estadísticamente significativo en ambos casos, pero con una mayor diferencia en el grupo que visualizaron el modelo de comportamiento (Tabla 1).

Tabla 1. Ansiedad/Estado (pd) y desviación estándar (DE) antes y después de la primera práctica clínica con paciente, en el grupo que visualizó el modelo simbólico (grupo test) y en el grupo control.

A/E	Antes	Después
Grupo modelado	43.48 (6.19) a	38.25 (7.29) b
Grupo control	42.46 (7.34) a	34.71 (6.24) b*

En cada fila, valores con letra distinta son estadísticamente diferentes. En cada columna, * señala que son estadísticamente diferentes ($p<0.05$).

La ansiedad-estado es entendida como el estado emocional inmediato ante una situación concreta, siendo el componente de la ansiedad que presenta una mayor variabilidad en cada momento vivido. Se caracteriza por un sentimiento subjetivo, conscientemente percibido de aprehensión y tensión, asociados a la activación del sistema nervioso autónomo y generando reacciones psicofisiológicas como taquicardia, "frío en el estómago y malestar en la espalda". Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad. Tras la realización de la primera práctica clínica con pacientes los dos grupos disminuyeron su estado de ansiedad,[12] pero el descenso fue mayor (Tabla 1) en el grupo que visualizó un modelo simbólico previamente a dicha práctica. La transmisión de experiencias ajenas unidas al miedo a lo desconocido son el principal factor que modula la ansiedad ante un determinado evento. Tras la realización del tratamiento, se pierden estos factores de influencia y la ansiedad que presente dependerá sólo o en mayor proporción de su propia experiencia. Para los alumnos que sí visualizaron el modelo la disminución de ansiedad fue significativamente mayor probablemente debido a que la situación de una práctica clínica pasa a ser una situación que pueden ser controlable por ellos como han visto y realizado.[13]

La fiabilidad del estudio ha sido verificada, en un primer término, a partir del cuestionario de ansiedad estado/rasgo. Esta misma escala cuantifica dos constructos diferentes de la ansiedad: por un lado la ansiedad/estado, que refleja una condición emocional transitoria, como ya se ha explicado, y, por otro la ansiedad/rasgo que señala una comparativamente estable propensión ansiosa por la que difieren los sujetos en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras, y que se caracteriza por su relativamente nula variabilidad en el tiempo y ante distintas situaciones. En la tabla 2

(con valores en puntuaciones directas –p.d.-) se puede comprobar cómo el rasgo de ansiedad no varía prácticamente en ninguno de los grupos de la muestra.

Tabla 2. Ansiedad/Rasgo (pd) y desviación estándar (DE) antes y después de la primera práctica clínica con paciente, en el grupo que visualizó el modelo simbólico (grupo test) y en el grupo control.

A/R	Antes	Después
Grupo modelado	24.1 (9.21) a	25.86 (9.45) a
Grupo control	23.65 (9.86) a	24.62 (7.21) a

En cada fila, valores con letra distinta son estadísticamente diferentes. ($p<0.05$).

Por otra parte, para valorar los resultados del estudio y la influencia de la ansiedad en la habilidad psicomotriz de los alumnos se utilizó el test de destreza con pequeños objetos o test de *Crawford*. Es una prueba manipulativa preparada para evaluar la coordinación óculo-manual de tipo fino, utilizando herramientas de cierta precisión, como sucede en la práctica diaria de un odontólogo.

En las dos pruebas que componen este test se obtuvo una mejora estadísticamente significativa en los valores de barritas-caperuzas y tornillos insertados en ambos grupos tras la primera cita (Tablas 3 y 4). En el grupo test además, en la prueba de tornillos hubo una diferencia estadística entre el grupo control y el modelado, en el que estos últimos obtuvieron mejores registros. Así pues, la destreza con pequeños objetos es mayor en el grupo test que en el control, probablemente debido al mejor control de los tres sistemas en que se manifiesta la ansiedad: (1) sistema cognitivo (lo que siente el individuo), (2) los síntomas fisiológicos de la rama simpática del Sistema Nervioso Autónomo (sudoración de las manos,…) y (3) la activación motora. Todo ello va a proporcionar, de esta forma, una mejor concentración y habilidad psicomotora como consecuencia de la mayor disminución de su estado de ansiedad.[14]

Tabla 3. Valores de la prueba A del test de destreza con pequeños objetos o de Crawford (puntuaciones directas –pd-) y desviación estándar (DE) antes y después de la primera práctica clínica con paciente, en el grupo que visualizó el modelo simbólico (grupo test) y en el grupo control.

Crawford A	Antes	Después
Grupo modelado	23.81 (3.81) A	27.89 (3.45) B
Grupo control	24.62 (2.6) A	26.89 (3.08) B

En cada fila, valores con letra distinta son estadísticamente diferentes ($p<0.05$).

Tabla 4. Valores de la prueba B del test de destreza con pequeños objetos o de Crawford (pd) y desviación estándar (DE) antes y después de la primera práctica clínica con paciente, en el grupo que visualizó el modelo simbólico (grupo test) y en el grupo control.

Crawford B	Antes	Después
Grupo modelado	17.91 (4.37) A	22.73 (4.97) B
Grupo control	18.22 (3.15) A	19.13 (3.61) B*

En cada fila, valores con letra distinta son estadísticamente diferentes. En cada columna, * señala que son estadísticamente diferentes ($p<0.05$).

Cuando en la selección y orientación profesional se trata de medir la destreza en la manipulación de pequeños objetos, esta prueba ofrece una evaluación más útil que la que permiten las pruebas que implican el empleo de un útil o herramienta o de los dedos solamente.[15] Además, ha sido demostrado, con éste y otros test de destreza manual, que los estudiantes mejoran sus habilidades perceptivas a lo largo de su instrucción durante la licenciatura.[16-17]

Conclusiones

Según los datos obtenidos en el presente estudio, el modelo simbólico propuesto en el trabajo, propio de la psicología cognitivo-conductual, se postula como una metodología docente eficaz en la disminución de la ansiedad de los estudiantes ante sus prácticas de tratamiento real con pacientes. Asimismo, en la licenciatura de Odontología, el test de destreza con pequeños objetos es una herramienta eficaz como método de evaluación de la destreza adquirida.

Agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por el proyecto de innovación docente 08-75 de la Universidad de Granada titulado "Influencia de la ansiedad del alumno ante las prácticas clínicas en su destreza psicomotriz: control mediante modelado conductual".

Bibliografía

1. Sherman JJ, Cramer A. Measurement of changes in empathy during dental school. J Dent Educ 2005;69: 338-45.

2. Kleinknecht RA, Klepac RK, Alexander LD. Origins and characteristics of fear of dentistry. JADA, 1973; 86: 842-848.

3. Abrahamsson KH, Berggren U, Hallberg L, Carlsson SG. Dental phobic patients view of dental anxiety and experiences in dental care: a qualitative study. Scand J Caring Sci 2002; 16: 188–196.

4. De Jongh A, Aartman IHA, Brand N. Trauma-related phenomena in anxious dental patients. Community Dent Oral Epidemiol 2003; 31: 52–58.

5. Paul GL. Outcome of systemic desensitization 1: Backgrund, procedures, and uncontrolled reports of individual treatment. En: Franks CM eds.: Behavior therapy: Appraisal and status, McGraw-Hill 1969, Nueva York..
6. Caballo, V. Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales Madrid, 1993. Ed. Siglo XXI.

7. Gavino, A. Técnicas de terapia de conducta. Barcelona, 1997. Ed. Martinez Roca.

8. Puchol Esparza D. El modelado: definición, factores clave y ámbitos de aplicación en psicoterapia.
http://www.psicologia-online.com/colaboradores/dpuchol/modelado.shtml

9. Bandura, A. Principles of Behavior Modification. Holt, Rinehart & Winston, 1969. Nueva York.

10. Spielberger C, Gorsuch R, Lushene R. The state trait anxiety inventory (STAI). Consulting Psychologists Press, 1970, Riverside, California.

11. Crawford JE, Crawford DM. Test de destreza con pequeños objetos. Manual. TEA ed, 1969, Madrid.

12. Peker I, Alkurt MT, Usta MG, Turkbay T. The evaluation of perceived sources of stress and stress levels among Turkish dental students. Int Dent J 2009; 59:103-11.

13. Schmitter M, Liedl M, Beck J, Rammelsberg P. Chronic stress in medical and dental education. Med Teach. 2008;30:97-9.

14. Baddeley A, Idzikowski C. Anxiety, manual dexterity and diver performance. Ergonomics. 1985;28:1475-82.

15. Boyle AM, Santelli JC. Assessing psychomotor skills: the role of the Crawford Small Parts Dexterity Test as a screening instrument. J Dent Educ 1985;50:176-9.

16. Aguilera FS, Osorio R, Toledano M, Rosales JI. Valoración de la evolución de la psicomotricidad mediante pruebas manipulativas en estudiantes de Odontología. Archivos de Odontoestomatología 1996;12:137-142.

17. Gansky SA, Pritchard H, Kahl E, Mendoza D, Bird W, Miller AJ, Graham D. Reliability and validity of a manual dexterity test to predict preclinical grades. J Dent Educ 2004;68: 985-94.

55. ITINERARIO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL; BUSCANDO LA CALIDAD DOCENTE.

***Schmidt Rio-Valle, Jacqueline.** Dra. Universidad de Granada, Diplomada Enfermería

****Montoya Juárez, Rafael.** Ldo. Antropología, Diplomado Enfermería
****Díaz Rodríguez, Lourdes.** Dra. Universidad de Granada, Diplomada Enfermería
***García Martínez, Olga.** Dra. Universidad de Granada
****Cambil Martín, Jacobo.** Dr. Universidad de Granada, Diplomado Enfermería
*****Leyva García, Ana.** Dra. Medicina
***Profesor Ayudante Doctor; ** Profesor Ayudante; *** Titular de Universidad**

Departamento de Enfermería. Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud

Contacto: jschmidt@ugr.es; rmontoya@ugr.es; jcambil@ugr.es;

RESUMEN

En este trabajo se analiza la trayectoria docente de profesores noveles que se han incorporado al Departamento de Enfermería de la Universidad de Granada en los últimos cuatro años. Los cambios que se producirán en el Grado de Enfermería exigen la formación especializada de docentes e investigadores con título de Doctor. Es importante planificar la formación para evitar reiteraciones y lagunas formativas, incidiendo en el conocimiento del EEES. Sería conveniente la administración de encuestas entre el profesorado novel para establecer las necesidades formativas.

ABSTRACT

Our study reviews the teaching profile of the new lecturers who have joined the Department of Nursing at he University of Granada in the last four years. The changes that will occur in the new Nursing Degree require specialized training for lecturers and researchers at a PhD level. So it is important to plan this training in order to avoid repetitive and unfocused training activities, based on the EEES knowledge. It would be desirable further research of the junior lecturers' training needs based on surveys.

Introducción

Desde la Convergencia Europea, se nos propone un cambio en la conceptualización del Modelo de Universidad. Esta innovación afecta al estilo docente del profesorado universitario que debe adaptarse a las nuevas exigencias, siendo necesario un cambio de mentalidad respecto a la función que tiene en el proceso de enseñanza – aprendizaje[1]. Sin embargo, este cambio no es algo que surja espontáneamente, es esencial que el

profesorado universitario tenga la posibilidad de formarse para la exigida innovación en las estrategias de enseñanza universitaria.
Tradicionalmente el profesorado universitario accede a la docencia sin una preparación profesional específica. Este hecho repercute en la eficacia y en la calidad de la tarea docente[2].
Desde instituciones como la Universidad de Granada se ha apostado por un cambio, que se ha materializado en la figura del profesor ayudante. A partir del año 2007 cambia la carga docente de los profesores ayudantes, pasando de impartir 18 créditos entre teóricos y prácticos a 6 créditos exclusivamente prácticos. El objetivo de este cambio es conseguir que el profesorado ayudante disponga de tiempo y se forme por un lado en su vertiente investigadora; y por otro lado en metodología docente y recursos para la docencia. El desarrollo de ambos aspectos pretende posibilitar la acreditación por parte de las Agencias Nacionales y / o Autonómicas, como Profesor Ayudante Doctor. Si bien es cierto que, en diversos informes institucionales se ha puesto de manifiesto la escasa atención que se presta a la formación del profesorado universitario en el ámbito docente, valorándose más el aspecto investigador[3]. Esta circunstancia no impide que mucho de los profesores noveles consideren que es esencial su formación docente; y por ello, realicen un gran esfuerzo para poder compaginar adecuadamente ambos aspectos. Este esfuerzo se ve correspondido a nivel institucional ya que diversos Vicerrectorados, como el de Calidad, y los Departamentos incluyen como objetivo de calidad la formación docente del profesorado novel.
OBJETIVO. Exponer diferentes actividades relacionadas con la formación docente en las que ha participado los profesores ayudantes del Departamento de Enfermería de la E. U. de Ciencias de la Salud durante los cuatro últimos años.

Participantes y Metodología
Al Departamento de Enfermería de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud se han incorporado en los últimos años 5 profesores ayudantes: 2 en el año 2005, 1 en el 2007 y 2 en el 2008. Este dato muestra una clara implicación de este departamento, apoyando y ayudando a la consolidación del profesorado novel y contribuyendo a que el nuevo modelo de universidad sea un hecho.
Desde el inicio en el Departamento de Enfermería se ha incentivado y facilitado la formación del profesorado novel. Poniendo a su disposición recursos económicos y personales. En este sentido, la inclusión del nuevo profesorado dentro de asignaturas con profesores experimentados, facilita la iniciación en la docencia.
De otro lado la integración progresiva del profesorado principiante en el plan de acción tutorial perteneciente a un proyecto de innovación en tutorías con una andadura de cinco años los acerca al terreno de la tutorización
La mentorización que se ha iniciado como estrategia didáctica aboga porque los profesores expertos sean profesores mentores que guíen al grupo novel que revertiría en una mayor calidad de docencia e investigación en cualquier área de conocimiento de nuestra universidad.

Resultados

1. Participación en proyectos de innovación.

- **Plan de Acción Tutorial en las Diplomaturas de Ciencias de la Salud**.

- **Experiencia Piloto para la implantación del Crédito Europeo**.

- **Plan de formación en titulaciones de Ciencias de la Salud. Enfermería y Fisioterapia.** Coordinación: Ana Leyva García.

2. Formación docente

   - **Metodología Didáctica.** 8 CURSOS, destacamos:

     - **Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.** Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, 2006.

     - **Curso Práctico de Elaboración de Guías Docentes de Asignatura, Adaptación al EEES.** Escuela de Ciencias de la Salud, 2009.

     - **Curso Formación de Formadores para el Aprendizaje y Evaluación de las Competencias en Ciencias de la Salud, I Edición.** Fundación Empresa, Universidad de Granada, 2009.

     - **Estancia formativa en docencia: Universidad John Moores de Liverpool (LJMU)**

     - **Estancia de investigación (y formación docente): The University of Liverpool (UoL)**

   - **Nuevas Tecnologías.** 7 CURSOS, como:

     - **Curso Refworks, niveles 1 y 2.** Facultad de traducción e Interpretación, 2009.

     - **Taller de formación tecnológica Introducción al diseño de una asignatura OpenCourseWare.** Centro de Enseñanzas Virtuales de la UGR, 2009.

     - **Taller de Introducción a la plataforma SWAD.** Centro de Enseñanzas Virtuales de la UGR, 2009.

     - **Taller Introducción a Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Docencia .** Centro de Enseñanzas Virtuales de la UGR, 2009.

   - **Otros, EEES y Salud Laboral.** 6 JORNADAS Y SEMINARISO, como:

     - **Jornada "La Carrera Docente e Investigadora Universitaria".** Decanato de la Facultad de Derecho, 2006.

     - **Seminario sobre Innovación Docente. La Metodología Docente del Aprendizaje Basado en Problemas.** Escuela Universitaria de Enfermería "Virgen de las Nieves", 2006.

     - **III Seminario sobre Innovación Docente. Taller sobre Practicum en Enfermería.** Escuela Universitaria de Enfermería "Virgen de las Nieves", 2009.

3. Congresos y Jornadas

   - **IV Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación.** Fundación española para la ciencia y la tecnología FECYT, 2007. 4 COMUNICACIONES

   - **II Jornada de Profesorado de Enfermería sobre Convergencia Europea.** Universidad del País Vasco. Escuela de Enfermería de San Sebastián, 2007. 8 COMUNICACIONES

   - **II Jornada de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas".** Universidad de Granada, 2007. 2 COMUNICACIONES

   - **III Jornadas de Profesorado de Centros Universitarios de Enfermería organizadas.** Conferencia Nacional de Directores de centro Universitarios de Enfermería, Valencia, 2009. 6 COMUNICACIONES

   - **I Jornadas Ibéricas sobre TIC aplicadas a la Educación, Movilidad Virtual y Sociedad del Conocimiento.** Grupo de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS) de la Universidad de Granada y Asociación de Investigadores y Gestores de Enseñanza a Distancia (AIGEAD), 2009. 1 COMUNICACIÓN

4. Capítulos de Libro, material docente

   - Fernández Pérez AM, Leyva García A, Schmidt Rio-Valle J. **Evaluación de los procesos de enseñanza – aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Evaluación del aprendizaje en alumnos de Ciencias de la Salud.** Universidad de Granada, 2007. ISBN. 978-84-338-4792-8

   - Fernández A, Valenza C, Schmidt J. **Implementación de la Guía Didáctica y de las NTIC en la Diplomatura de Fisioterapia.** Universidad de Granada, 2008. ISBN. 978-84-338-4792-8

   - **Guía Didáctica "Cuidados Paliativos, Aspectos Psicosociales y Principios Fundamentales".** Material elaborado como producto final de un curso organizado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada durante el curso 2006-2007.

5. Valoración de la Docencia

   - **Evaluación sobre la Calidad de la Actividad Docente.** Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad. Ayudante contratado 2005, Excelente 93,83 puntos a 19 marzo 2008.

   - **Evaluación externa de la docencia.** Centro Andaluz de Prospectiva.

6. Acreditación

   - **Ayudante Doctor,** se acreditaron en el 2008 los dos ayudantes contratados en 2005.

Discusión y conclusiones

Creemos que es importante estructurar y planificar la formación para evitar reiteraciones de los contenidos y lagunas formativas. Formación que se debe sustentar en: conocer el marco normativo, el EEES, metodología educativa, TIC, formación transversal y salud laboral

Opinamos que siendo el marco normativo una importante laguna sería conveniente profundizar en el conocimiento acerca del EEES y la salud laboral.

Y la posibilidad de realizar, por parte del profesorado de nueva contratación, de un Curso de Experto Docente

Al tiempo que la realización entre el profesorado novel de encuestas que ayude a establecer cuales son las necesidades formativas de este colectivo, y, por otro la satisfacción con respecto a la formación realizada.

Por último reseñar que se está dando respuesta a las necesidades de formación del profesorado novel en el Departamento de Enfermería, que redunda en la calidad de la docencia impartida y en el desarrollo profesional.

Bibliografía

1- Esteban-Albert, M.; Madrid-Izquierdo, J.A. Formación para la Investigación y la Innovación Docente. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia. 2005

2- Benedito Antolí, V.; Imbernón Muñoz, F.; Félez Rodríguez, B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.2001: 5(2); 1-24.

3- García-Bacete, F.J.; Doménech-Betoret, F. La formación del profesorado novel en la Universidad "Jaume I" de Castellón. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. 1999: 2(1); 1-6. http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm

C56. RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS PRÁCTICOS DE ANÁLISIS DE ESTRUCTURAS, PLANTEADOS CON ENUNCIADOS PERSONALIZADOS, SUPERVISADOS *IN SITU* MEDIANTE LA ELABORACIÓN DE SOFTWARE.

Autores:
Francisco Javier Suárez Medina *(fjsuarez@ugr.es)*
Juan José Granados Romera
Carlos Chamorro Alfonso

Centro:
Departamento de Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica. UNIVERSIDAD DE GRANADA

RESUMEN

Introducción. La ponencia que se propone, expone la experiencia de los autores en el desarrollo de las clases prácticas de análisis de estructuras, en la asignatura ESTRUCTURAS II de la ETS de Arquitectura de la Universidad de Granada, consistente en el desarrollo de ejercicios prácticos semanales con enunciados personalizados para cada alumno, previa elaboración de software que permite la supervisión y corrección in situ de los mismos.

Objetivos. El objetivo de la metodología docente que se presenta, es la mejora de los tradicionalmente muy bajos índices de rendimiento académico, en las asignaturas de Análisis de Estructuras, en las escuelas de ingeniería y arquitectura, propiciando la participación activa del alumnado en el desarrollo de las clases mediante el planteamiento y resolución de ejercicios prácticos semanales de enunciado personalizado.

Desarrollo de la experiencia. Mediante la elaboración por el profesor de programas de ordenador que ejecuten los algoritmos de resolución de los ejercicios prácticos previamente seleccionados, es posible la supervisión y evaluación in situ de los mismos, planteados con enunciados personalizados y resueltos en clase semanalmente por cada alumno bajo la dirección del profesor. La metodología docente que se presenta, propicia la participación activa del alumno en el desarrollo de las clases prácticas, y permite la evaluación continua de su trabajo.

Resultados y conclusiones. Se evalúa la eficacia de la metodología docente propuesta, contrastando, relativos a cursos académicos sucesivos, los siguientes parámetros docentes: nº de alumnos matriculados en la asignatura, nº de alumnos que ha realizado la totalidad de las prácticas de estructuras correspondientes al curso académico, nº de alumnos que ha realizado un porcentaje elevado de las prácticas de estructuras correspondientes al curso académico, resultados de la evaluación de las prácticas realizadas, nº de alumnos que se presentan al examen final, nº de alumnos que han aprobado el examen, y correlación entre los alumnos que han aprobado el examen, y los alumnos que han realizado las prácticas correspondientes al curso académico.

ABSTRACT

Introduction. The communication that sets out, exposes the experience of the authors in the development of the practical exercises of analysis of structures, in the subject STRUCTURES II of the ETS of Architecture of the University of Granada, consisting of the development of weekly practical exercises with customized statements for each student, previous elaboration of software that allows to the supervision and correction in situ of such.

Objectives. The objective of the educational methodology that appears, is the improvement of the very low indices of academic yield traditionally, in the subjects of Analysis of Structures, in the schools of engineering and architecture, causing the active participation of the pupils in the development of the classes by means of the exposition and resolution of weekly practical exercises of customized statement.

Development of the experience. By means of the elaboration by the professor of computer programs that execute the algorithms of resolution of the practical exercises previously selected, it is possible the supervision and evaluation in situ of such, raised with customized and solved statements in class weekly by each student under the direction of the professor. The educational methodology that appears, it causes the active participation of the student in the development of the practical exercises, and allows the continuous evaluation of its work.

Results and conclusions. The effectiveness of the propose educational methodology, contrasting, relative to successive academic courses, the following educational parameters is evaluated: nº of students registered in the subject, nº of students whom the totality of the practices of structures corresponding to the academic course has made, nº of students that has made an elevated percentage of the practices of structures corresponding to the academic course, results of the evaluation of the made practices, nº of students which they appear to the final examination, nº of students which they have pass, and correlation between the students who have pass, and the students who have made the practices corresponding to the academic course.

C57. APORTE DE LAS TICS A LA "COMPETENCIA" SOCIAL Y CIUDADANA

Antonio Trinidad Requena, Departamento de Sociología, Universidad de Granada, atrinida@ugr.es .
Félix Fernández Castaño, Grupo de investigación "Problemas Sociales en Andalucía", Departamento de Sociología, Universidad de Granada, felixfernandez@ugr.es

RESUMEN

Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que han de estar presentes en la persona para vivir y desarrollarse en una sociedad democrática. Centrándonos en el objeto de nuestro estudio, la competencia social y ciudadana y su relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la definimos como los conocimientos que ha de reunir el alumno en torno a los modos de participación, el conocimiento de la sociedad, los problemas globales, lo que supone ser ciudadano y qué es la ciudadanía.

ABSTRACT

The competitions are a set of knowledge, skills and attitudes that have to be present in the person to live and to develop in a democratic society. Centring on the object of our study, the social and civil competition and their relation with the new technologies of the information and the communication, we it define as the knowledge that the pupil has to assemble concerning the manners of participation, the knowledge of the society, the global problems, which supposes being a citizen and what is the citizenship.

1. Introducción

De la misma manera que la revolución industrial popularizó e hizo llegar a la gran masa de la sociedad lo que denominamos arte, la revolución tecnológica que nos inunda, y de la que somos protagonistas, populariza la información, que no es lo mismo que conocimiento. La primera se construye como instrumento del segundo: "dar noticia de algo" no es sinónimo ni equivalente a tratar de "averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas"[21]. La información no es conocimiento, sino un medio para proceder a conseguirlo. Por este motivo se necesita una serie de aprendizajes que hagan efectiva la accesibilidad a la que antes aludíamos.

Lamentablemente el hecho de que las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones formen parte de la vida diaria y cotidiana de esta sociedad no significa

[21] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). Diccionario de la Lengua Española (22ª ed.). Disponible en: http://www.rae.es. Consultado el 9 de marzo de 2009.

que sean empleadas en la mayoría de las escuelas. Si es cierto que la sociedad evoluciona, la forma de adquirir el conocimiento también debería hacerlo. Estar subidos en este tren de cambio lleva consigo una velocidad explícita e implícita de adaptación a las nuevas formas, para que pronto queden en desuso y volver otra vez a una conciliación de otras nuevas formas y saberes; así hasta el infinito.

No es que, como defienden algunos autores, "antes de ser personas educadas y formadas somos ciudadanos"[22], es que la conciencia ciudadana -no hablamos de la adquisición de ciudadanía entendida como una suerte de derechos y deberes únicamente- se va conformando al mismo tiempo que el ser humano va siendo educado tanto de manera formal, no formal como informal. Entender la una sin la otra, o la otra sin la una, sería una incongruencia.

Las maneras de estimular la educación en valores desde la escuela son muchas, como numerosos son también los medios para poder llevarlo a la práctica. Desarrollar el concepto de ciudadanía -a pesar de las polémicas que esto trae consigo en los últimos días- y la competencia social conlleva no sólo un importante conflicto epistemológico sino también práctico. Pero, sin lugar a dudas, la aportación de las TIC al sistema educativo favorecerá su adquisición.

Desde el concepto general de competencia, entendido como el conjunto de habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes, etc.,…que ha de adquirir una persona para desarrollar una actividad en un determinado contexto, y por tanto, vivir de manera civilizada, consideramos de suma importancia la competencia social y ciudadana en el currículo, como una competencia clave y vertebradora de las demás. El valor de esta competencia así como la incorporación en de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su inclusión en el currículo supondrá para los jóvenes la comprensión de la realidad social.

El objetivo que nos planteamos con este trabajo es estudiar cómo las tecnologías de la información pueden contribuir a la adquisición de la competencia social y ciudadana.

El reto de aprender puede tramitarse a través de una red mundial que agrupe todo el saber y todas las mentes. Así pues, surge una nueva forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza, pues es indiscutible que en la existencia de esa red de conocimientos que se concibe, está de por medio el ordenador y por ende la introducción de las nuevas nociones sobre la obtención de conocimientos y el buen uso de las tecnologías de información y comunicación. Todo ello, puede contribuir a crear un compromiso activo para la mejora de la sociedad.

2. Inclusión de la competencia al currículo en la educación obligatoria

Son numerosos los autores que han estudiado las competencias, especialmente los que derivan del ámbito de la Formación Profesional, término de donde procede. Éstos las denominan como "un conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas…,

[22] MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, E. (2005). "La ciudadanía digital. Uso, mal uso y abuso de las TIC". En Area Moreira, M. (dir.), TICS: *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación para la ciudadanía.* Madrid: Proyecto Atlántida, p. 23.

que, en un momento determinado, el sujeto debe poner en funcionamiento para realizar una tarea concreta"[23]. No se trata de poner en juego una serie de capacidades de la persona, sino todas las necesarias para llevar a cabo un trabajo o desenvolverse en alguna situación que le plantea la vida. Otro autor, Levy-Levoyer, afirma que "las competencias están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional"[24]. Por su parte, Le Boterf, nos dice que "la competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos"[25]. La consideración de la que parte la Unión Europea es "un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad".[26] Del mismo modo, Casanova[27] afirma que la competencia está formada por el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse con un nivel de calidad satisfactorio en los diferentes ámbitos en que se desarrolla su vida.

Por otro lado, además de estos conceptos, tenemos que diferenciar entre tres tipos iniciales de competencias, según las distingue Tobón:[28]

a. Competencias básicas, entendiendo por tales las que resultan fundamentales para vivir en sociedad y poder incorporarse al mundo del trabajo.
b. Competencias generales, como las que se encuentran en o entre varios ámbitos científicos próximos, o son comunes a varias materias, tales como la gestión de recursos y de información, la resolución de problemas, la planificación, etc.
c. Competencias específicas, que serían las propias y necesarias para el estudio de un material, el desarrollo de un nivel educativo o el ejercicio concreto de una profesión. Éstas requieren un alto grado de especialización.

En nuestro caso, estamos haciendo referencia a las competencias básicas que son las que el alumnado tiene que alcanzar al terminar la escolaridad obligatoria.

Centrándonos en nuestro tema de estudio, las competencias básicas, el proyecto de la OCDE denominado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)[29], las define como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros comportamientos sociales que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. De esta definición destacamos el "saber hacer" del que nos hablaba Delors[30], cómo enseñar a los alumnos a poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al mercado laboral, puesto que la sustitución de la mano de obra por máquinas, nos convierte en personas cada vez más inmateriales y acentúa el

[23] REYZABAL, Mª. V. (2008), en SORIANO AYALA (coord.): *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*, Madrid, La Muralla, p. 257.
[24] LEVY-LEVOYER, C. (2003): *Gestión de las competencias*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000, p. 47.
[25] LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Epise, p. 54.
[26] DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2003): *Las competencias clave*. Bruselas, Comisión Europea, p. 32.
[27] CASANOVA, M. A. (2006): *Diseño curricular e innovación educativa*, Madrid, La Muralla.
[28] TOBÓN, S. (2005): *La formación en competencias*, Buenos Aires, ECOE.
[29] MEC. (2005): *Currículo y competencias básicas*, en http://www.didactica-ciencias-sociales.org/material/Competencias%20basicas%206%20jun%2006.pdf. Consultada el 24 de febrero de 2009.
[30] DELORS, J. (2001): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.

carácter teórico de las tareas. En este mismo documento, DeSeCo[31] considera que para que una competencia pueda ser considerada básica o clave, debería cumplir una serie de condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que adquieran superar con éxito exigencias complejas. En síntesis, consideramos que lo esencial es que todas las competencias sean validas para todos los sectores de población, independientemente de su origen, edad, sexo, cultura, etc.

Por su parte, la Unión Europea, en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, definen las competencias "como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo."[32] Teniendo en cuenta este marco, estas son las razones que han llevado a la Ley Orgánica de Educación a la incorporación de estas competencias en el currículo y a considerarlas como un referente de evaluación. Esta inclusión, supone tanto un enriquecimiento del currículo, como de la propia persona que las va a adquirir. El objetivo es que se alcancen al finalizar la etapa obligatoria. Así pues, la LOE[33] las define como aquellas competencias que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y, que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

3. Elementos curriculares de la competencia: una aproximación

A partir la reunión de la Comisión Europea en Lisboa en el año 2002, se viene gestando la posibilidad de que los Estados miembros incorporen a sus sistemas educativos el trabajo sobre las competencias que los ciudadanos deben dominar y manejar adecuadamente, con objeto de lograr sus plenos derechos y mantener una vida social y personal en los países de la Unión Europea. Desde entonces, este planteamiento del currículo por competencias se ha ido plasmando en sucesivas reuniones, hasta concretarse en propuestas como las que se recogen, en España, en la Ley Orgánica de Educación. A partir de publicarse el documento en 2003 de competencias clave, se ha trabajado en la manera de incorporarlas al currículum obligatorio, con el objetivo de que al finalizar esta etapa obligatoria, el alumnado esté capacitado para continuar con sus estudios o integrarse al mercado laboral.

---

[31] MEC. (2005): *Currículo y competencias básicas*, en http://www.didactica-ciencias-sociales.org/material/Competencias%20basicas%206%20jun%2006.pdf. Consultada el 24 de febrero de 2009.

[32] DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA, en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF. Consultada el 24 de febrero de 2009.

[33] COMPETENCIAS BÁSICAS, en http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=8213&area=sistema-educativo. Consultada el 24 de febrero de 2009.

Este nuevo planteamiento implica que desde todas las áreas curriculares hay que trabajar de forma interconectada para contribuir a la consecución de las competencias básicas[34], que son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Estas ocho competencias no son autónomas unas de otras, sino que están enlazadas, además, el desarrollo y la utilización de cada una de ellas necesita a su vez de las demás.

Entre las finalidades que destaca la LOE[35] para incluirlas en el currículo, encontramos, en primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se pretende que los alumnos alcancen las competencias junto con los contenidos y, por consiguiente, con los objetivos de cada materia y área.

En los Reales Decretos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, se incorpora la "competencia social y ciudadana" como una de las ocho competencias básicas que deben adquirir los alumnos.

Según la descripción que hace la LOE[36] de la competencia social y ciudadana, ésta, permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. Incorpora formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. Adquirir esta competencia supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros. Es decir, esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están

---

[34] Se ha partido de la propuesta llevada a cabo por la Unión Europea para identificar estas ocho competencias. En el caso español, se han adaptado a las circunstancias y peculiaridades de nuestro sistema educativo.

[35] COMPETENCIAS BÁSICAS, en http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=8213&area=sistema-educativo. Consultada el 24 de febrero de 2009.

[36] MEC. (2005): *Currículo y competencias básicas*, en http://www.didactica-ciencias-sociales.org/material/Competencias%20basicas%206%20jun%2006.pdf. Consultada el 24 de febrero de 2009.

integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

Asimismo, la principal finalidad que se persigue con esta competencia básica es la de poder convivir y para hacerlo de forma comprometida con los derechos humanos, y los derechos democráticos. Se persigue con ello una ciudadanía mundial formada por individuos que participan activamente. La materia de educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos se relaciona directamente con la competencia social y ciudadana, pero además, favorece el desarrollo de algunos aspectos del resto de materias.

4. Qué aportan las TICs a la "competencia" social y ciudadana

¿Qué se puede entender por Tecnologías de la Información y la Comunicación? Las definiciones ante tal cuestión son múltiples, no obstante aquí apuntaremos sólo las que creemos más significativas -esto tampoco supone que sean las más actuales-. Según Cabrero "en líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas"[37].

Para Antonio Bartolomé "la T.E. encuentra su papel como una especialización dentro del ámbito de la Didáctica y de otras ciencias aplicadas de la Educación, refiriéndose especialmente al diseño, desarrollo y aplicación de recursos en procesos educativos, no únicamente en los procesos instructivos, sino también en aspectos relacionados con la Educación Social y otros campos educativos. Estos recursos se refieren, en general, especialmente a los recursos de carácter informático, audiovisual, tecnológicos, del tratamiento de la información y los que facilitan la comunicación"[38].

Interactividad, inmaterialidad, interconexión, instantaneidad, calidad de imagen y sonido, digitalización, innovación, automatización, diversidad,... todas ellas y muchas más son algunas de las características más representativas de las TICs. Según Antanas Mockus, "un buen ciudadano, un ciudadano competente, es quien sabe y tiene un conjunto de habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes favorables al desarrollo de la ciudadanía, que facilitan y propician su propia participación como

[37] CABRERO, J. (1998) "Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas". En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales.* Granada: Grupo Editorial Universitario, p. 198.

[38] BAUTISTA, A. y ALBA, C. (1997) "¿Qué es Tecnología Educativa?: Autores y significados", *Revista Píxel-bit*, nº 9, 4. http://www.us.es/pixelbit/art94.html. Consultada el 9 de marzo de 2009.

ciudadano y también, los procesos colectivos de construcción de ciudadanía"[39]. Para lograrlo es necesario atender a tres aspectos formativos: en primer lugar una educación sobre ciudadanía; una educación mediante el ejercicio de la ciudadanía y una educación para la ciudadanía. Pero aquí surge el quid de toda esta cuestión: dada la multicultiralidad, transculturalidad, multiplicidad social... en definitiva, el proceso de globalización en que nos encontramos, se tendrá que tratar de educar a ciudadanos del y para el mundo, y qué mejor medio por todas las razones que se han argumentado, que hacerlo teniendo como herramienta y soporte de trabajo todas las tecnologías de la información y la comunicación de que se dispongan. Esa "ciudadanía virtual" puede concebirse como laboratorio de experimento para la educación social y ciudadana. Esto provoca de manera inherente que todas las demás competencias tengan necesariamente que desarrollarse de modo paralelo.

5. Algunas consideraciones finales

Como ciudadanos del mundo, nuestros alumnos necesitan desarrollar y construir su competencia social y ciudadana en un medio lo más fiel posible a la vida real. ¿Y qué son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sino la realidad misma que nos envuelve?

Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que han de estar presentes en la persona para vivir y desarrollarse en una sociedad democrática. Centrándonos en el objeto de nuestro estudio, la competencia social y ciudadana y su relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la definimos como los conocimientos que ha de reunir el alumno en torno a los modos de participación, el conocimiento de la sociedad, los problemas globales, lo que supone ser ciudadano y qué es la ciudadanía.

Por otra parte, estos conocimientos han de estar complementados con las habilidades y las actitudes que se desarrollan a partir de ellos, entre las que destacamos la actitud crítica, el compromiso con la sociedad y con los demás, el valor del respeto, el uso razonado de estas tecnologías y la actitud crítica frente a diversas situaciones que se puedan plantear en la vida. El acceso a las nuevos tecnologías se ha de considerar como un derecho fundamental para la construcción de cualquier tipo de ciudadanía.

Bibliografía consultada

ANTANAS, Mockus, "¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?", *Al tablero*, http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html. Consultada el 9 de marzo de 2009.

BAUTISTA, A. y ALBA, C. (1997) "¿Qué es Tecnología Educativa?: Autores y significados", *Revista Píxel-bit*, nº 9, 4. http://www.us.es/pixelbit/art94.html. Consultada el 9 de marzo de 2009.

[39] ANTANAS, Mockus, "¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?", *Al tablero*, http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html. Consultada el 9 de marzo de 2009.

CABRERO, J. (1998) "Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas". En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

CASANOVA, M. A. (2006): *Diseño curricular e innovación educativa*, Madrid, La Muralla.

COMPETENCIAS BÁSICAS, en http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=8213&area=sistema-educativo. Consultada el 24 de febrero de 2009.

DELORS, J. (2001): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA, en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF. Consultada el 24 de febrero de 2009.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2003): *Las competencias clave*. Bruselas, Comisión Europea.

LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Epise.

LEVY-LEVOYER, C. (2003): *Gestión de las competencias*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, E. (2005). "La ciudadanía digital. Uso, mal uso y abuso de las TIC". En Area Moreira, M. (dir.), TICS: *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación para la ciudadanía.* Madrid: Proyecto Atlántida.

MEC. (2005): *Currículo y competencias básicas*, en http://www.didactica-ciencias-sociales.org/material/Competencias%20basicas%206%20jun%2006.pdf. Consultada el 24 de febrero de 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). Diccionario de la Lengua Española (22ª ed.). Disponible en: http://www.rae.es. Consultado el 9 de marzo de 2009.

REYZABAL, Mª. V. (2008), en SORIANO AYALA (coord.): *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*, Madrid, La Muralla.

TOBÓN, S. (2005): *La formación en competencias*, Buenos Aires, ECOE.

C58. EL GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA ANTE EL EEES: UNA INGENIERÍA OLVIDADA

Ángel Yuste Baspino

Ingeniero Técnico de Sistemas e Ingeniero Superior de Informática

Ingeniero Informático del Hospital Clínico San Cecilio.
Administrador de la web del hospital y técnico de desarrollo.
E-mail: angel.yuste.exts@juntadeandalucia.es

RESUMEN

La carrera universitaria de Informática es una de las pocas Ingenierías que no posee competencias ni atribuciones profesionales. Esto nos ha dejado indefensos frente al intrusismo laboral reinante en esta profesión debido a su juventud. La llegada del Plan Bolonia iba a suponer el fin de esta vergonzosa situación, pero, la transversalidad de esta carrera y las reticencias mostradas históricamente hacia nuestro colectivo, han propiciado que se nos siga denegando la más que necesaria regulación de la profesión.

ABSTRACT

The university career of Computer Science is one of the few ones Engineerings that does not possesses neither competitions nor professional attributions, this makes us defenseless opposite to the labour reigning practising professionally without qualifications in the profession for him youth. The arrival of the Bologna Plan was going to suppose the end of this shameful situation but the being a crossed career and little respect that is demonstrated towards our group does that the regulation of the profession is refused.

I. PUNTO DE PARTIDA: EL HISTÓRICO INTRUSISMO LABORAL AL QUE HA TENIDO QUE ENFRENTARSE EL COLECTIVO DE INGENIEROS INFORMÁTICOS

La Informática, tal y como la conocemos hoy día, es algo muy nuevo. Piénsese, que no fue hasta 1959 cuando apareció en España el primer ordenador. Comparada con otras disciplinas, como Derecho o Medicina, la diferencia es abismal.

A mediados de la década de los 70 aparecieron las primeras escuelas universitarias de Informática. Haciendo un simple cálculo, comprobamos que desde que

se empezó a utilizar la Informática en España hasta que se formaron a los pioneros en la profesión, transcurrieron más de 20 años. Durante todo ese tiempo, los ordenadores estuvieron funcionando, por lo que el trabajo de los informáticos fue realizado por matemáticos y físicos, en su mayoría; aunque cualquiera con unos conocimientos rudimentarias a nivel de usuario podía acabar trabajando en este campo.

Ahora hay unas 25 Universidades que imparten esta carrera en nuestro país, por lo que es bastante importante el número de informáticos que alcanza en España esta titulación. El intrusismo laboral es algo que se encuentra a la orden del día, más de lo deseable. Para los que empezaron a trabajar en este campo hace ya tiempo, es lógico y deseable que sigan en él; pero ello carece de sentido respecto de aquellas personas que se incorporan ahora al mercado laboral. No podemos permitir que a día de hoy se sigan contratando a personas sin titulación para puestos que lo requieren, incluso en la propia Administración pública. Es cierto que cualquier persona puede aprender informática por su cuenta –a nivel de usuario, claro–; pero si no permitimos que haga casas o cure un aficionado/autodidacta, ¿por qué sí le permitimos a éste que haga programas que controlan el tráfico aéreo o la gestión de pacientes de todo un hospital?.

En este punto es donde deberían haber aparecido con fuerza los Colegios de Ingenieros Informáticos, aglutinados en torno a un potente Consejo General a nivel nacional. La cantidad de trabajo inicial que demandaba el mercado y la dejadez o pasotismo de todos nosotros como colectivo ha provocado que ahora, en la fase de aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior en nuestro sistema universitario, se haya dejado de lado a las carreras de Informática.

Una vez más, se escapa otro barco. La Ingeniería de Informática, junto con la de Química, son las únicas ingenierías no reguladas, esto es, son las únicas donde no existe «*una norma que regula su competencia profesional, es decir, ex lege existe un conjunto de atribuciones que sólo puede desarrollar en exclusiva un profesional que venga avalado bien por un título académico, bien por la superación de unos requisitos y una prueba de aptitud que impliquen la concesión o autorización administrativa del acceso a una profesión*». Todo ello mantiene la puerta abierta al intrusismo laboral.

II. LA APARICIÓN EN ESTE CAMPO DE JUEGO DE LA DECLARACIÓN DE BOLONIA Y EL EEES

Con la aparición del plan de Bolonia en escena y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, una nueva oportunidad, quizás la más importante, surgía para regular esta profesión y conseguir las atribuciones y competencias históricamente negadas. Una oportunidad perdida.

La definición centralizada de los títulos desaparece, traspasándose a cada una de las Universidades la responsabilidad de definir sus propios títulos, con sus propios planes de estudio; en el marco de las directrices marcadas por el EEES.

Estos títulos y planes pasarán a estar registrados y controlados por el RUCT (Registro de Universidades, Centros y Títulos), y las personas que los consigan pasarán a ostentar los títulos de Graduado, Máster o Doctor en Informática por la Universidad correspondiente. El RUCT se encargará de validar los títulos que creen las Universidades, asegurándose de que su plan de estudios es adecuado al nombre que ostente la titulación y cumple con la normativa vigente.

Esto nos podría llevar a pensar que a partir de ahora, nuestro título tendrá más o menos valor según la Universidad donde hayamos cursado la carrera, o que seremos más o menos válidos según la Facultad en la que hayamos desarrollado nuestros estudios. Nada más lejos de la realidad. Puesto que una carrera universitaria nos encamina al ejercicio de una profesión reglada (abogado, médico…), deben mantenerse unos contenidos mínimos comunes para todos aquellos que la cursen; de forma que cualquier persona que obtenga una titulación universitaria, venga de donde venga, sea capaz de desempeñar las atribuciones que su profesión le exija.

Hasta aquí todo bien. Lo normal sería que, desde ese mismo momento, todas aquellas carreras no reguladas lo fuesen en breve, para no acabar perdiendo valor en el mercado laboral. No obstante, lo cierto es que en la Unión Europea se aboga por el libre ejercicio de las profesiones y que, por tanto, no se favorece la regulación de profesiones. La Unión no es partidaria de la obligatoriedad de posesión de un título concreto para ejercer una determinado profesión. Sólo hay unas pocas profesiones en las que existe la obligación de ostentar un determinado título universitario: médico, enfermero, odontólogo, veterinario, matrona, farmacéutico y arquitecto; en resumen para las profesiones de la rama sanitaria y para los arquitectos.

Ahora llegamos a una nueva idea: si en Europa la Informática no esta regulada, ¿para qué necesita estarlo en España? Primero. Porque en España sí existen muchas más profesiones reguladas con atribuciones específicas (todas las Ingenierías) y de su regulación se encarga únicamente el Derecho español. Dado que el ejercicio de estas profesiones en España está restringido en muchos casos a la posesión de un determinado título (aparte de la colegiación correspondiente), es necesario (y así lo establece el RD 1393/2007) que el Estado establezca condiciones comunes para estos títulos que las universidades tengan que cumplir en sus planes de estudio si quieren que sus títulos de graduado/master proporcionen la capacidad efectiva (y reconocida por la ley) para ejercer su correspondiente profesión.

Así que para la regulación de estas profesiones están las llamadas fichas de competencias que señalan cuáles deberían ser las áreas de conocimiento en las que un determinado titulado debería ser "competente". Las "atribuciones profesionales", en cambio, son reguladas por ley y se refieren a facultades profesionales específicas de personas que desempeñan una determinada profesión (regulándose normalmente estas atribuciones al colegiarse).

Por lo tanto, si todas las Ingenierías poseen competencias y atribuciones, o sea, están reguladas, Informática no debería ser menos a este respecto; sobretodo cuando la Ingeniería en Telecomunicaciones sí esta regulada, siendo sus competencias el 75% de la materia de la carrera de Informática, mientras que en Europa esta titulación no es más que una especialidad de Informática.

La principal excusa alegada para no iniciar los trámites necesarios para resolver esta situación ha sido la transversalidad de la esta titulación, tal y como ha aparecido en los medios de comunicación y transcribo a continuación tomando como referencia el diario *El País*:

> "*La ingeniería informática es un disciplina muy especializada, pero como sabes es de aplicación totalmente transversal*".
>
> Ministra de Ciencia e Innovación

> *"estamos intentando que no sea una asignatura exclusiva, sino en algo más transversal"*
> *"desde Europa lo que estamos intentando a nivel europeo es que sea un instrumental, una competencia instrumental desde la primaria hasta la universidad"*.
>
> Inés Ayala, Eurodiputada (20-1-2009)

La idea es simple: todo programa se crea con un fin (gestionar una base de datos de pacientes en un hospital, estudiar la estructura de un futuro edificio, controlar las entradas y salidas de aviones en un aeropuerto): y para cada cosa es necesario tener unos conocimientos especializados: enfermedades (médico), edificios (arquitecto), vuelos (controlador aéreo). Por todo ello, según esta concepción, es mejor que los demás profesionales aprendan Informática a que los informáticos adquieran el resto de conocimientos especializados que son necesarios en nuestra sociedad. Esta idea, aunque no es descabellada vista desde fuera, plantea una gran problemática: para crear programas de calidad no sólo se necesitan *un par de cursillos*. Esta forma de ver la cuestión esta menospreciando el esfuerzo que muchos de nosotros hemos acometido durante varios años de nuestra vida, de tres a cinco. Además, los programas se crean con un lenguaje de programación, se ejecutan sobre un sistema operativo, interactúan con el usuario a través de ciertos periféricos (ratón, teclado, pantalla)…Conocimientos que sólo un ingeniero en Informática puede aportar. En definitiva, sería como decir que la Arquitectura es transversal debido a que cada edificio tiene una finalidad diferente: bibliotecas, oficinas, viviendas...

III. EL DEBATE EN SEDE PARLAMENTARIA

Como hasta ahora se ha podido comprobar, la problemática que asola al tratamiento universitario de la Ingeniería en Informática es anterior al mismo Plan Bolonia. Por ello, se han presentado diversas propuestas en sede parlamentaria por el principal partido de la oposición con el fin de regularizar la situación de un colectivo eternamente olvidado como es el de los ingenieros informáticos.

El 28 de Octubre del 2008 el grupo parlamentario del Partido Popular hizo una Propuesta No de Ley (PNL) solicitando:

1. *La creación de las fichas, para los títulos de Grado y Máster en Ingeniería Informática.*
2. *Que el Ministerio inste al Consejo de Universidades a pedir oficialmente a los "ministerios correspondientes" (en suma, al Gobierno) la regulación de las profesiones de Ingeniería Informática, basándose para la definición de sus atribuciones en el estudio de las titulaciones de Grado realizado ya en 2005 y recogida en el Libro Blanco.*

La PNL fue rechazada porque «*no procede abordar nuevas asignaciones de atribuciones, ya que se estaría cayendo en un agravio con otras múltiples titulaciones que tampoco las tienen* (sin tener en cuenta que es la única Ingeniería que no tiene) y *no se pueden hacer fichas de competencias para titulaciones que no se corresponden con profesiones reguladas*», lo que significa que no se aprueba la proposición no de ley porque pide establecer fichas de competencias que no se pueden establecer porque no hay atribuciones, y no se establecen las atribuciones porque no se aprueba la proposición no de ley.

Esto fue el detonante del comienzo de las movilizaciones, se crearon webs y foros mostrando la indignación de los informáticos y se empezó a hablar de fechas para manifestaciones, etc.

Con esto el grupo parlamentario del Partido Popular presentó el 12 de Noviembre del 2008, dos mociones para *adoptar determinadas medidas en relación con la regulación de la profesión de ingeniero en informática e ingeniero técnico en informática* (661/000112) y para *legislar las atribuciones profesionales de los titulados universitarios en el ámbito de las ingenierías en informática* (661/000115).

Estas mociones fueron debatidas y como fruto de este debate se redactó una "moción transaccional" (esto es, fuera de agenda pero consensuada e introducida a votación durante la propia reunión de la comisión) que fue aprobada por asentimiento.

En esta moción transaccional el Senado instaba al gobierno a «*Incorporar, tras un breve período de tiempo, las titulaciones en el ámbito de la Ingeniería Informática (Grado y Máster) en la discusión del conjunto de ingenierías*» y «*Estudiar, respetando la legislación y normativa vigente, las posibilidades de definir soluciones transitorias para que la ingeniería informática tenga el mismo trato que el resto de las ingenierías hasta el desarrollo legislativo de la regulación de profesiones en el marco de transposición de la Directiva Europea de Servicios*».

Esto significa que se ha instado oficialmente al Ministerio de Educación a buscar «*nuevas vías de consenso para poder llegar a aceptar las fichas de competencias para el Grado y el Máster*» y a iniciar el estudio de las posibles acciones legislativas necesarias para que, en el momento de puesta en marcha de la nueva Ley sobre el Libre Acceso y Ejercicio de las Actividades de Servicios (LAEAS), que constituye la transposición de la Directiva Europea de Servicios (con fecha 27 de marzo de 2009 se ha elevado en segunda vuelta al Consejo de Ministros, para su aprobación como proyecto de Ley), «*la Ingeniería Informática se encuentre en igualdad de condiciones con el resto de ingenierías*» ante cualquier nuevo marco legal que dicha ley pudiese establecer.

Con todo esto, el colectivo de informáticos se organizó el 19 de noviembre del 2008 en una manifestación seguida en más de 35 ciudades españolas y con una participación de entre unas 30.000 a 40.000 personas.

Estas manifestaciones han llevado a que la problemática sea oída, recibiendo el respaldo de numerosas Comunidades Autónomas (Galicia, Valencia y País Vasco) cuyos Parlamentos han aprobado sendas PNLs en apoyo de la Ingeniería Informática.

El 10 de Marzo del 2009 apareció en el *Boletín Oficial de las Cortes* la Proposición de Ley para la creación del Consejo General de Colegios Profesionales de Ingeniería en Informática y la Proposición de Ley para la creación del Consejo General de Colegios Profesionales de Ingeniería Técnica en Informática, esto sí se puede considerar un gran paso para adelante pues un Colegio Nacional velará de aquí en adelante por nuestros intereses y nos defenderá ante futuros intrusismos tanto por parte de la empresa privada como de la Administración.

En resumen, la intención de los Informáticos con todos estos movimientos son las siguientes, a saber:

1.- Crear una ficha para la Ingeniería en Informática y las Técnicas de rango ministerial y obligado cumplimiento al mismo nivel que el resto de ingenierías. Regular el sector de la Ingeniería Informática dando las atribuciones que correspondan a los Ingenieros e Ingenieros Técnicos Informáticos (Ley 12/1986, de 1 de abril, sobre regulación de las atribuciones profesionales de los Arquitectos e Ingenieros Técnicos).

2.- Eliminar las competencias que hasta ahora pertenecían a la Ingeniería en Informática de forma exclusiva de la ficha de la Ingeniería de Telecomunicaciones.

IV. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Hace pocos días, exactamente el pasado 4 de agosto, se publicó en el *BOE* el Acuerdo del Consejo de Universidades sobre las condiciones que deben cumplir los títulos universitarios vinculados a las Profesiones de Ingeniero Técnico en Informática e Ingeniero en Informática (las llamadas *pseudofichas*). Aunque, tras la aprobación de esta medida, puede parecer que algo se ha avanzando en este ámbito, lo cierto es que no es así; pues estas pseudofichas no tienen rango de Orden Ministerial, como las fichas, por lo que ninguna Universidad estará obligada a cumplir lo en ellas establecido.

V. BIBLIOGRAFÍA, DOCUMENTACIÓN Y LEGISLACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

BARRANCO VELA, R. & BOMBILLAR SÁENZ, F. M.: «Una experiencia innovadora en la formación e investigación universitaria de la relación existente entre derecho y voluntariado. (Excursus: reflexión sobre la formación universitaria para el voluntariado en el futuro EEES y los créditos ECTS)», en

Actas del VI Congreso Andaluz de Voluntariado Universitario, CICODE, Universidad de Granada, 2008.

BOMBILLAR MOLINA, M. A. & BOMBILLAR SÁENZ, F. M.: «La enseñanza universitaria en el marco del EEES: hacia un nuevo enfoque metodológico basado en el "aprendizaje"», en *Actas del I Congreso de Formación Docente Universitaria. Régimen jurídico. Didáctica e innovación docente*, Comares, Granada, 2008, pp. 302-312.

DOCUMENTACIÓN

ANECA: *Libro Blanco Título de Grado en Ingeniería Informática*, Madrid, 2005.

GONZÁLEZ CUETO, T.: *El concepto de 'Profesión Regulada' a que se refiere el documento 'La Organización de las enseñanzas universitarias en España'*. Elaborado para la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España. Madrid, 2007.

Moción por la que se insta al Gobierno a la adopción de determinadas medidas en relación con la regulación de la profesión de ingeniero en informática e ingeniero técnico en informática, disponible.

Moción por la que se insta al Gobierno a legislar las atribuciones profesionales de los titulados universitarios en el ámbito de las ingenierías en informática.

UNIÓN EUROPEA: *The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education*.

LEGISLACIÓN

Ley 12/1986, de 1 de abril, sobre regulación de las atribuciones profesionales de los Arquitectos e Ingenieros Técnicos.

Real Decreto 1509/2008, de 12 de Septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos (*BOE* de 25 de Septiembre de 2008).

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

Resolución de 8 de junio de 2009, de la Secretaría General de Universidades, por la que se da publicidad al Acuerdo del Consejo de Universidades, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de solicitud de títulos oficiales en los ámbitos de la Ingeniería Informática, Ingeniería Técnica Informática e Ingeniería Química (*BOE* de 8 de junio de 2009).

C59. EXPERIENCIA TUTORIAL A TRAVÉS DEL SEMINARIO

Félix Zurita Ortega felixzo@ugr.es
Asunción Martínez Martínez

Facultad de Ciencias de la Educación (Área de Corporal) de la Universidad de Granada.

RESUMEN

El seminario como acción tutorial es una herramienta de carácter autónoma y de orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior contribuyendo a la innovación docente; este estudio se desarrolla en dicho contexto, estableciendo una comparativa sobre lo que exponen 290 alumnos de distintas especialidades distintas de Magisterio y Fisioterapia sobre la estrategia definida con anterioridad, para ello se emplea un cuestionario de preguntas cerradas y son evaluadas según escala Likert.

Las medias obtenidas en esta estrategia giran en torno al valor 3 (bastante según escala Likert) en todos los ítems medidos, así dentro del seminario el ítem mas valorado fue el I.3 que citaba que el debate grupal desarrolla la capacidad para comunicarse entre los compañeros, permitiendo analizar e intercambiar puntos de vista y experiencias diferentes; así mismo también destaca el I.6 (El seminario es una opción metodológica que contribuye a descentralizar la enseñanza, pasando de una docencia centrada en el profesor a una docencia mas centrada en el estudiante) con valor muy similar al anterior.

En cuanto a las diferencias por grupos la mayor parte de los valores se hallan en los datos centrales (2=poco y 3=bastante), no hallándose diferencias estadísticamente significativas entre las diversas especialidades, ni por genero ni edad, salvo excepciones puntuales.

El seminario como estrategia de acción tutorial es una experiencia del crédito ECTS en la formación del Magisterio y la Fisioterapia propiciando habilidades de comunicación y posibilidades de análisis y reflexión, el compromiso y la implicación se hacen en beneficio del grupo y de la colaboración.

ABSTRACT

The seminar as a tool tutorial action is autonomous and guidance in the European Higher Education Area by contributing to innovation in teaching, this study takes place in this context, establishing a comparison of what students presented 290 different specialties other than Teachers and Physiotherapy on the strategy defined in advance, so it uses a closed questionnaire and are evaluated in the Likert scale.

Marco teórico.

El EEES implica un nuevo estilo de trabajo de los docentes, adquiriendo el alumno mayor protagonismo en su propia formación, fomentando el trabajo en grupo, organizando la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir y potenciando la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, ofertando el acercamiento de los estudios universitarios al ejercicio profesional y potenciando la dimensión práctica de la enseñanza. No es suficiente con la transmisión y la simple adquisición de conocimientos, habrá que buscar una formación más global donde se desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que superen los meramente académicos y sirvan al desarrollo de la persona y su aplicación en un determinado campo, resolviendo problemas y siendo competente de acuerdo a los nuevos retos que están deparando los nuevos tiempos como citan Rué (2004) y De Miguel (2006).

En este sentido González (2003) y Shulman (2004), aluden a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad, y exponen la importancia de la actividad investigadora de la propia docencia y la obtención de evidencias de nuevos enfoques que enriquezcan y contribuyan a su mejora. Por ello, la finalidad de nuestro trabajo, como parte del Proyecto de Excelencia "Conocimiento y Competencia Profesional Docente" (Bolivar, 2006), pretende mejorar nuestra docencia en la formación inicial de los maestros de Educación Física (EF) y Fisioterapia (FTP) desde el enfoque de los nuevos planteamientos metodológicos, usando el seminario a partir de las propias necesidades de los estudiantes.

Zabalza (2006) cita que las metodologías docentes centradas en el aprendizaje de los estudiantes es compleja y requiere de una exhaustiva planificación para capacitarlos para el aprendizaje autónomo y dotarles de herramientas para el estudio. Es el profesional docente universitario quien se convierte en un gestor de información, donde el fin de sus acciones es orientar, guiar y sostener la actividad constructiva de los estudiantes proporcionándoles las ayudas educativas necesarias.

El seminario constituye un elemento primordial en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje, lo cierto es que existe una gran disparidad en su desarrollo y aprovechamiento, orientada a complementar las sesiones teórico-prácticas del gran grupo y el propio estudio personal del alumno, se considera otra práctica que es preciso potenciar, y que le es muy valida en su conocimiento de los diferentes contenidos.

Danielson y cols (1999) establecen que una aplicación de manera sistemática posibilita llevar a cabo investigación educativa longitudinal (establecen como ejemplo la posibilidad de indagar acerca de avances que presentan los alumnos en áreas específicas) y transversal (mencionan la posibilidad de investigar acerca de uso de determinadas metodologías). La experiencia de evaluación utilizando el portafolio en las áreas de Ciencias Básicas y Médicas Básicas ha sido formativa más que sumativa. (Snadden, 1998). Al no tener valor sobre las calificaciones en ningún curso, ha permitido centrar los esfuerzos tanto de alumnos como de maestros en estimar el desarrollo de competencias de diversa índole, la extensión y profundidad del aprendizaje alcanzado, la calidad de metodología didáctica, la organización de las materias por Academias, así como los instrumentos de evaluación empleados.

Objetivos

Los objetivos que nos marcamos con este trabajo son los siguientes:

- Determinar el grado de valoración de los estudiantes acerca de la estrategia metodologica del seminario.
- Establecer una comparativa entre las nueve titulaciones objeto de estudio, así como género y edad en referencia al seminario.

Experiencia

El desarrollo de esta investigación fue elaborado con diseño de carácter descriptivo transversal, donde la variable se representa por la valoración mediante encuesta de preguntas cerradas usando el cuestionario y valorado según la escala Likert, de la estrategias metodológica del seminario; la selección de la muestra fue realizada en la población universitaria de distintas especialidades en el curso de primero, atendiendo a una combinación de las técnicas de estratificación, proporcionalidad y aleatorización de las siguientes variables:

- Número de alumnos totales de las diversas especialidades.
- Sexo: Masculino y Femenino.
- Grupos de edades: Se establecen cuatro categorías de edad que oscilan entre los 17 y más de 26 años (Primer curso de las distintas Especialidades de Ciencias de la Educación y Fisioterapia).

El universo de población que constituyó nuestra muestra fueron los universitarios de nueve especialidades de primer curso de las diplomaturas de magisterio y fisioterapia de los campus de Granada, Melilla y Almería, distribuidos de la siguiente forma:

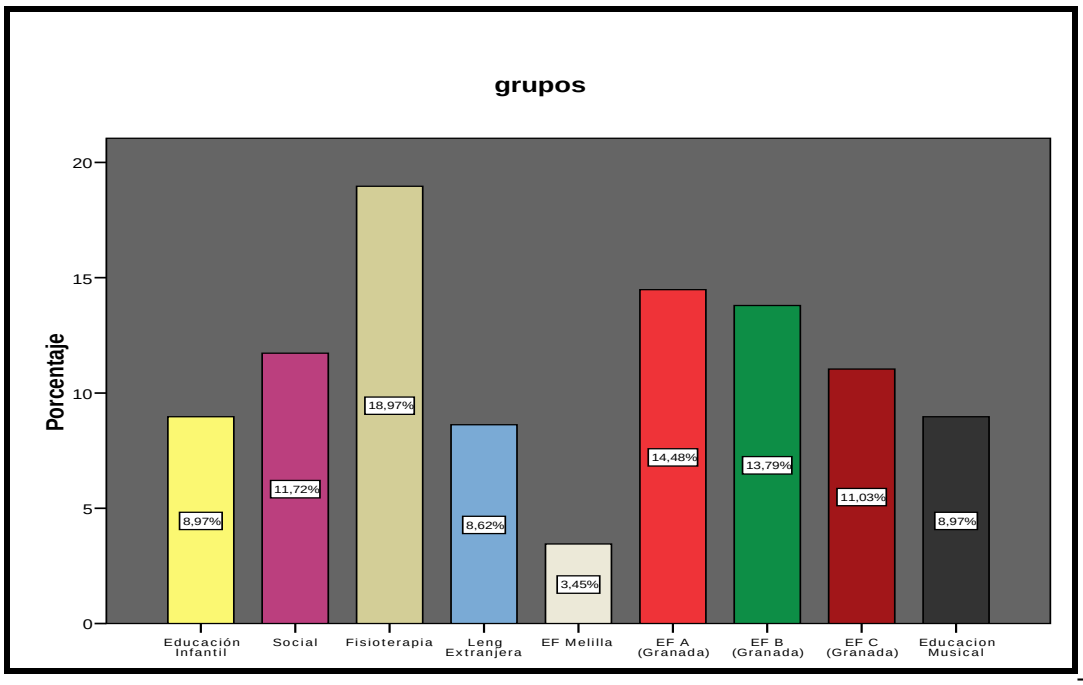


Figura. 1.- Distribución de la población de estudio por especialidad._

En función de sus características, con el fin de reunir una población lo suficientemente representativa, una vez aceptada la propuesta por los docentes responsables se acordó con estos la temporalización y espacialidad para la realización de la prueba. En todos los casos y para mantener el anonimato, la identificación de los sujetos se realizó mediante codificación numérica en su ficha de registro cuya coherencia y resolución permitió emitir los correspondientes resultados y la selección de la muestra definitiva de los universitarios se realizó por muestreo atendiendo a la composición natural de los grupos en los centros solicitados, sin existir ningún otro criterio de inclusión ni exclusión que la conformidad en la participación en el estudio reclutando los grupos al 100%. La muestra final utilizada en el estudio es de 290 sujetos de primer curso de las diplomaturas de Magisterio (ocho especialidades) y Fisioterapia (una especialidad) de Granada, Melilla y Almería; en cuanto al género, la muestra reflejó la composición natural de los grupos, con una proporción de 44,50% (n=129) de hombres y un 55,5% (n=161) de mujeres, en cuanto a la edad la muestra no fue lo bastante homogénea, considerando que la muestra se tomó en primer curso, la mayor parte de los sujetos tenían un rango de edad entre los 17-19 años (47,9%), disminuyendo éste conforme se aumenta la edad cronológica, hasta llegar a los 20 sujetos (6,9%) de individuos mayores de 26 años.

La técnica utilizada para la recogida de información, fue una encuesta de respuestas cerradas (ver tabla I), que nos aportó la información para cuantificar los datos, que nos permitió realizar el adecuado análisis estadístico, imprescindible para cualificar e interpretar la información, además de facilitar la reflexión crítica de los mismos.

Sujeto: □ Hombre □ Mujer	**Titulación:** _____ **Edad:** □ 17-19 anos □ 20-22 anos □ 23-25 años □ mas de 26
A continuación se proponen dos estrategias metodológicas, las cuales se deben valorar de la siguiente forma. **(1) Nada (2) Poco (3) Bastante (4) Mucho**	
I. El seminario como estrategia metodologica.	
I.1. El seminario posibilita la discusión en pequeños grupos a partir de la presentación de un tema por parte del profesor o de uno o varios estudiantes.	
I.2. En el seminario se propicia que todos los miembros del grupo participen en el debate, en la reflexión compartida y en la construcción de argumentos sobre una determinada temática.	
I.3. El debate grupal desarrolla la capacidad para comunicarse entre los compañeros, permitiendo analizar e intercambiar puntos de vista y experiencias diferentes.	
I.4. Para el trabajo grupal participativo se requiere que los estudiantes tengan hábitos sobre este tipo de trabajo y los argumentos para participar en el debate.	
I.5. La optimización del trabajo en grupo depende de la preparación que el profesor tenga para aplicar y dinamizar esta opción metodológica.	
I.6 El seminario es una opción metodológica que contribuye a descentralizar la enseñanza, pasando de una docencia centrada en el profesor a una docencia mas centrada en el estudiante (activa y participativa).	

Tabla I.- Ítems del seminario

Para el cuestionario los diversos ítems se construyeron agrupándose en una dimensión sobre la estrategia empleada durante el desarrollo de la docencia (seminario), teniendo en cuenta que se pretenden valorar las actitudes de varios grupos de estudiantes nos valemos del factor intensidad (alta o baja) para lograr codificar las alternativas de respuestas, para lograr lo anteriormente propuesto se seleccionó la escala de Likert (Gómez, 2006), presentándoles una serie de afirmaciones y pidiendo a la muestra que anote su valoración eligiendo una de las cuatro opciones propuestas en nuestra escala, tendiendo a una dirección positiva-favorable o negativa-desfavorable. En

nuestro caso la codificación sería: (4) Mucho, (3) Bastante, (2) Poco, (1) Nada, donde una valoración positiva-favorable viene determinada por una mayor puntuación.

En cuanto al análisis estadístico se empleo el SPSS 15.0 y los resultados se obtuvieron mediante los estadísticos descriptivos básicos y la comparación de las medias de cada ítems en las valoraciones de los estudiantes y la comparación de las medias a través de los valores t en un intervalo de confianza al 95% para las diferencias entre medias, nos permitirán exponer que es lo que piensan los estudiantes sobre estas opciones metodológicas docentes y cual ha podido ser el grado de compromiso y de implicación de las mismas.

Evaluación/Resultados

Comenzaremos este análisis concerniente al seminario citando las frecuencias y media de cada una de ellas, mostrando a continuación los resultados obtenidos de cada uno de los ítems, finalizando este estudio citando las relaciones en función del sexo, edad y grupo (especialidad).

Así en primer lugar establecemos (tabla II) las frecuencias y medias de los 290 estudiantes universitarios en relación a los ítems del seminario recordando que se valoraron del 1 al 4 (según escala Likert), y que la codificación corresponde a las cuestiones mostradas con anterioridad en la tabla referente al cuestionario.

Ítems Seminario	I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	I.6
Media	2,98	3,05	3,19	3,01	3,06	3,17
Desv. típ.	,708	,711	,699	,739	,753	,758
Varianza	,501	,506	,489	,547	,567	,575

Tabla II.- Distribución media de los ítems del seminario.

Destacamos que el ítem más valorado por los estudiantes de primer curso en relación al seminario es el ítem I.3 (El debate grupal desarrolla la capacidad para comunicarse entre los compañeros, permitiendo analizar e intercambiar puntos de vista y experiencias diferentes) con una M de 3,19, similar a la media del item I.6 (El seminario es una opción metodológica que contribuye a descentralizar la enseñanza, pasando de una docencia centrada en el profesor a una docencia mas centrada en el estudiante) del mismo modo destacamos que el resto de ítems presentaron medias muy similares en torno al 3 lo que determina la no existencia de diferencias en cuanto al seminario entre sus ítems, rondando todos ellos el valor 3.

	I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	I.6
Nada	2,4%(n=7)	1,7%(n=5)	1,4%(n=4)	2,4%(n=7)	2,4%(n=7)	3,1%(n=9)
Poco	19,0%(n=55)	17,6%(n=51)	12,4%(n=36)	19,3%(n=56)	18,3%(n=53)	12,4%(n=36)
Bastante	57,2%(n=166)	54,5%(n=158)	51,7(n=150)	52,8%(n=153)	50,3%(n=146)	49,3%(n=143)
Mucho	21,4%(n=62)	26,2%(n=76)	34,5%(n=100)	25,5%(n74)	29,0%(n=84)	35,2%(n=102)
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla III.- Valoración de los ítems del seminario según escala Liker.

Asimismo extraemos que los universitarios valoran en torno y por encima del 50% el 3 (bastante) según escala Likert los diversos enunciados del seminario, encontrando que la valoración "nada" no supera el 3% en ninguno de los ítems, a

continuación establecemos la distribución de los ítems del seminario en relación a los grupos objeto de estudio, así analizamos los resultados de esta estrategia metodológica en función de las especialidades, destacando que los seis ítems obtuvieron resultados similares en cuanto a la valoración de la escala Likert y destacando que en todos ellos los valores inferiores correspondían a los extremos (1=nada y 4=mucho), concentrándose los mayores porcentajes en los valores de tendencia central (2=poco y 3=bastante).

Ítem	Escala Likert	Grupos de Diplomatura								
		Ed. Infantil	Ed. Social	FTP	Ed. L.Extr	E.F. Melilla	EF A Granada	EF B Granada	EF C Granada	Ed. Músical
I.1	Nada	,0%	2,9%	3,6%	,0%	,0%	2,4%	2,5%	,0%	7,7%
	Poco	3,8%	23,5%	14,5%	24,0%	10,0%	19,0%	22,5%	31,3%	15,4%
	Bastante	53,8%	47,1%	58,2%	56,0%	60,0%	57,1%	62,5%	59,4%	61,5%
	Mucho	42,3%	26,5%	23,6%	20,0%	30,0%	21,4%	12,5%	9,4%	15,4%
I.2	Nada	,0%	5,9%	1,8%	,0%	,0%	,0%	5,0%	,0%	,0%
	Poco	15,4%	17,6%	14,5%	16,0%	20,0%	16,7%	22,5%	9,4%	30,8%
	Bastante	42,3%	52,9%	49,1%	60,0%	40,0%	64,3%	55,0%	65,6%	50,0%
	Mucho	42,3%	23,5%	34,5%	24,0%	40,0%	19,0%	17,5%	25,0%	19,2%
I.3	Nada	,0%	2,9%	1,8%	,0%	,0%	,0%	5,0%	,0%	,0%
	Poco	19,2%	14,7%	10,9%	12,0%	,0%	7,1%	15,0%	18,8%	7,7%
	Bastante	38,5%	61,8%	45,5%	52,0%	50,0%	61,9%	52,5%	46,9%	53,8%
	Mucho	42,3%	20,6%	41,8%	36,0%	50,0%	31,0%	27,5%	34,4%	38,5%
I.4	Nada	,0%	5,9%	3,6%	,0%	,0%	2,4%	5,0%	,0%	,0%
	Poco	15,4%	17,6%	16,4%	40,0%	20,0%	19,0%	12,5%	25,0%	15,4%
	Bastante	65,4%	50,0%	49,1%	36,0%	60,0%	57,1%	60,0%	50,0%	50,0%
	Mucho	19,2%	26,5%	30,9%	24,0%	20,0%	21,4%	22,5%	25,0%	34,6%
I.5	Nada	3,8%	2,9%	1,8%	,0%	,0%	2,4%	2,5%	6,3%	,0%
	Poco	7,7%	26,5%	12,7%	16,0%	20,0%	26,2%	22,5%	25,0%	3,8%
	Bastante	53,8%	50,0%	56,4%	52,0%	40,0%	50,0%	35,0%	53,1%	57,7%
	Mucho	34,6%	20,6%	29,1%	32,0%	40,0%	21,4%	40,0%	15,6%	38,5%
I.6	Nada	,0%	2,9%	3,6%	4,0%	10,0%	,0%	5,0%	6,3%	,0%
	Poco	3,8%	11,8%	9,1%	20,0%	,0%	19,0%	10,0%	21,9%	7,7%
	Bastante	53,8%	55,9%	50,9%	48,0%	50,0%	52,4%	45,0%	50,0%	34,6%
	Mucho	42,3%	29,4%	36,4%	28,0%	40,0%	28,6%	40,0%	21,9%	57,7%

Tabla IV.- Distribución media de los ítems del seminario en función de las distintas especialidades.

En la distribución de los grupos no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de los ítems obteniendo los siguientes grados de significatividad:

Ítems del Seminario	Grado de Significatividad
I.1	p=0,419
I.2	p=0,464
I.3	p=0,720
I.4	p=0,738
I.5	p=0,521
I.6	p=0,459

Tabla V.- Grado de significatividad de los ítems del seminario en función de las distintas especialidades.

Por último destacar los valores idénticos en las 4 distribuciones según escala Liker en la tendencia de los diversos grupos en relación a las cuestiones del seminario.

En la siguiente tabla (tabla VI) mostramos una comparativa por género en la distribución de la estrategia metodológica.

Genero		I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	I.6
HOMBRE	Media	2,93	2,95	3,12	2,92	2,98	3,08
	Desv. típ.	,687	,683	,703	,714	,815	,797
	Error típ. de la media	,060	,060	,062	,063	,072	,070
MUJER	Media	3,01	3,13	3,25	3,09	3,12	3,24
	Desv. típ.	,724	,726	,692	,753	,696	,720
	Error típ. de la media	,057	,057	,055	,059	,055	,057
Total	Media	2,98	3,05	3,19	3,01	3,06	3,17
	Desv. típ.	,708	,711	,699	,739	,753	,758
	Error típ. de la media	,042	,042	,041	,043	,044	,045

Tabla VI .- Distribución media de los ítems del seminario en cuanto al genero.

En cuanto al género debemos destacar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (p= 0,04) en el ítem I.5 (La optimización del trabajo en grupo depende de la preparación que el profesor tenga para aplicar y dinamizar esta opción metodológica) no hallándose diferencias en el resto de ítems, en cuanto a la distribución de los ítems del seminario relacionados con el genero de la población, también apreciamos que las medias nos aportan resultados casi idénticos entre hombres y mujeres en todos los ítems.

Seminario		Grupos de edad			
		17-19 años	20-22 años	23-25 años	MAS DE 26 años
I.1	Nada	2,9%	2,1%	2,9%	,0%
	Poco	20,9%	18,8%	14,3%	15,0%
	Bastante	58,3%	59,4%	51,4%	50,0%
	Mucho	18,0%	19,8%	31,4%	35,0%
I.2	Nada	,0%	3,1%	2,9%	5,0%
	Poco	15,8%	20,8%	17,1%	15,0%
	Bastante	56,8%	57,3%	51,4%	30,0%
	Mucho	27,3%	18,8%	28,6%	50,0%
I.3	Nada	,0%	4,2%	,0%	,0%
	Poco	11,5%	14,6%	11,4%	10,0%
	Bastante	52,5%	52,1%	48,6%	50,0%
	Mucho	36,0%	29,2%	40,0%	40,0%
I.4	Nada	,7%	5,2%	2,9%	,0%
	Poco	24,5%	15,6%	11,4%	15,0%
	Bastante	50,4%	54,2%	68,6%	35,0%
	Mucho	24,5%	25,0%	17,1%	50,0%
I.5	Nada	3,6%	1,0%	,0%	5,0%
	Poco	15,1%	19,8%	28,6%	15,0%
	Bastante	54,7%	50,0%	34,3%	50,0%
	Mucho	26,6%	29,2%	37,1%	30,0%
I.6	Nada	3,6%	4,2%	,0%	,0%
	Poco	13,7%	12,5%	8,6%	10,0%
	Bastante	44,6%	54,2%	60,0%	40,0%
	Mucho	38,1%	29,2%	31,4%	50,0%

Tabla VII.- Distribución media de los ítems del seminario en cuanto a los rangos de edad.

En cuanto a la edad destacamos como en la estrategia metodológica (seminario) aparecen diferencias estadísticamente significativas en el I.4 (Para el trabajo grupal participativo se requiere que los estudiantes tengan hábitos sobre este tipo de trabajo y los argumentos para participar en el debate) con una significatividad (p=0,04) frente al resto de ítems que no denotan diferencias entre todos los rangos de edad descritos.

Considerando las puntuaciones medias, se evidencia que los 290 estudiantes valoran de una forma positiva el uso del seminario como estrategia metodológica que fomenta la acción tutorial y por tanto la interacción entre alumno-profesor, acercándose a las que realiza el MEC (2006), en su propuesta de la renovación de las metodologías en la Universidad, referidas a la interactividad entre los profesores y estudiantes y la estimulación del trabajo en equipo, una enseñanza centrada en el aprendizaje, donde el estudiante es el centro del proceso y puede desarrollar una mayor capacidad de juicio y reflexión. Pagani (2002), haciendo un análisis del crédito europeo y el sistema educativo español, considera la importancia del trabajo del estudiante en su aprendizaje en el logro de los objetivos indicando la mayor o menor calidad no viene dada por la brillantez del profesor, sino por la capacidad del estudiante de asimilar y dominar los temas con capacidad crítica de análisis y síntesis. En nuestro estudio se ha verificado, atendiendo a las puntuaciones medias más altas, que dentro del seminario el debate grupal es lo mas valorado al permitir tratar diversas temáticas y contenidos con diferentes propuestas así como que les permiten un trabajo mas autónomo dentro del modelo enseñanza-aprendizaje.

Asimismo debemos citar el comportamiento homogéneo de los universitarios en cuanto a la práctica totalidad de las cuestiones planteadas (sobre el 3 en escala Liker), lo que denota una satisfacción y valoración positiva de la estrategia metodológica del seminario.

El seminario es una experiencia del crédito ECTS en la formación del magisterio y la fisioterapia propiciando habilidades de comunicación y posibilidades de análisis y reflexión, el compromiso y la implicación se hacen en beneficio del grupo y de la colaboración, no estableciéndose diferencias entre las distintas especialidades.

En un tercer y último resultado se refiere a dos componentes como son el sexo y la edad; el género no establece ninguna falta de asociación, excepto en el ítem I.5 (La optimización del trabajo en grupo depende de la preparación que el profesor tenga para aplicar y dinamizar esta opción metodológica), donde las féminas valoran mas positivamente que el hombre, así el comportamiento de ambos grupos es similar en lo referente a la metodología, desarrollando el seminario habilidades de documentación, investigación y sobretodo de planificación en cuanto a las actividades y estableciéndose una interacción positiva entre alumno-profesor encaminada al correcto aprovechamiento de esta estrategia. El segundo componente refleja la homogeneidad de todos los rangos de edad en relación con ambas metodologías; por tanto la situación o status de universitarios no refleja variación en cuanto a la edad, excepto en el ítem I.4 (Para el trabajo grupal participativo se requiere que los estudiantes tengan hábitos sobre este tipo de trabajo y los argumentos para participar en el debate).

Bibliografía

- Bolivar, A. (2006). Proyecto de Excelencia Universitaria de la Junta de Andalucía HUM-1346: Conocimiento y Competencia Profesional Docente. Consultado el 20-09-2007 http://www.ugr.es/~didlen/proyectos/Proyecto_excelencia_Pilar.pdf

- Danielson Ch, Abrutyn L. Una introducción al uso de portafolios en el aula. Fondo de Cultura Económica, México; 1999.

- De Miguel, M. (2006). "Metodologías para organizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 (3), 71-91.

- ESPAÑA, MEC (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

- González, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2003). Tuning Educational Structure in Europe. Informe final. Bilbao: Universidad de Deusto. Universidad de Groningen / ANECA.

- Pagani, R. (2002), Convergència dels Crèdits ECTS a les diferents universitats europees. VII Debat universitari: Cap a la convergencia europea del sistema universitari. Universitat de Barcelona. Barcelona.Departamento de teoría e historia de la educación y pedagogía social. (2001), Portafolio: Capreta de trabajo del alumnado del curso de experto en educación social y ASC. Universidad de Sevilla, Sevilla. www.educadist.buap.mx/master_sevilla/ audios/ portafolios%20Experto%202001-2002.doc (13 juny 2002).

- Rué, J. (2007). Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior. Madrid: Narcea.

- Shulman, L. S. (2004). Teaching as community property: essays on higher education. San Francisco:Jossey-Bass.

- Snadden, D; Thomas, M. (1998). The use of portfolio learning in Medical Education. Medical Teacher, 20 (3), 192-199.

- Zabalza, M. A. (2006). "La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria".Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 20 (3), 37-69.

PONENCIAS

P1. EL APROVECHAMIENTO DE LAS TIC EN LOS ESCENARIOS DE ENSEÑANZA EN LAS FACULTADES DE COMUNICACIÓN SOCIAL EN COLOMBIA

Autor: Dr. Elias Said Hung
Títulos académicos y/o afiliación institucional: Doctor en Tecnología, estructura y tratamiento de la información – Profesor titular de tiempo completo y Director del Observatorio de Educación del Caribe Colombiano de la Universidad del Norte.
Dirección y e-mail del autor: saide@uninorte.edu.co
Origen de subvenciones y apoyos recibidos: Fundación Universidad del Norte.

Titulo abreviado: **El aprovechamiento de las TIC en escenarios de enseñanza superiores.**

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de la ponencia presentada en el II CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA realizada por la Universidad de Granada en septiembre de 2009, la cual parte del proyecto elaborado desde la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia, titulado ¨El Ciberperiodismo desde las Facultades de Comunicación Social en Colombia¨. A partir de los datos obtenidos en este proyecto se indagará en torno a las perspectivas de acercamiento y apropiación que presentan los profesores de las Facultades de Comunicación Social en Colombia con las TIC, durante sus labores pedagógicas y de acompañamiento que deben llevar a cabo con los estudiantes, en cada una de las entidades participantes de este estudio, donde se recabaron información de profesores de 29 Facultades a nivel nacional, adcritas a la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios de Comunicación (AFACOM), con el fin de establecer el perfil docente existente al interior de estos programas de educación superior en Colombia, así como también el grado de especialización tecnológica de los docentes en ellas, la importancia de las TIC en sus labores pedagógicas, así como el nivel y tipo de de uso tecnológico que emplean para ejercer las tareas de enseñanza, entre otros aspectos.

Palabras clave: Escenarios pedagógicos, TIC, Facultades de Comunicación, Colombia, formación, docentes.

ABSTRACT

The present article gives the main ideas of the communication presented in the II CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA, realized by the University of Granada in September 2009. This work is part of the project elaborated from the University of the North in Barranquilla, Colombia, titled ¨El Ciberperiodismo from the Faculties of Social Communication in Colombia¨. From

the data collected in this project, we will think about the ICT´s approach and appropriation that the Communication Faculties´ professors in Colombia have at the present, during their pedagogical works with the students, in each one the 29 communication´s faculties at national level, participant in this project. Through this project we will be able to establish the existing teacher´s profile of these undergraduates programs in Colombia, as well as the degree of technological specialization of the teacher ones in them, the importance of the ICT in its educational workings, as well as the level and type of technological use when they apply their education tasks, among others aspects.

Keywords: *Pedagogical scenes, TIC, Faculties of Communication, Colombia, formation, Teacher.*

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones generadas por la digitalización en las comunicaciones hacen que nos encontremos en un marco de acelerados procesos de transformación en nuestras sociedades contemporáneas e individuos.

Nos encontramos construyendo las realidades de nuestro alrededor, a través de sombras de los procesos que giran en torno a la telemática, TIC y a la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), entre otros. Es en el marco de este contexto, donde nuestro sentido de referencialidad se ubica en un horizonte donde, para muchos, se traduce en oportunidades, pero para otros, en nuevas barreras psicológicas y sociales reales.

Esta sensación de estar al borde del abismo, entre las oportunidades y los hándicaps, hace que nos ubiquemos en un contexto donde podemos apreciar como el crecimiento exponencial de los usuarios de internet en el mundo y el auge de las web 2.0 (O´Really, 2006) y redes sociales virtuales en los últimos años (Fundación Telefónica, 2008), conviven con el aumento de la diferenciación de las tasas de adopción de las TIC[40] entre países desarrollados y en vías de desarrollo, lo cual se traduce en una ampliación de las brechas digitales existentes entre ambos grupos de países para 2009, en especial en países subdesarrollado y en vías de desarrollo (Banco Mundial, 2009; Coca, 2009; Malinowski, 2009), producto de las diferentes debilidades estructurales[41] e impactos sufridos como resultado de la crisis económica mundial e internas vividas en los últimos años. Ello hace que, en muchos contextos, nos encontremos ante un escenario sub-realista en el que se puede recorrer los siglos con apenas transitar unos cuantos kilómetros desde los núcleos urbanos sus periferias o zonas rurales, alrededor de las grandes ciudades de los países subdesarrollados y en vías de desarrollo. Un ejemplo de lo aquí expuesto es Colombia, donde, pese a las acciones en materia de diseño y aplicación de políticas públicas, programas y proyectos dirigidos al fomento de una mejora de las condiciones del proceso de transición digital en los diferentes contextos que hacen parte de la sociedad colombiana (escuela, hogar, universidades, entre

[40] La cual es medida a partir de variables como la cantidad de computadoras y usuarios de internet por cada 1.000 habitantes, junto con el Entorno de la Sociedad de la Información (ESI), que incluye el gasto en TI como proporción del PIB y el uso de electricidad per cápita.
[41] Tal es el caso de los elevados índices de corrupción, desequilibrio de la balanza de pago, entre otros.

otros)[42], se está en medio de una realidad donde la calidad de vida de muchos de sus ciudadanos está mediada por las dificultades de acceso a servicios públicos universales, primarios y tecnológicos, tales como: alcantarillado, gas, teléfono, ordenador o internet, entre otros (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2008).

Lo hasta ahora señalado, se traduce en un contexto altamente propenso, en muchos países sub y en vías de desarrollo, a la convivencia de amplios grupos de individuos marcados por rasgos tipológicos caracterizados por la reticencia hacia las TIC, producto de las diferencias generacionales y/o capacidad de acceso y empleo a estos nuevos recursos de información y construcción de conocimiento; sino también, por grupos marcados de acuerdo con el nivel de significación construida en torno a las TIC y la apropiación generada de ellas por los individuos (Jailler, 2009), al momento de ejercer los diferentes roles de las dimensiones de acción humana a nivel social (privada, pública y profesional), puestos en marcha por estos.

Por tanto, partiremos de una perspectiva en la que no sólo tomaremos especial atención a las cuestiones técnicas presentes alrededor del proceso de inclusión digital en los escenarios de enseñanza en educación superior, sino también, nos centraremos en la necesidad de integrar estos procesos y en generar mecanismos de reflexión interna en dicha comunidad académica, en nuestro caso en Colombia, en lo que se refiere al tipo de profesores que se tienen ante el avance de las TIC, y el rol de agentes que muchos de ellos toman al momento de promover escenarios de aprendizaje significativos que, no solo, permita el fomento de una mediación social que se realice de forma progresiva hacia el ingreso de las TIC en la vida de cada persona, por medio del reconocimiento de las necesidades y/o posibilidades de respuestas que puedan brindar en las resolución de diferentes tipos de conflictos; sino también, se promueva una mayor valoración simbólica y moral que estos recursos adquieren una vez que son reconocidos los diferentes aspectos o dimensiones de incidencias que ejercen en los marcos de acción social de cada persona (Jailler, 2009).

[42] Tal es el caso de: Computadores para Educar (1999), El programa de Telecomunicaciones Sociales (2000), El proyecto Colombia Aprende (2004), la Agenda de Conectividad (2007), Programa de Gobierno en Línea (2007), El Proyecto de Usos de Medios en Educación Superior (2007), Selección del estándar digital para la televisión digital (2008), y la LEY 1341 DE 2009, en la que se establecen los principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las TIC en Colombia, entre otras.

De tal forma que, el docente no se limite a solo proporcionar los tradicionales mecanismos de enseñanza y colaboración ante el estudiante, sino que tenga la suficiente conciencia de la necesidad que tiene de asumir el escenario actual, como un contexto marcado por el requerido proceso de redefinición de su papel y reconstrucción de la relación con estos, en la medida que aprehenda las diferentes significaciones relacionadas con los avances TIC, y asuman las consecuencias que están trayendo consigo estos recursos, al momento de cambiar los roles de autoridad clásicos y su transformación en medio de un contexto en el que cada uno de ellos se convierte más en dinamizadores o ¨entrenadores¨ más experimentados, y orientadores de la nueva generación de estudiantes, en la identificación, acceso y construcción del conocimiento, por medio de los recursos multimedia e hipertextuales de los que hoy pueden hacerse uso al interior de muchos espacios de educación superior (Landow, 2008: 341), para el fortalecimiento y diseño de una nueva tipología de portafolio de enseñanza dirigido a los alumnos, más acorde con el mundo en el que hoy estamos insertos. En el que la experiencia humana se teje de forma cada vez más compleja en un entramado de recorridos múltiples sin caminos previamente establecidos y sin haber sido concebidos antes por la resolución de qué y cómo hacer, proveniente de los estamentos propios de las sociedades no contemporáneas (Piscitelli, 2002: 156).

EL ROL Y LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE LATINOAMERICANO ENTRE LA TIZA Y EL RATÓN.

Al encontrarnos en un contexto cargado de profundas desigualdades al momento de analizar el marco de desarrollo de las TIC en los escenarios de enseñanza a nivel latinoamericano (Sunkel, 2006), pero no por ello ajeno al surgimiento y adquisición de un mayor peso de los recursos como las redes sociales virtuales, las aplicaciones web 2.0, y una mayor diversidad de soportes con capacidad de recepción y producción de contenidos (MP4, MP3, Vídeo, Videollamadas, entre otros), nos debemos ubicar en un referente en América Latina, donde, tanto docentes como estudiantes se autoreferencian en un escenario mezclado entre el olor a tiza y el paso vertiginoso de bits, entre los diferentes soportes que hoy contamos para establecer comunicación con otras personas, sin la mediación del espacio-tiempo influyendo en ello. Ello trae como resultado, la necesidad de ubicarnos en un momento en el que las competencias y roles alrededor del docente está experimentando un conjunto de transformaciones, las cuales requieren de

una profunda reflexión, y sobre todo, aceptación por parte de quienes ejercen dicha labor en los escenarios de enseñanza en muchas de nuestras universidades.

Si partimos de una perspectiva constructivista y sociocultural de la enseñanza, en la que el docente no puede limitarse a solo proporcionar las clásicas estrategias de seguimiento y apoyo al aprendizaje del alumno (clases magistrales, evaluaciones escritas, exposiciones en clases, entre otros), sino que debe basarse en el fomento y promoción de mecanismos más sistemáticos y continuados al momento de llevar a cabo dicha labor, con el fin de promover una cada vez mayor autonomía de estos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Coll *et al*, 2006); entonces, los avances TIC pudiesen ser vistos como unos recursos por demás interesantes, al momento de ampliar la gama de portafolios docentes que suelen ofrecerse al interior de nuestras universidades (enfocados mayoritariamente en el seguimiento y evaluación de los aprendizajes), a una nueva tipología, en el que se compilen los mejores trabajos elaborados a partir de la sinergia creada entre el docente y sus estudiantes, así como para la mejor integración y aumento de la eficiencia de los materiales interdisciplinarios que muchos docentes tienen, y que por dificultades de tiempo y falta de dinámicas de relación colaborativas entre muchos colegas, en algunos casos, no cuentan con las posibilidades de hacer uso de estos.

Por tanto, la cultura de la hipertextualidad o integración de contenidos enlazados entre sí, previa selección y organización de estos a través de los recursos TIC que hoy se cuentan en muchas de nuestras universidades, así como el fomento del empleo de estas en la promoción de escenarios colaborativos virtuales interactivos, y el fomento de nuevas dinámicas de enseñanza, más apegadas a la imagen del ¨entrenador¨ expuesta al comienzo de este trabajo; pudiesen abonar el terreno para una futura metamorfosis al interior de nuestras instituciones, fiel reflejo, en muchos casos, del contexto social de marcada brecha digital donde ejercemos muchos colegas las labores de enseñanza. Esto, a favor de la promoción de un contexto pedagógico a nivel superior que no contribuyan a la reproducción de las deficiencias existentes a nivel social, sino más bien, se convierta en la promotora de un cambio, en el que los profesores ejerzan de agentes para ello de forma más efectiva a favor de la inclusión digital y en la ampliación de la educación como mecanismo para el desarrollo social de nuestros pueblos, desde el fomento de las competencias en los estudiantes a ser más autónomos, flexibles y

capaces de establecer individualmente dinámicas de interrelación en los diferentes ámbitos de conocimientos vinculados a su futura profesión; permitiéndoles así ampliar su nivel crítico y apropiarse de los patrones y reglas de procedimientos mentales requeridos para discurrir con acierto al momento de acceder a información útil, por medio del empleo de recursos TIC, o bien para establecer relaciones entre pares, no necesariamente ubicados a nivel en un plano local de acción.

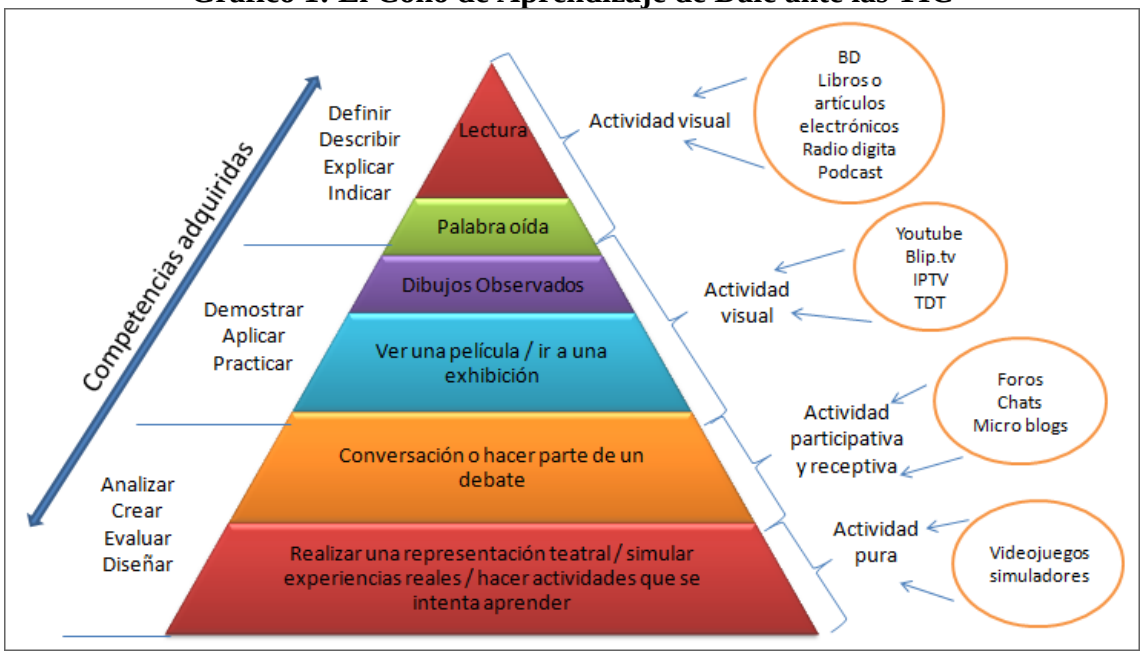
Por tanto, el aumento del uso de las TIC en los escenarios de enseñanza de educación superior, trae implícito la necesaria transformación de las competencias tradicionales en los docentes, a favor de la integración de estos avances para la formación y adquisición de habilidades relacionadas con el uso técnico de estas, además de las adquieran habilidades que permitan su integración al interior de las prácticas sociales realizadas por cada persona.

Las nuevas formas de comunicación y construcción de relaciones sociales y de conocimiento, a partir de la implementación de los recursos TIC, para el fomento del intercambio y dinámicas colaborativas y de construcción colectiva entre docente y alumnos al interior de las aulas, pudiesen traer consigo el fomento y desarrollo de un conjunto de competencias en ambos, en ámbitos relacionados con la puesta en marcha de diversas actividades alrededor de las dinámicas de clases, tal como se muestra en el Cono de Aprendizaje de Dale[43] (Dale, 1946; San José University, 2004). Lográndose así, la adquisición de un conjunto de competencias que contribuirían al aumento de los procedimientos de comprensión de las acciones sociales en las que se desenvuelven los alumnos, tanto dentro como fuera de las aulas (Ver gráfico 1). Para lo cual, los avances tecnológicos pudiesen ayudar a fomentar escenarios alrededor de las clases, en las que los alumnos puedan adquirir competencias transversales, en la medida que puedan hacer uso de los recursos multimedias e hipermedias, entre otros, generados por medio de la aplicación de las TIC y el fomento de escenarios virtuales que fortalezcan los procesos de aprendizaje en los contextos presenciales realizados en el marco de cada clase, y durante el seguimiento y evaluación de los mismos, por parte del profesor. Ello, enmarcado en un contexto contemporáneo en el que la experiencia de los jóvenes está

[43] Pese a basarse de experiencia empírica con el fin de mostrar el valor de los materiales audiovisuales tradicionales aplicados en la enseñanza, permite visualizar el tipo de capacidades que cada uno de nosotros adquiere según la actividad realizada de forma individual o colectiva, no solo desde recursos comunicativos de amplia penetración social sino en los nuevos desarrollados en las últimas décadas

siendo determinada por la presencia transversal de modelos de juventud caracterizados por el predominio de un conjunto de síndromes (Tarzán[44], Peter Pan[45] y Blade Runner[46]), que terminan explicando la forma en que son construidas las relaciones de los miembros de este grupo al interior de la sociedad, y su relación con las diferentes instituciones que marcan la normas en ella (Feixo, 2005; 2008).

Gráfico 1: El Cono de Aprendizaje de Dale ante las TIC



Fuente: Elaborado por el autor a partir del gráfico propuesto por Dale (1946).

[44] Propuesto por Rousseau a finales del siglo XVIII, el cual perduró vigente hasta mediados del siglo XX Ve a los jóvenes como ¨salvajes¨ que inevitablemente deben ser civilizados, los cuales aun no han terminado por desarrollar los potenciales de la especie humana, hasta que no se inserten orgánicamente en la sociedad.

[45] Teorizado por Rozak y hegemónico hasta la segunda mitad del siglo XX. En él se ve a los jóvenes son concebidos como sujetos revolucionarios, rebeldes contra la sociedad adulta y renuente a formar parte de su estructura, al menos de forma temporal, por medio de la extensión del período de escolaridad, la participación de sub-culturas y creando espacios de ocio en los que los jóvenes viven su particular mundo, terminan contextualizando el paulatino proceso de inserción mecánica de estos, a partir de dicho modelo, a nivel social.

[46] Emerge a finales del siglo XX, de la mano de los teóricos de la sociedad de red, donde los jóvenes construyen sus procesos de inserción social a partir de la un contexto marcado por la fusión del ocio y el trabajo, entre la inteligencia artificial y la experimentación social. Aquí los jóvenes son pensados como seres artificiales, escindidos entre la obediencia de los adultos y la voluntad de emanciparse. Bajo este modelo, los jóvenes están en condiciones de uso de todos los recursos TIC dispuestos en la actualidad a nivel social, pero sin la conciencia plena para el aumento efectivo de este conocimiento especializado sin ser amos de sus destinos.

METODOLOGÍA APLICADA AL PROYECTO

La investigación en la que se basa esta comunicación, fue de tipo exploratoria-descriptiva. La falta de información relacionada con la temática propuesta a nivel de Colombia, en lo que se refiere a la forma como son entendidas las TIC y el ciberperiodismo desde la perspectiva docente; así como el interés por describir lo mejor posible lo que envuelve la temática propuesta; fueron las causas de la selección de dicho enfoque como el más idóneo para el desarrollo de este trabajo.

El instrumento aplicado para el proceso de recolección de datos desde la población de estudio en este trabajo de investigación, a saber: un cuestionario, con preguntas abiertas, cerradas y mixtas, las cuales fueron puestas a disposición de la población de estudio y público en general desde los diferentes recursos de comunicación. En el marco de esta técnica se medirán variables y categorías como: edad, género, tipo de universidad, cargo, tiempo en la universidad, profesión, nivel de estudio, salario medio, frecuencia de empleo de recursos TIC en docencia y en general, posesión de TIC, recursos TIC empleados en docencia, entre otros aspectos que no guardan relación con la temática abordada en esta comunicación.

Pese a considerarse inicialmente las 43 facultades de Comunicación Social en Colombia adscritas a la **Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios de Comunicación**[47], como área de estudio, sólo 29 facultades de comunicación adscritas a esta asociación, manifestaron interés en participar en dicho estudio a partir del envío de los listados de docentes adscritos cada uno de los programas académicos y/o manifestación de apoyo a partir de la indicación del número total de docentes adscritos y el compromiso de distribución del cuestionario elaborada en el marco de este proyecto[48].

La población de estudio fueron todos los docentes responsables de, al menos, una asignatura del programa impartido en cada una de las facultades o departamentos de comunicación social en Colombia. En esta población no se tomó como criterio selección

[47] La selección de esta asociación para la identificación de las Facultades de Comunicación Social y Periodismo en Colombia, se hizo por ser ésta la agrupación que engloba a la mayoría de programas vinculados al área de interés para el proyecto que da pie a esta ponencia.
[48] Tal es el caso de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

de sus integrantes que cuenten o no con contrato de tiempo completo. Además, no se hará particular énfasis en el abordaje solamente de docentes relacionados con el periodismo digital; pudiéndose por tanto contactar con docentes del área del diseño gráfico, producción audiovisual u otras materias incluidas en la parcelación propuesta desde cada facultad o departamento de comunicación.

La selección de esta población, según los criterios antes expuestos, es debido a que, en el marco de este trabajo, se partirá del supuesto de que todos estos docentes tendrán responsabilidad mayor o menor, en el delineo y formación integral de los futuros profesionales de la comunicación y periodismo en el país; quienes están llamados a insertarse en la dinámica periodística o comunicativa cada vez más imbuida por los procesos de digitalización alrededor de la construcción y difusión de las noticias y/o sus mensajes insertos en cada pieza elaborada por estos.

Una vez iniciado el levantamiento de la información, se logró establecer un total de 865 docentes identificados a partir de la información suministrada por los responsables de cada uno de los programas académicos de estudio vinculados a los departamentos y facultades de comunicación en Colombia que hicieron público su interés a participar en este proyecto.

Se aplicó una muestra de carácter probabilística simple, debido a que las dificultades en la obtención de una respuesta favorable para la ejecución de este proyecto entre la población de estudio dificulto el desarrollo de una muestra probabilística estratificada, según el peso relativo de cada colectivo de docentes por facultad o programa de Comunicación Social participante de este proyecto. Por tal motivo, la recolección solo tomó en consideración el orden de envío como criterio para el registro de las respuestas dadas por los participantes del proyecto que dio origen de esta ponencia, durante los tres meses de levantamiento de la información; y el tratamiento de los resultados solo pueden considerarse como representativos para el colectivo de docentes que forman parte de los programas de Comunicación Social y Periodismo en Colombia, pero no así para el desarrollo de estudios comparativos de perspectivas vinculadas con la temática entre Facultades o Programas y/o regiones de Colombia.

Inicialmente se pautó para el establecimiento del número total de la muestra de la población de estudio, un nivel de confianza de 95% y +/- 5 de error. Ante la dificultades presentadas para la participación de docentes vinculados a los programas seleccionados para el desarrollo de este proyecto, se decidió bajar el nivel de confianza de este proyecto al 90% y un +/- 10 de error, lo cual es el mínimo tolerado en el marco de proyectos de investigación en las Ciencias Sociales, para ser considerado válido sus resultados. Este cambio hizo que, se pasará de una muestra total de 266 docentes encuestados a 63 docentes encuestados para el levantamiento de la información requerida para la finalización del proyecto propuesto.

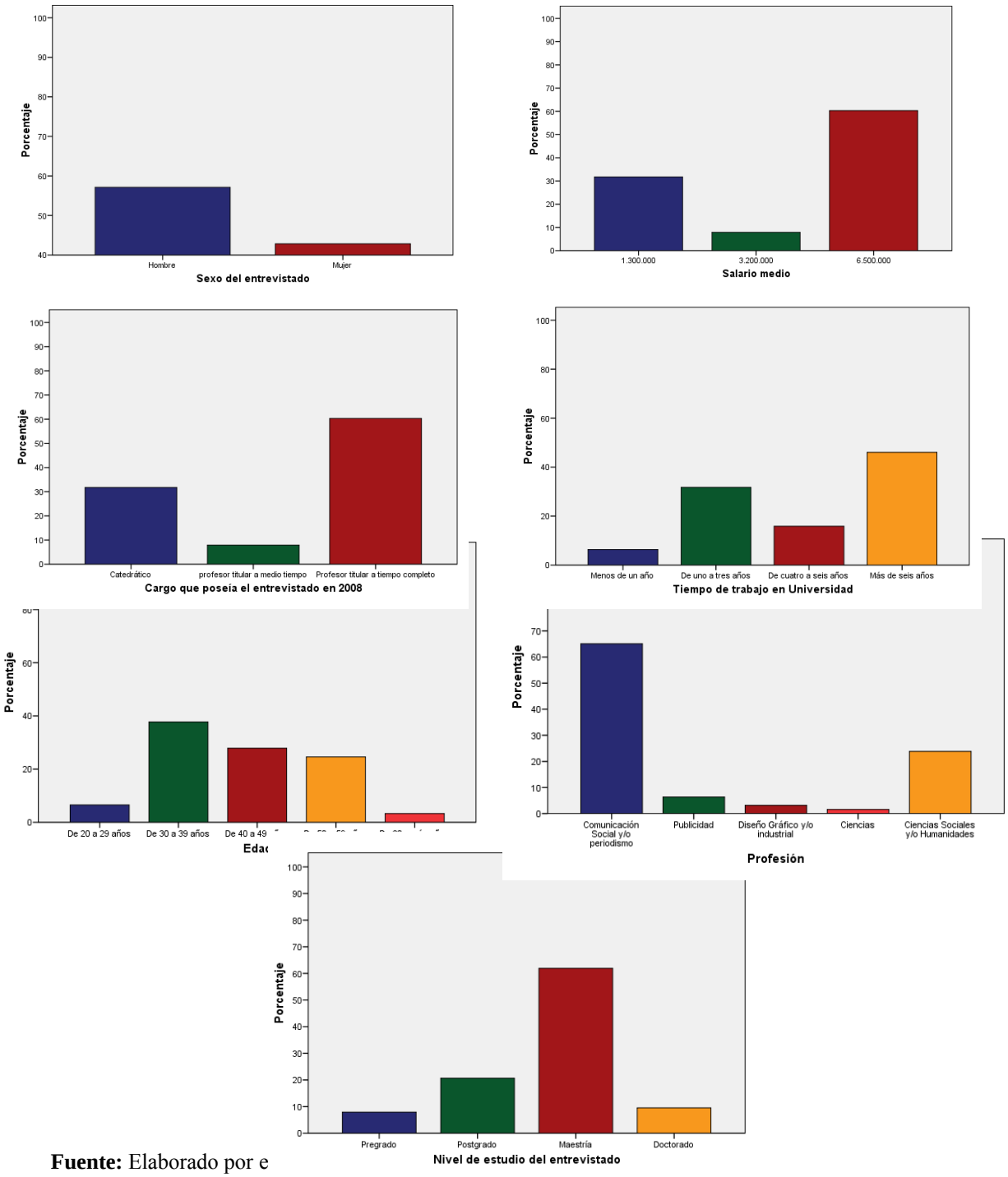
Los docentes seleccionados como parte de la muestra final de este proyecto harán parte de la matriz de dato creada, a partir de la información suministrada por cada responsable de las Facultades y Departamento de Comunicación de Colombia. Por tanto, cada profesor encuestado en que se basa los resultados expuestos en esta ponencia fueron quienes atendieron a la solicitud de llamado de respuesta del cuestionario aplicado, del total de 266 docentes inicialmente pautados y contactados.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar debemos establecer cuál es el perfil de los docentes en las Facultades de Comunicación Social en Colombia. Para tal fin, se cruzaron, la variable cargo con género, edad, salario medio[49], nivel de estudio, tiempo de trabajo, profesión y frecuencia de uso de las TIC. A partir de los P-Valor de la prueba χ^2 de dichos cruce, vemos como obtenemos un valor superior a 0.05, por tanto no tenemos ninguna evidencia para rechazar, a un 95% de confianza, que la variable cargo es independiente de las variables consideradas, es decir, que no existe una aparente relación entre las variables al momento establecerse un determinado perfil de docente al interior de las 29 Facultades de Comunicación Social en Colombia. Esto trae consigo que solo podamos señalar solamente descriptivos que nos permitirían visualizar solamente la conformación general del colectivo participante de este proyecto (ver gráficos 2).

[49] Esta variable ha sido obtenida a partir del cálculo de la media que se ha hecho de la escala salarial establecida por Colciencias para 2008 según el nivel educativo de los docentes y carga horaria laboral; partiendo que un profesor titular a tiempo completo tiene 40 horas semanales, uno a medio tiempo 20 horas semanales y un catedrático cobra por hora de clase dada por semestre, y que su cálculo se hizo a partir de una materia de 48 horas por semestre, que es lo que usualmente suelen tener como carga académica estos en las universidades.

Gráficos 2: Datos demográficos de los entrevistados en el proyecto, según sexo, salario medio, cargo, tiempo de trabajo, edad, profesión y nivel de estudio



Fuente: Elaborado por e

En lo que se refiere a la frecuencia de empleo de las TIC al momento de tomar contacto con los estudiantes, por parte de los profesores (ver tabla 1), un 40% de los entrevistados manifestaron hacer un uso de las TIC pocos días a la semana (máximo 2 días a la semana), un 16% manifestaron emplear estos al menos la mitad de los días de la semana (de 3 a 4 días a la semana), y un 43% señalaron que hacen uso de las TIC casi todos los días a la semana (5 ó más días a la semana). Ello nos permite visualizar y

estimar un contexto en el que el acercamiento que tiene la población de estudio con las TIC resulta aun bajo, en cuanto al tiempo empleado, en la mayoría de los casos estudiados.

Tabla 1: Empleo de las TIC según veces a la semana.

	Porcentaje
1 vez a la semana	19%
De 1 a 2 veces a la semana	21%
De 3 a 4 veces a la semana	16%
De 5 a 6 veces a la semana	11%
Más de 6 veces a la semana	32%
Total	100%

Datos: N = 63 / n: 62

Ya al momento de establecer la posible relación que puede existir entre el empleo de las TIC, según el cargo, edad, sexo, nivel de estudio, tiempo trabajado, profesión, y el salario medio, debemos señalar que ello guardará una relación que se mantiene en los márgenes de significación aceptados en las Ciencias Sociales, ($Sig \leq 0.10$) con respecto al nivel de estudio presente de los profesores. Por tanto, podemos inferir que el empleo de estos recursos en las labores docentes pudiese venir relacionado según el nivel de especialización o años educativos invertidos por parte de cada uno de los docentes que tienen el compromiso de llevar a cabo dicha labor al interior de las 29 Facultades de Comunicación Social analizadas en Colombia; siendo los profesores con nivel de maestrías y doctorado quienes hacen un mayor uso de estos recursos para la construcción de sus relaciones con sus estudiantes, mientras que los profesores con menor nivel de instrucción son quienes menos implementan las TIC para la toma de contacto con los estudiantes (Ver tabla 2).

Tabla 2: Empleo de las TIC, según nivel de estudio

			Nivel de estudio del entrevistado				Total
			Pregrado	Postgrado	Maestría	Doctorado	
Empleo de TIC en labores docentes durante 2008	1 vez a la semana	Porcentaje	20,0%	23,1%	21,1%	0%	19,4%
	De 1 a 2 veces a la semana	Porcentaje	40,0%	30,8%	15,8%	16,7%	21,0%
	De 3 a 4 veces a la semana	Porcentaje	20,0%	7,7%	15,8%	33,3%	16,1%
	De 5 a 6 veces a la semana	Porcentaje	0%	23,1%	,9%	16,7%	11,3%
	Más de 6 veces a la semana	Porcentaje	20,0%	15,4%	39,5%	33,3%	32,3%
Total		Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Datos: Sig = 0.091
N: 63
n: 62

En cuanto al empleo de los diferentes recursos dispuestos en las universidades en Colombia, al momento de tomar contacto los docentes con los estudiantes, apreciamos como (ver tabla 3), el empleo del correo electrónico es el recursos TIC mayormente dispuesto por los docentes entrevistados, con un 94%; mientras que las redes sociales virtuales y las llamadas por teléfono, solo un 34% y 32% de quienes respondieron al respecto, manifestaron hacer uso de estos recursos de comunicación. El resto de opciones consideradas o mencionadas por los entrevistados obtuvieron menos del 10% de señalamiento, o bien aluden a procesos de comunicación directos, mediados por el encuentro físico profesor-alumno. Los datos descriptivos aquí mencionados nos ilustra el tipo de docente que hay en las 29 facultades de comunicación participantes de este proyecto, en cuanto a canales de comunicación empleados al momento de establecer contacto con sus estudiantes, y el marcado perfil tradicionalista que tienen en cuanto la relación que establecen entre los diferentes soportes TIC y de comunicación empleados para dicha labor. Es importante señalar además, el bajo nivel de empleo que hacen estos funcionarios de los catálogos de las materias, los cuales muchas veces responden a una política institucional de empleo de las TIC para el acercamiento de los estudiantes a través de foros, chats, así como para su uso durante el proceso de seguimiento y evaluación de estos de forma virtual y a través del portal institucional que muchas universidades desarrollan para ejercicio profesional y construcción de las comunicaciones internas entre docente y alumnos.

Tabla 3: Porcentaje de empleo de TIC y recursos de comunicación por docentes entrevistados[50]

	Total
Empleo de Redes Sociales Virtuales (n: 47)	34%
Empleo del catálogo de la materia (n: 22)	9%
Empleo de correo electrónico (n: 62)	94%
Empleo de mensajes de texto o sms (n: 63)	3%
Empleo de llamadas telefónicas (n: 47)	32%
Empleo de blogs (n: 63)	3%
Empleo de podcast (n: 63)	2%
Empleo de otros tipos de comunicaciones (wikis, comunicación directa, envío de guías de trabajos) (n: 63)	3%

Datos: N = 63

Ya al momento de establecer un perfil de uso de los diferentes tipos de recursos de TIC empleados por parte de los docentes entrevistados, al momento de tomar contacto con sus estudiantes, según el cargo, edad, sexo, nivel de estudio, tiempo trabajado, profesión, y el salario medio, vemos que:

- En el caso de las redes sociales virtuales, los P-Valor de la prueba χ^2 dan un valor superior a 0.05, por tanto no tenemos ninguna evidencia para rechazar, a un 95% de confianza, que dicha variable es independiente de las variables antes mencionadas. Salvo en el caso de la variable tiempo laborado donde se aprecia como el resultado de los estadísticos señalan que existe algún tipo de vinculación significativa (Sig < 0.05) de ésta con la variable empleo de redes sociales virtuales (ver tabla 4), es decir que los datos recabados parecen inferir que el empleo de las redes sociales virtuales dependerá del tiempo de experiencia que tienen los docentes de las 29 facultades de comunicación social considerados en el proyecto en el que se basa esta comunicación.

[50] Aquí se excluyen las asesorías que realizan los docentes ya que se suele estipular en los programas de las materia dada en muchas universidades en Colombia la obligatoriedad de desarrollo de esta actividad, en una relación de 2 horas de asesoría por cada hora impartida por los docentes.

Tabla 4: Empleo de redes sociales virtuales, según tiempo de trabajo

		Tiempo de trabajo (Porcentaje)				
		Menos de un año	De uno a tres años	De cuatro a seis años	Más de seis años	Total
Empleo de Redes Sociales Virtuales	Si	9%	6%	4%	15%	34%
	No	0%	28%	11%	28%	66%
Total		100%	100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 47
Sig = 0.023

- En el caso del correo electrónico, wikis y podcast, los P-Valor de la prueba χ^2 dan un valor superior a 0.05, por tanto no tenemos ninguna evidencia para rechazar, a un 95% de confianza, que dicha variable es independiente de las variables antes mencionadas. Es decir, el uso de este recurso no parece depender de la presencia de un rasgo específico en los docentes.
- En el caso de los blogs, el cruce de las variables independientes solo muestran estadísticos con una vinculación de tipo significativa ($0.05 < Sig < 0.1$) la variable empleo de los blogs con el tiempo de trabajo (Ver tabla 5). En otras palabras, los datos recabados parecen inferir que el empleo de los blogs como medio de comunicación con los estudiantes dependerá del tiempo de experiencia que tienen los docentes de las 29 facultades de comunicación social en Colombia, analizados en el proyecto en el que se basa esta comunicación.

Tabla 5: Empleo de blogs, según tiempo de trabajo

		Tiempo de trabajo (Porcentaje)				
		Menos de un año	De uno a tres años	De cuatro a seis años	Más de seis años	Total
Empleo de Blogs	Si	2%	0%	0%	2%	4%
	No	5%	32%	16%	44%	96%
Total		100%	100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 63
Sig = 0.066

Al momento de vislumbrar mejor la labor pedagógica que cumplen los miembros de la población de estudio en las diferentes asignaturas a su cargo y contacto posterior con los estudiantes de Comunicación Social y Periodismo, los datos extraídos nos muestra a un docente mayoritariamente, indiferente hacia el uso de las TIC, al interior de las 29 facultades de Comunicación Social analizadas en Colombia, al momento de ejercer las responsabilidades y funciones de formación a su cargo (ver tabla 5), ya que: un 65,8%

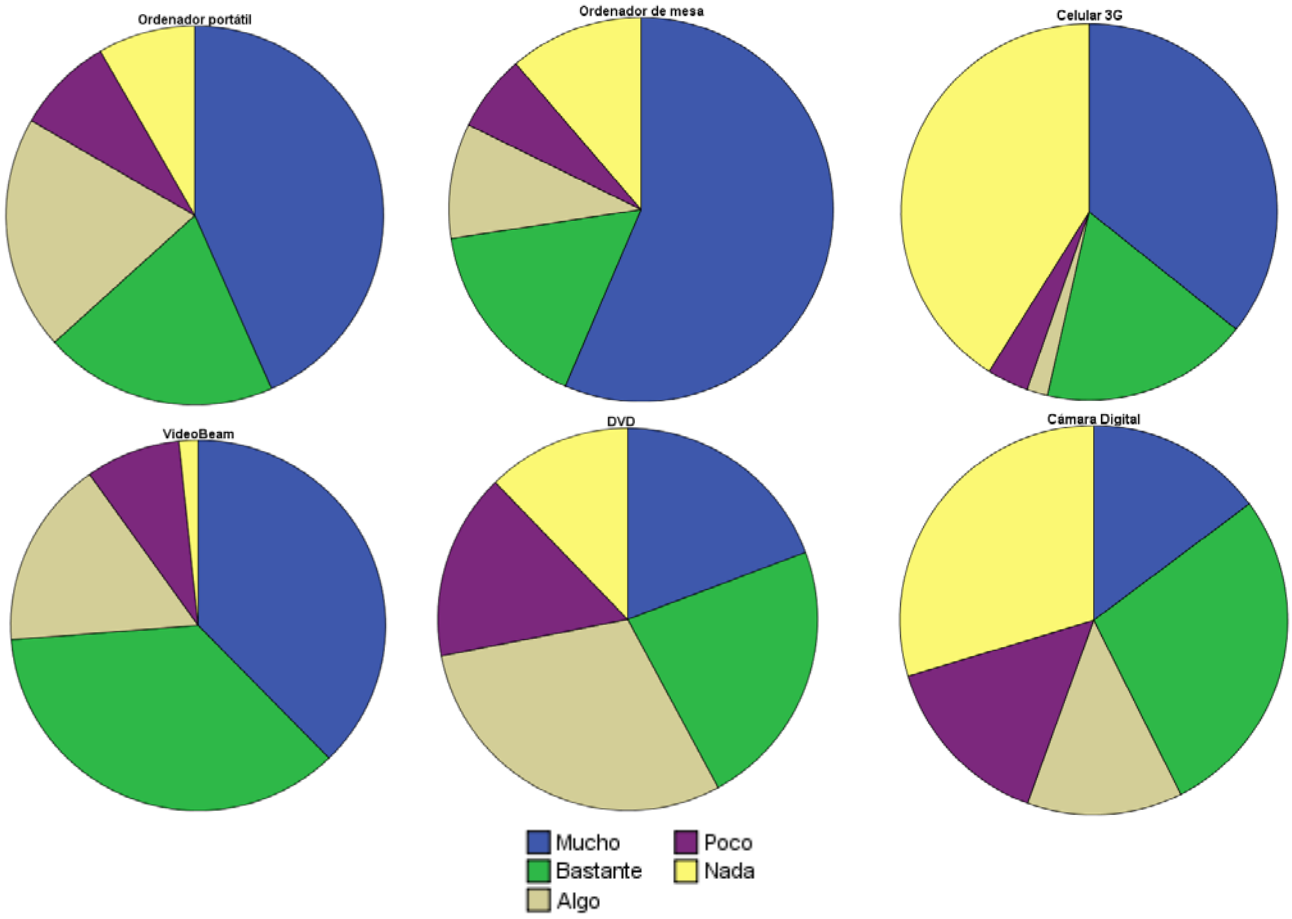
de los encuestados señalaron que hacían uso de las TIC bajo (ver tabla 6). Además, los datos extraídos (figura 1) nos muestra como los docentes participantes establecen sus patrones de uso principalmente, alrededor del ordenador portátil (63,3% lo usa mucho o bastante) y de mesa (72,6% lo usa mucho o bastante), así como del *videobeam* (73,8% lo usa mucho o bastante), los teléfonos móviles 3G (53,6% lo usa mucho o bastante), el DVD (42,1% lo usa mucho o bastante), y la cámara digital (42,6% lo usa mucho o bastante), durante sus labores docentes con los estudiantes.

Tabla 6: Nivel de uso TIC en docencia

	Porcentaje
Mucho	19.1%
Bastante	15.2%
Algo	16.0%
Poco	9.7%
Nada	40.1%
Total	100.0%

Datos: N: 63.
n: 62

Figura 1: Nivel de uso de las TIC en labores docentes



Datos: N-videobeam: 61 / N-celular 3G: 56 / N-DVD: 57 / N: Camara: 54 / N-portatil: 60 / N-mesa: 62

En cuanto al nivel de importancia de las TIC en las labores docentes, los datos obtenidos a partir del contacto de los profesores encuestados de las 29 facultades de Comunicación Social analizados en Colombia, nos permiten apreciar, a nivel general, como 80% de los encuestados manifestaron que el uso de las TIC en las labores docentes es muy o bastante importante; mientras que solo 20% señalaron que era algo o poco importante (ver tabla 7).

Tabla 7: Nivel de importancia del uso de las TIC en las labores docentes

		Porcentaje
Nivel de importancia del uso de las TIC en labores docentes	Muy Importante	58%
	Bastante Importante	22%
	Algo Importante	18%
	Poco Importante	2%
	Nada Importante	0%
Total		100%

Datos: N: 63
n: 62.

El nivel de importancia del uso de las TIC en las labores docentes guardará una relación significativa (Sig < 0.05) con respeto al tiempo de empleo de estos recursos por parte de los docentes entrevistados (ver tabla 8), lo cual nos permite inferir que el nivel de importancia de las TIC en las labores docentes dependerá del tiempo de empleo de estos recursos empleados por parte de los profesores de las 29 facultades de comunicación Social analizadas en Colombia.

Tabla 8: Nivel de importancia de las TIC en las labores docentes, el tiempo de empleo de las TIC a la semana

		Empleo de TIC en labores docentes durante 2008					
		1 vez a la semana	De 1 a 2 veces a la semana	De 3 a 4 veces a la semana	De 5 a 6 veces a la semana	Más de 6 veces a la semana	Total
Nivel de importancia de las TIC en labores docentes	Mucho	10%	10%	8%	8%	26%	62%
	Bastante	5%	5%	5%	3%	3%	21%
	Algo	7%	7%	3%	0%	2%	19%
	Poco	2%	0%	0%	0%	0%	2%
	Nada	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 61
Sig = 0.000

Al momento de apreciar el tipo de utilidad que estiman los docentes encuestados, en torno a la utilidad de las TIC en las labores docentes (ver tabla 9), nos permite comprender mejor cómo el reconocimiento de la importancia de estos soportes en dicha labor puede estar reafirmado ante las opciones consideradas para responder a dicha cuestión por parte de los encuestados, ya que: 82,7% alude a la ¨agilidad y dinamismo¨ que estas generan; mientras que un 10,3% señala que dicha importancia radica por ser soportes empleados frecuentemente por sus estudiantes; y el 6,8% de las respuestas dadas por los docentes encuestados se enfocaron más en señalar la facilidad de acceso a información actualizada y poco conocida, y a la naturaleza de formación y aprendizaje que brindan las TIC al interior de los procesos de enseñanza implementados por los miembros de esta población de estudio.

Tabla 9: Utilidad de las TIC en las labores docentes

	Porcentaje
Permiten agilizar procesos de comunicación con mis estudiantes	58,6
Permiten hacer más dinámicas mis clases	24,1
Son los soportes que usan mis estudiantes más a menudo	10,3
Me facilita la labor de acceso a información actualizada en clase	1,7
Acceso a información poco conocida en otros contextos	1,7
Son el medio natural de formación y aprendizaje	3,4
Total	100,0

Datos: N: 63
n: 58.

Si bien es cierto que pudiesen existir factores vinculados a la institución, como por ejemplo la falta de recursos TIC, cursos de capacitaciones vinculadas a las aplicaciones tecnológicas en los escenarios de enseñanza, entre otros; los datos obtenidos de los docentes encuestados nos muestra un nivel de uso bajo en espacios vinculados a la dimensión privada de estos, al apreciarse cómo un 58,7% de estos hacen algo, poco o nada de uso de las TIC en el hogar (ver tabla 10). Al igual que sucede en el campo profesional de los docentes (ver tabla 11), a nivel personal y/o familiar, los bajos porcentajes de empleo de las TIC observados en los profesores entrevistados de 29 facultades de comunicación social de Colombia tomados, nos muestra un escenario en el que parece estar marcado por la contradicción existente entre lo que se piensa (ver tabla 9) con el nivel de uso de estos recursos, mostrado en la tabla 7.

Tabla 10: Nivel de uso TIC en el hogar

	Porcentaje
Mucho	27.0%
Bastante	14.3%
Algo	13.6%
Poco	8.8%
Nada	36.3%
Total	100.0%

Datos: N: 63
n: 62.

Tabla 11: Motivos de importancia del uso de las TIC en el hogar

	Porcentaje
El trabajo docente lo requiere en gran medida	6,9
Usar las nuevas tecnologías en el hogar	13,8
Herramienta de investigación	5,2
Por la ubicuidad y penetración de estos recursos	22,4
Se privilegian otros medios de comunicación y tecnologías	1,7
La inmediatez que imprimen al proceso comunicativo	12,1
Se fortalece el uso de TIC en otros contextos gracias a uso de éstas en el hogar	8,6
Por las ventajas y la agilidad que tienen para realizar ciertas tareas	27,6
Otra	1,7
Total	100,0

Datos: N: 63
n: 58.

Cuando indagamos más sobre el tipo de uso de las TIC que hacen los docentes encuestados de estas facultades en sus hogares, vemos que el tipo soportes empleados para el empleo de estos recursos se enmarca más en aquellos ¨no nuevos¨ como por ejemplo la TV de plasma, Iphone, entre otros; sino más bien, aquellos con mayor arraigo y penetración social, es decir: ordenador de mesa (65,5% de los encuestados lo usa mucho o bastante), ordenadores portátiles (75,4% de los encuestados lo usa mucho o bastante), cámara de video digitales (67,2% de los encuestados lo usa mucho o bastante), TV analógica (63,6% de los encuestados lo usa mucho o bastante), equipos de música (57,6% de los encuestados lo usa mucho o bastante), celulares de baja gama (45,6% de los encuestados lo usa mucho o bastante), y DVD (55,9% de los encuestados lo usa mucho o bastante). Solo el celular 3G, fue de los soportes TIC de reciente desarrollo y avance quien, un 51,9% de los docentes encuestados expresaron usarlo mucho o bastante.

Cuando toca establecer el perfil en torno al nivel del uso de los recursos TIC en las labores docentes de los profesores entrevistados de las 29 facultades de comunicación social analizadas en Colombia, según el cargo, edad, sexo, nivel de estudio, tiempo trabajado, profesión, y el salario medio, empleo de las TIC por semana, vemos que::

- En el caso del nivel de uso del celular 3G, DVD, Cámara de Vídeo Digital, TV analógica en las labores docentes, los P-Valor de la prueba χ^2 dan un valor superior a 0.05, por tanto no tenemos ninguna evidencia para rechazar, a un 95% de confianza, que dicha variable es independiente de las variables antes mencionadas. Es decir, el nivel de uso de este recurso no parece depender de la presencia de un rasgo específico en los docentes.
- En el caso del nivel de uso de TV de plasma en las labores docentes, el cruce de las variables independientes solo muestran estadísticos con una vinculación de tipo significativa ($0.05 < Sig < 0.1$) en la variable nivel de uso de TV de plasma con el tiempo de trabajo (Ver tabla 12), es decir que los datos recabados parecen inferir que el nivel de uso de TV de plasma en las labores docentes, dependerá del tiempo de trabajo que tienen los docentes de las 29 facultades de comunicación social en Colombia, analizados en el proyecto en el que se basa esta comunicación.

Tabla 12: Nivel de uso de la TV de Plasma en labores docentes, según el tiempo de trabajo

		Tiempo de trabajo (porcentaje)				
		Menos de un año	De uno a tres años	De cuatro a seis años	Más de 6 años	Porcentaje total
Nivel de uso del TV de Plasma en labores docentes en 2008	Mucho	0%	0%	4%	0%	4%
	Bastante	0%	2%	0%	7,5%	10%
	Algo	0%	4%	4%	13%	21%
	Poco	0%	6%	0%	2%	8%
	Nada	7,5%	17%	11%	23%	59%
Total		100%	100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 53
Sig = 0.063

- En el caso del nivel de uso del Grabador Digital en las labores docentes, el cruce de las variables independientes solo muestran estadísticos (Ver tabla 13 y 14)con una vinculación de tipo significativa (0.05 < Sig < 0.1) en la variable nivel de uso del Grabador Digital en las labores docentes con el nivel de estudio y el tiempo de empleo de las TIC a la semana (Sig < 0.05), es decir que los datos recabados parecen inferir que el nivel de uso del Grabados Digital en las labores docentes, dependerá del grado de estudio que tienen los profesores y las veces a la semana en que son usadas las TIC por estos, en las 29 facultades de comunicación social en Colombia, analizados en el proyecto en el que se basa esta comunicación.

Tabla 13: Nivel de uso del Grabador Digital en labores docentes, según el nivel de estudio

		Nivel de estudio del entrevistado				
		Pregrado	Postgrado	Maestría	Doctorado	Total
Nivel de uso del Grabador Digital en labores docentes en 2008	Mucho	0	2%	10,5%	0	12,5%
	Bastante	2%	0	2%	2%	6%
	Algo	2%	3,5%	26%	3,5%	35%
	Poco	2%	3,5%	3,5%	3,5%	12,5%
	Nada	3,5%	10,5%	21%	0	35%
Total		100%	100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 57
Sig = 0.059

Tabla 14: Nivel de uso del Grabador Digital en labores docentes, según el tiempo de empleo de las TIC a la semana

		Empleo de TIC en labores docentes durante 2008					
		1 vez a la semana	De 1 a 2 veces a la semana	De 3 a 4 veces a la semana	De 5 a 6 veces a la semana	Más de 6 veces a la semana	Total
Nivel de uso del Grabador Digital en labores docentes en 2008	Mucho	2%	0	5%	0	5%	12%
	Bastante	0	0	0	2%	3,5%	5,5%
	Algo	3,5%	7%	7%	2%	16%	35,5%
	Poco	3,5%	5%	2%	2%	0	12,5%
	Nada	11%	11%	2%	5%	5%	34%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 56
Sig = 0.02

- En el caso del nivel de uso del Tablet en las labores docentes, el cruce de las variables independientes solo muestran estadísticos con una vinculación de tipo

significativa (0.05 < Sig < 0.1) en la variable nivel de uso del Tablet en el las labores docentes con el salario medio (Ver tabla 15), es decir que los datos recabados parecen inferir que el nivel de uso del Tablet en las labores docentes, dependerá del nivel de ingreso medio de los profesores de las 29 facultades de comunicación social en Colombia, analizados en el proyecto en el que se basa esta comunicación.

Tabla 15: Nivel de uso del Tablet en las labores docentes en 2008, según salario medio

		Salario medio			
		1.300.000	3.200.000	6.500.000	Total
Nivel de uso del Tablet en labores docentes en 2008	Mucho	0	0	2%	2%
	Bastante	2%	0	4%	6%
	Algo	6%	0	0	6%
	Poco	6%	0	4%	10%
	Nada	15%	9%	53%	77%
Total		100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 53
Sig = 0.083

- En el caso del nivel de uso de Ordenador Portátil en las labores docentes, el cruce de las variables independientes solo muestran estadísticos con una vinculación de tipo significativa (0.05 < Sig < 0.1) en la variable uso de Ordenador Portátil en las labores docentes con el salario medio (ver tabla 16), en la variable empleo de las TIC a la semana (ver tabla 17) y en la variable cargo (ver tabla 18), con un nivel de significación enmarcado en los rangos comúnmente aceptado a nivel de las ciencias sociales (0.05 < Sig < 0.1); es decir, que los datos recabados parecen inferir que el nivel de uso del los Ordenadores Portátiles en las labores docentes, dependerá del ingreso medio, empleo de las TIC, y el tipo de cargo que detentan los docentes de las 29 facultades de comunicación social en Colombia, analizados en el proyecto en el que se basa esta comunicación.

Tabla 16: Nivel de uso del Ordenador Portátil, según salario medio

		Salario medio			
		1.300.000	3.200.000	6.500.000	Total
Nivel de uso del Ordenador portátil en labores docentes en 2008	Mucho	10%	2%	32%	44%
	Bastante	8%	0%	12%	20%
	Algo	5%	2%	13%	20%
	Poco	5%	2%	2%	9%
	Nada	5%	8%	0%	13%
Total		100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 60
Sig = 0.07

Tabla 17: Nivel de uso de Ordenador Portátil en labores docentes, según el tiempo de empleo de las TIC a la semana

		Empleo de TIC en labores docentes durante 2008					
		1 vez a la semana	De 1 a 2 veces a la semana	De 3 a 4 veces a la semana	De 5 a 6 veces a la semana	Más de 6 veces a la semana	Total
Nivel de uso de Cámara de Vídeo en labores docentes en 2008	Mucho	7%	5%	8%	5%	19%	44%
	Bastante	5%	7%	3%	2%	3%	20%
	Algo	3%	3%	3%	3%	5%	17%
	Poco	2%	2%	0	2%	3%	9%
	Nada	2%	5%	2%	0	0	9%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 59
Sig = 0.091

Tabla 18: Nivel de uso del Ordenador Portátil, según cargo.

		Cargo que poseía el entrevistado en 2008			
		Catedrático	profesor titular a medio tiempo	Profesor titular a tiempo completo	Total
Nivel de uso del Ordenador portátil en labores docentes en 2008	Mucho	10%	2%	32%	44%
	Bastante	9%	0%	12%	21%
	Algo	5%	2%	13%	20%
	Poco	5%	2%	2%	9%
	Nada	5%	3%	0%	8%
Total		100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 59
Sig = 0.07

- En el caso del nivel de uso de Ordenador de Mesa, PDAs, Celulares de Baja Gama, y Cámara de Vídeo en las labores docentes, el cruce de las variables independientes solo muestran estadísticos con una vinculación de tipo significativa (Sig < 0.05) en las variables nivel de uso de Ordenador de Mesa, PDAs, Celulares de Baja Gama y Cámara de Vídeo en las labores docentes con el empleo de las TIC a la semana (ver tabla 19, 20, 21 y 22); es decir, que los datos recabados parecen inferir que el nivel de uso del los Ordenadores de Mesa, PDAs, Celulares de Baja Gama y Cámara de Vídeo en las labores docentes, dependerá del el tipo del tiempo de empleo de las TIC, por parte de los docentes de las 29 facultades de comunicación social en Colombia, analizados en el proyecto en el que se basa esta comunicación.

Tabla 19: Nivel de uso de Ordenador de Mesa en labores docentes, según el tiempo de empleo de las TIC a la semana

		Empleo de TIC en labores docentes durante 2008					
		1 vez a la semana	De 1 a 2 veces a la semana	De 3 a 4 veces a la semana	De 5 a 6 veces a la semana	Más de 6 veces a la semana	Total
Nivel de uso de Cámara de Vídeo en labores docentes en 2008	Mucho	8%	10%	6,5%	10%	21%	55,5%
	Bastante	3%	3	2%	0%	6,5%	14,5%
	Algo	3%	3%	2%	0%	2%	10%
	Poco	0%	0%	3%	0%	3%	6%
	Nada	5%	3%	2%	2%	0%	12%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 61
Sig = 0.048

Tabla 20: Nivel de uso del PDAs en labores docentes, según el tiempo de empleo de las TIC a la semana

		Empleo de TIC en labores docentes durante 2008					
		1 vez a la semana	De 1 a 2 veces a la semana	De 3 a 4 veces a la semana	De 5 a 6 veces a la semana	Más de 6 veces a la semana	Total
Nivel de uso de Cámara de Vídeo en labores docentes en 2008	Mucho	2%	0%	0%	2%	8%	12%
	Bastante	2%	0%	2%	0%	2%	6%
	Algo	0%	4%	0%	0%	4%	8%
	Poco	0%	2%	2%	0%	4%	6%
	Nada	16%	18%	10%	8%	12%	64%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 49
Sig = 0.034

Tabla 21: Nivel de uso de Celulares de Baja Gama en labores docentes, según el tiempo de empleo de las TIC a la semana

		Empleo de TIC en labores docentes durante 2008					
		1 vez a la semana	De 1 a 2 veces a la semana	De 3 a 4 veces a la semana	De 5 a 6 veces a la semana	Más de 6 veces a la semana	Total
Nivel de uso de Celulares de Baja Gama en labores docentes en 2008	Mucho	2%	4%	4%	2%	11%	23%
	Bastante	2%	9%	0	0	6%	17%
	Algo	0	4%	4%	2%	6%	16%
	Poco	0	0	2%	0	6%	8%
	Nada	13%	6%	6%	7%	6%	38%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 54
Sig = 0.048

Tabla 22: Nivel de uso de Cámara de Vídeo en labores docentes, según el tiempo de empleo de las TIC a la semana

		Empleo de TIC en labores docentes durante 2008					
		1 vez a la semana	De 1 a 2 veces a la semana	De 3 a 4 veces a la semana	De 5 a 6 veces a la semana	Más de 6 veces a la semana	Total
Nivel de uso de Cámara de Vídeo en labores docentes en 2008	Mucho	2%	0%	0%	2%	11%	15%
	Bastante	7,5%	4%	6%	2%	9%	28,5%
	Algo	4%	2%	2%	2%	4%	14%
	Poco	2%	4%	4%	0%	6%	16%
	Nada	4%	13%	6%	4%	2%	29%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Datos: N = 63
n = 53
Sig = 0.024

CONCLUSIONES.

A partir de los resultados obtenidos y descritos, podemos señalar que aun resulta pronto aludir en Colombia a Espacios de Educación Superior empoderados digitalmente (EES), en especial entorno a las 29 facultades de comunicación social analizados de este país, ya que una amplia mayoría de los docentes no se encuentran aun plenamente integrados al proceso de inclusión digital que en muchas partes del mundo se están adelantando de forma más avanzada y firme. Ello, pese a las medidas adoptadas por el gobierno de Colombia y al interior de las universidades, a modo particular, las cuales han venido apostando por una mayor inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y formación de nuevos profesionales, más acordes con los nuevos retos que hoy tenemos ante nosotros, producto de este proceso de digitalización de la sociedad actual.

Los docentes de las 29 facultades en los que se enmarcan los resultados antes descritos, nos muestras un profesor poco relacionado con las TIC y con un marcado nivel tradicionalista a su interior, al momento de poner en práctica estrategias para el aprovechamiento de las TIC en la generación de competencias que les permitan, no sólo, a los estudiantes adquirir aspectos técnicos de uso de las TIC, sino también se apropien de elementos simbólicos que les doten de insumos a estos, de cara al proceso de empoderamiento de lo digital, para su empleo en las diferentes acciones sociales ejecutadas por estos.

Hasta que no se logre reducir el bajo nivel de uso y el perfil tradicionalista en los docentes, marcadamente contradictorio en torno al nivel de utilidad de las TIC, el nivel de empleo de estas y la forma como son usadas, entre otros aspectos; se seguirá presentando un escenario eminentemente reproductor de las brechas que giran alrededor de las universidades a nivel social, las cuales hacen parte también los docentes y estudiantes, pero donde los primeros deberían asumir un rol de agentes de inclusión digital desde los estudiantes que son formados en los espacios de enseñanza de educación superior colombianos, así como en el aumento de la eficiencia de la gestión y generación del conocimiento que son resultados inherentes al ejercicio de la labor docente. Todo ello, a favor del desarrollo social y profesional al interior de las sociedades donde ejercen dicha labor.

Uno de las consecuencias iniciales del escenario que aun persiste en los docentes, a partir de los resultados obtenidos y descritos antes, es la falta de base para la constitución de una nueva y más flexible relación entre estos y sus alumnos. En el que el fomento y la promoción de escenarios colaborativos virtuales interactivos y multimediales, así como la constitución de nuevas dinámicas de clases estén más apegadas a la imagen del ¨entrenador¨ expuesta al comienzo de este trabajo, ya que, pese a que muchos manifestaron emplear los escenarios TIC y hacer uso de los recursos relacionados con estos, aun se aprecia niveles limitados en torno a ambos aspectos, y el predominio de una concepción donde parece prevalecer la visión tradicional y operativa en ella, donde la falta de las apropiaciones simbólicas al interior de los docentes de las 29 facultades de comunicación social analizados aquí, aparentemente, prevalece al momento de tomar contacto con lo aquí mencionado.

Por tanto, sería apresurado señalar que en la actualidad al interior de las facultades analizadas, la mayoría de los docentes parecieran encontrarse ejerciendo de agentes de inclusión digital, sino más bien se encuentran lidiando entre este proceso en actual ejecución (la digitalización de las comunicaciones y la construcción del conocimiento desde los avances tecnológicos en el campo de las telecomunicaciones), y las reticencias provenientes del entorno de marcada desigualdad social y diferencias generacionales que hoy por hoy continúan jugando un papel clave en este cambio de rol, al momento de ejercer la labor docente en las universidad colombianas, en medio de un escenario

donde lo presencial interactúa con lo virtual de forma cada vez más compleja y entrelazada.

Todo lo aquí expuesto, nos permite visualizar, no solo, a unos docentes que establecen sus pautas de aproximación hacia las TIC desde soportes, inicialmente, de amplia penetración social o bajo nivel de interactividad; sino que el reconocimiento de la importancia, empleo y uso de las TIC, así como diferentes soportes y servicios específicos relacionados con estas, tal como se expuso antes en este trabajo, dependerán de aspectos como el nivel educativo, la capacidad de ingreso, cargo, tiempo de experiencia y empleo semanal de las TIC en los docentes, según cada caso.

Todo parece indicar que el fomento de las TIC en los EEES en Colombia, al menos en el acaso de las facultades de comunicación social analizadas, no solo dependerá de las medidas puestas en marcha por el gobierno ni desde las universidades, al momento de reducir la relación de ordenadores por alumnos y salones de clases, ni en la simple habilitación de espacios y recursos virtuales dispuestos para los docentes y estudiantes; sino que se hace necesario también: 1) el fortalecer el diseño e implementación de estrategias y cursos de capacitación más orientados a la construcción simbólica alrededor de los avances TIC, que permitan a los docentes articular y aplicar los conceptos que tienen en torno estas de forma transversal, a lo largo de sus labores docentes. De forma que, además de reconocer la valía de las TIC, se logre potenciar las posibilidades alrededor de ellas, al momento de facilitar el seguimiento y evaluación de los estudiantes, así como en el establecimiento de procesos de acompañamiento de estos, y de la utilidad que puede traer consigo al momento de la toma de contacto con otros pares, la apertura de nuevas ventanas de exposición de trabajos y un uso más efectivo de los materiales dispuestos por estos, entre otros aspectos. Y 2) la puesta en marcha de planes de apoyo de acceso tecnológico dirigido a los docentes, los cuales les permitan a muchos de ellos no encontrarse mediado directamente por las condiciones socioeconómicas que les rodea, sino permitirles tomar un contacto más efectivo y continuado con muchos de los servicios y contenidos que se están desarrollando alrededor de los avances de las TIC, para su posterior aprovechamiento a lo largo de la labor docente.

A través de la implementación de los antes expuesto se podría combatir las aparentes reticencias existentes hacia las TIC al interior del colectivo analizado, como consecuencia de diferencias generacionales y brechas socioeconómicas al interior de estos; convirtiendo así estos, a nivel de educación superior, en actores efectivos para la inclusión digital, durante la formación de los futuros profesionales. Ello, por medio de la apertura de escenarios que les permitan tomar contacto y interiorizar las lógicas de funcionamiento de estos avances para su aprovechamiento en los diferentes roles de acción humana a niveles sociales realizados por ellos, en especial en aquellos vinculados con su labor docente y en la promoción de competencias de aprendizaje en las aulas donde se pueda aprovechar las redes sociales virtuales, web 2.0 y multimedias, entre otros, al momento de capacitar a los alumnos, marcados por la transversalidad de síndromes que dan cuenta de los diferentes modelos sociales de inserción de la juventud al interior de la sociedad, en el análisis, creación evaluación, diseño, demostración, aplicación, práctica, definición, descripción, explicación e indicación, por medio de actividades visuales, participativas, receptivas o actividades puras ejecutadas desde entornos y recursos virtuales actualmente con posibilidad de ser aplicados durante la relación con sus estudiantes.

REFERENCIAS

BANCO MUNDIAL. (2009). *Data & Statistics*. Extraído el 20 de septiembre de 2009 desde http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/DATASTATISTICS/0,,contentMDK:20421402~pagePK:64133150~piPK:64133175~theSitePK:239419,00.html

COCA, J. (2009). Latinoamérica está 12 veces más lejos de internet que los países desarrollados. *Tendencias 21*. Extraído el 20 de agosto de 2009 desde http://www.tendencias21.net/Latinoamerica-esta-12-veces-mas-lejos-de-Internet-que-los-paises-desarrollados_a3174.html

COLL, C. *et al* (2006, Octubre). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2, Vol 1, 29 - 41.

DALE, E. (1946). The cone of experience. *Audio-visual methods in teaching*. (pp. 37-51). New York: Dryden Press. In D. P. Ely & T. Plomp (Eds.), Classic Writings on Instructional Technology (Vol. 1, pp. 169 – 180). Englewood: Libraries Unlimited, Inc.

FEIXO, C. (2008). *De jóvenes, bandas y tribus* (4ª Ed.). Barcelona: Editorial Ariel.

- (2005). La habitación de los adolescentes. *Papeles del CEIC*. 5. Extraído el 15 de agosto de 2009 desde http://www.ehu.es/CEIC/papeles/16.pdf.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE COLOMBIA (2005). *Censo General 2005*. Extraído el 10 de junio de 2009 desde http://www.dane.gov.co.

FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2008). *La Sociedad de la Información en España 2008*. Extraído el 10 de junio de 2009 desde http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie08/aplicacion_sie/ParteA/datos.html

JAILLER, E. (2009). *Internet y la Formación de Competencias a partir del Uso de la Prensa On-line*. Extraído el 20 de septiembre de 2009 desde http://www.acorn-redecom.org/program.html

LANDOW, G. (2008). *Hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.

MALINOWSKI M. (2009). Índice de adopción de TI n Latinoamérica cae 1.9% en el segundo trimestre de 2009. *Business News Americas*. Extraído l0 de septiembre de 2009 desde http://www.bnamericas.com/news/tecnologia/Indice_de_adopcion_de_TI_en_Latinoamerica_cae_1,9*_el_segundo_trimestre_del_2009

O'REALLY, T. (2006). Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. *Sociedad de la Información*. Recuperado Mayo 6, 2008, disponible en: http://sociedaddelainformacion.telefonica.es/jsp/articulos/detalle.jsp?elem=2146.

PISCITELLI, A. (2002). *Cibercultura 2.0*. Buenos Aires: Paidós.

SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY. (2004). *The Dale´s Cone of Experience*. Extraído el 20 de agosto de 2009 desde http://www.sjsu.edu/depts/it/itcdpdf/dale.pdf.

SUNKEL, G. (2007). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación en América Latina. Una explosión de indicadores. *Serie Políticas Sociales* (p. 72). Santiago de Chile: Naciones Unidas.

P2. EVOLUCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA JURÍDICA DEL INICIO DE LA CARRERA DOCENTE-INVESTIGADORA. LA DISTINCIÓN POLÍTICA QUE NO JURÍDICA ENTRE BECA Y CONTRATO

Francisco Javier Durán Ruiz. Profesor Ayudante Doctor. Departamento de Derecho Administrativo. Universidad de Granada. fduranr@ugr.es

RESUMEN:

Este trabajo es un ensayo sobre la distinción jurídica entre las figuras del becario y el investigador contratado, así como la evolución de la protección jurídica de los investigadores en fase inicial, que ha sufrido grandes cambios en los últimos tiempos. Aunque la distinción entre beca y contrato está asentada en la jurisprudencia, en el ámbito universitario la línea divisoria es tan fina que viene creando numerosos conflictos. Finalmente, la normativa más reciente en la materia y convocatorias de contratos de investigación para investigadores en fase inicial, demuestra que la distinción existente actualmente se basa más en una decisión política (contraria a las recomendaciones de la Unión Europea), que en argumentos de carácter jurídico.

ABSTRACT:

This work is an essay on the legal distinction between the figures of the scholar and the hired researcher, and the evolution of legal protection for researchers in early stage, which has undergone major changes in recent times. Although the distinction between scholarship and a contract is settled in case law, at the academia the separation line is so thin it is creating numerous conflicts. Finally, more recent legislation on the matter and calls for contract research for early-stage researchers, shows that the distinction is now based more on a political decision (contrary to the recommendations of the European Union) than in legal bases.

1. Introducción. La figura del becario: uso y abuso

La beca es una figura a la que se otorga una gran flexibilidad y amplitud. Las becas pueden ofrecer cualquier tipo de compensación económica –generalmente a la baja puesto que no existen referencias en cuanto a su cuantía mínima–, y pueden cubrir cualquier período de tiempo –desde unas semanas hasta años–. No obstante, en muchas ocasiones encubren diferentes prestaciones de servicios, que en unos casos podrían perfectamente ser catalogadas como laborales, y en otros deberían constituir obligatoriamente una relación laboral.

Por otra parte, se denominan becas a subvenciones económicas ofrecidas para financiar períodos de formación profesional y de prácticas, tanto en las universidades y centros de investigación como en las empresas, en actividades relacionadas o no con la investigación.

En el ámbito concreto de la investigación y la docencia, tareas universitarias por excelencia, nos encontramos con una tipología de becarios diversa: una de las categorías son los que obtienen una beca de "Formación de Personal Investigador" (FPI), cuya finalidad es la realización de una tesis doctoral. Existen otras becas idénticas en cuanto a requisitos y finalidad que llevan sin embargo el nombre de "Formación de Profesorado Universitario" (FPU). Existen también becas pagadas con cargo a proyectos de investigación de carácter estatal, autonómico o de las distintas universidades, con la misma finalidad que las dos anteriores pero cuyo proceso de selección entre los candidatos es muy distinto y habitualmente menos competitivo, además de que éstas suelen tener un carácter subsidiario de los programas estatales y autonómicos, puesto que su concesión queda supeditada a que se haya solicitado previamente una beca o contrato de investigación en los programas estatales o autonómicos sin éxito. Asimismo nos encontramos con becarios predoctorales y postdoctorales, no necesariamente vinculados con un programa de doctorado o actualmente con un Master Oficial, que aparecen asociados a proyectos de investigación de las formas más diversas, así

De este modo, las becas se utilizan no sólo como una subvención para permitir la formación a lo largo del tercer ciclo y completar la formación del colectivo de investigadores o profesores de universidad en fase inicial, sino que además se usan para sustituir los contratos en prácticas y de todo tipo, constituyendo en multitud de ocasiones una forma de explotación y precariedad en el trabajo (no laboral, obviamente)

con escasas garantías. De hecho, al excluirse las becas del concepto de relación laboral, su control por parte de sindicatos, inspección de trabajo, etc., se dificulta enormemente e incluso resulta, en la práctica, impedido.

Esto ha provocado que se hayan producido frecuentemente conflictos entre los becarios y las instituciones convocantes de las becas o destinatarias de la actividad de los becarios, y que haya exista una continua reivindicación para la conversión de las becas en contratos desde su inicio (recordemos que en el caso de la Universidad, CSIC, Organismos Públicos de Investigación, etc. tienen por objeto a titulados superiores). Se abusa continuamente de la figura jurídica de la beca y como resultado de ello se resiente el sistema investigador y docente, pues la falta de perspectivas y seguridad en el futuro termina desincentivando a los becarios, y se desvirtúa completamente la noción de formación que acompaña a la beca en el ámbito universitario.

2 Perjuicios derivados de la situación de becario de investigación respecto de otras figuras

El "personal investigador en formación", es decir, los becarios a los que se requiere haber finalizado sus estudios de licenciatura, en general **no son considerados trabajadores** desde el punto de vista laboral y legal, ni tan siquiera trabajadores temporales o en formación/prácticas desde que establecen una relación de dependencia con una Universidad u Organismo Público de Investigación, pese a que en muchos casos las tareas desempeñadas por el becario son equiparables exactamente a las que se realizan en el marco de los contratos de formación. De hecho, las becas se han cuidado siempre de indicar en sus condiciones de otorgamiento "en ningún caso supone vinculación laboral ni contractual" con la institución que la otorga o en la que se realiza la labor del becario (estas no siempre coinciden, ya que el Estado y las Comunidades Autónomas otorgan becas a personas que posteriormente realizan su labor en el marco de una Universidad, por ejemplo).

De lo anterior se ha derivado históricamente una ausencia total de derechos que corresponden a un trabajador, fundamentalmente los derechos de percibir prestaciones sociales básicas:

- Falta de cotizaciones sociales.
- Ausencia de asistencia médica completa.

- Ausencia de derecho a percibir la prestación por desempleo tras la finalización de la beca o becas (tras más de 4 o 6 años de trabajo en muchos casos).
- Al no cotizar a la Seguridad Social durante gran parte de la edad laboral, se dificulta enormemente el acceder al derecho a pensión por jubilación.
- No existe derecho a vacaciones, ni a pagas extras.
- Ausencia de representación sindical.
- Imposibilidad de acceso a los programas de acción social reservados a los trabajadores de las Universidades.
- Las enfermedades o accidentes sufridos por causa del desempeño de las actividades relacionadas con la beca no se consideran enfermedad profesional ni accidente de trabajo.
- No existe en la mayoría de los casos permiso de maternidad, ni derecho a la percepción de la paga de 100 euros para las madres de hijos menores de tres años.
- La jornada y tiempo de trabajo suele ser muy superior al máximo permitido por el Estatuto de los Trabajadores, sin percibir remuneración alguna por las horas/días extras.
- Tampoco se consideran los años de servicio como becario como "servicios previos", al efecto del cómputo de la antigüedad tras el acceso a la función pública o a la condición de trabajador en régimen laboral para la Universidad.

Pese a la ausencia de consideración de trabajador, se exige prácticamente en todos los casos dedicación a tiempo completo, siendo incompatible la actividad del becario con cualquier otra actividad remunerada de carácter público o privado.

Asimismo, paradójicamente, los ingresos percibidos en forma de beca se han sujetado (con honrosas excepciones) íntegramente al Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, incluyendo las escasas ayudas que se otorgan, en su caso, para los desplazamientos al extranjero o fuera de la comunidad autónoma de origen, que normalmente no se consideran "dietas", sino ingresos sujetos a tributación. Esto ha sido causa de numerosos conflictos debido también a la descoordinación administrativa, puesto que en casos en que se habían declarado los ingresos exentos de tributación, la Agencia Tributaria seguía exigiendo los impuestos.

Todo esto contrasta enormemente con la aportación del Personal Investigador en Formación y Perfeccionamiento a la producción científica española. E**l 48.8% de los**

artículos científicos españoles en revistas internaciones de impacto están firmados en primer lugar por un Investigador en Formación o Perfeccionamiento (PIFP). En concreto, el 25.1% de los artículos presentan una primera firma de PIFP-pre (no doctores) y el 23.8% de PIFP-pos (doctores)[51].

Si el Índice de Productividad como primer autor del Personal Investigador de Plantilla es de 0.52 contribuciones por persona y año, el Personal Investigador en Formación y Perfeccionamiento alcanza valores perfectamente comparables: 0.31 en el caso de los investigadores predoctorales y 0.74 para los posdoctorales.

Esto no se refleja sin embargo en las pautas de publicación. Para el PIFP es mucho menos frecuente firmar un artículo en segundo lugar que para el PIP. Este hecho se puede explicar a partir de la división de trabajos que es habitual en los grupos de investigación. Estos suelen tener una estructura piramidal en la que el jefe del grupo ejerce su supervisión sobre todos los trabajos del mismo, en virtud de la cual firma en todos los trabajos, mientras que la base formada por investigadores PIFP sólo tiene participación en un número limitado de trabajos de los que son directos responsables.

3. Distinción legal y jurisprudencial entre las figuras de la beca y la relación laboral.

La distinción entre las figuras de la beca y la relación laboral es difícil de realizar y en ocasiones tiene límites difusos. La definición de "relación laboral" del art. 1.1 del Estatuto de los Trabajadores: "trabajadores que voluntariamente presten sus servicios retribuidos por cuenta ajena y dentro del ámbito de organización y dirección de otra persona, física o jurídica, denominada empleador o empresario", no parece distinguirse en sus elementos de la beca.

La jurisprudencia y la doctrina se han referido reiteradamente a la relación de becario, tratando de deslindar la misma respecto a la relación laboral. Como se ha expresado en diversas Sentencias (la STSJ de Cataluña de 28 enero de 1994, entre otras muchas) "*no resulta discutible la posibilidad legal de concesión de becas, cuyo régimen jurídico resulta totalmente ajeno al de un contrato de trabajo, debe tenerse presente que no basta con la calificación nominalmente otorgada a la relación habida entre las*

[51] Federación de Jóvenes Investigadores, "*Estudio bibliométrico de la producción científica del Personal Investigador en Formación y Perfeccionamiento en España*", BEGUERÍA, S. (coord.), 2001.

partes, sino que es preciso indagar la verdadera naturaleza de las funciones desempeñadas, con el fin de calificar la relación realmente habida entre las partes".

Es decir, no todo lo que se denomine como beca reúne las condiciones para ser una beca, y en muchos casos a los que se otorga la denominación de beca, lo que debería suscribirse por las características de la relación concreta es un contrato con las modalidades que veremos posteriormente.

De la doctrina y la jurisprudencia se pueden extraer ciertos parámetros que ayudan a deslindar la figura de la beca de la del contrato en términos generales. La distinción se basa en el análisis de tres de los elementos fundamentales del contrato de trabajo: la ajenidad, la dependencia y la remuneración.

El principal elemento de diferenciación es la ajenidad, "*configurándose como elemento esencial y constitutivo de la condición de becario la realización de una actividad formativa para el mismo que esté en función de su titulación y que se configure como propia del Centro donde se imparte o desarrolla. Esta formación que implica un coste económico que se sufraga por las instituciones correspondientes convocantes de la beca. Por el contrario, desnaturalizaría esa relación, trasmutándola en laboral, el hecho de que en lugar de esa finalidad formativa, el propósito de la concesión de la beca consistiese en llevar a cabo una actividad cuyos resultados pasarían a formar parte del patrimonio del que la otorga, incorporando el trabajo del becario a su organización productiva, en una actuación propiamente empresarial*" (Sentencia de la Sala de lo Social del Tribunal Superior de Justicia de Valencia, de 11 diciembre de 2001[52]).

Ahondando en la cuestión, la Sentencia de la Sala Cuarta del Tribunal Supremo de 7 julio de 1998, dictada en recurso de casación para la unificación de doctrina, señala que "*tanto la doctrina científica, como la jurisprudencia, tienen declarado que las becas están desprovistas de las notas configuradoras de la relación laboral. Que el becario adquiere una formación mediante la realización de una actividad que tiene un coste económico que soporta la institución o quien la financie (…) Se materializa con la beca un compromiso que adquiere el becario, que no desvirtúa la naturaleza extralaboral de la relación existente. La finalidad perseguida en la concesión de becas no estriba en beneficiarse de la actividad del becario, sino en la ayuda que se presta en la formación profesional*"

[52] En el mismo sentido, las Sentencias del Tribunal Supremo de 13 junio 1988 y 26 de junio 1995, y la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña de 3 octubre 2000, entre otras.

Precisa la misma Sentencia que "*la jurisprudencia de esa Sala ha declarado que el rasgo diferencial de la beca como percepción es su finalidad primaria de facilitar el estudio y la incorporación del becario y no la de incorporar los resultados o frutos del estudio o trabajo de formación realizados al patrimonio de la persona que la otorga, la cual no adquiere la posición de empleador o empresario jurídico-laboral respecto del becario*".

Por lo tanto, **para que estemos ante una beca y no ante un contrato laboral**, deben darse los siguientes elementos en la relación:

1. El elemento fundamental es la **realización de una actividad formativa** para el becario.
2. No es suficiente que exista una formación, sino que ésta debe estar **en función de su titulación.**
3. La **actividad formativa** se debe configurar como **propia del Centro donde se imparte o desarrolla**.
4. **El becario no realiza sus tareas como contraprestación**, sino como aportación de un mérito para hacerse acreedor de la beca.
5. **La finalidad** perseguida en la concesión de becas **no estriba en beneficiarse de la actividad del becario**, sino en la ayuda que se presta a su formación profesional.
6. **Su objeto no es incorporar los resultados o frutos del estudio o trabajo de formación al patrimonio de la persona que lo otorga**.

Cuando el único beneficiario de las tareas que realiza el becario es la entidad que concede la beca existe de hecho una relación laboral, y así se lo ha reconocido la jurisprudencia en numerosas Sentencias, entre las que podemos citar las del Sentencia Tribunal Superior de Justicia Castilla y León (Sala de lo Social), de 6 noviembre Tribunal Superior de Justicia Castilla-La Mancha núm. 1067/2000 (Sala de lo Social), de 25 septiembre, Tribunal Superior de Justicia de Andalucía (Sala de lo Contencioso-Administrativo), de 17 noviembre 2000, la Sentencia Tribunal Superior de Justicia Cataluña núm. 7892/2000 (Sala de lo Social), de 3 octubre, y las del Tribunal Supremo de 13 junio 1988 y 26 de junio 1995, entre otras.

La Sentencia del TSJ de Cataluña de 17 noviembre 2000, nos aclara aún más la **diferencia entre las figuras de beca y contrato, atendiendo al principio del beneficio**:

"1.-**El elemento axial para diferenciar beca y contrato de trabajo es el control del beneficio mayor:** si el mismo aprovecha fundamentalmente al perceptor estamos ante una beca, con independencia de algún tipo de beneficio para el donante; si el beneficio principal es para el donante, estamos ante contrato de trabajo, dando por supuesto el beneficio del perceptor que, como mínimo, estará constituido por la percepción económica.

2.-**La figura de la beca no puede servir como pantalla para encubrir una relación laboral mal remunerada**, aprovechándose de la necesidad real de los posibles perceptores.

3.-Datos como una cierta contraprestación en el sentido de prestación de algún servicio por el becario, horario, sujeción a un cierto control o disciplina, remuneración, etc., que normalmente deben ser tomados como indicios de laboralidad, «ex» artículo 8.1 del Estatuto de los Trabajadores, no son suficientes «per se», sino que deben estar subordinados al «principio del beneficio».

4.-El que la beca se haya otorgado cumpliendo formalmente con los requisitos que para la administración pública establece la ley en materia de adopción de acuerdos, publicidad, etc., así como el dato de que posteriormente los servicios desempeñados se ajusten a la convocatoria, constituyen otro indicio importante, con la misma salvedad que los anteriores, en favor del carácter de beca".

En cuanto a **la nota de dependencia** en la relación, la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Navarra núm. 100/2000, de 28 de marzo, establece criterios de delimitación que sirven para cualquier tipo de beca. Dice literalmente esta Sentencia que "La dependencia, equiparada comúnmente a la subordinación, supone la sujeción del trabajador a las órdenes del empleador -por supuesto dentro del ámbito estricto del objeto de la prestación-, como disponen los artículos 5 c) y dentro del ámbito de organización y dirección de otra persona, física o jurídica (Art. 1.1 del Estatuto de los Trabajadores), y que la doctrina científica denomina nota o criterio de dependencia. **Si los servicios del profesional se prestan en régimen de dependencia nos encontraremos al margen del «nomen iuris» elegido por las partes, ante un contrato de trabajo**; si se realiza en régimen de autonomía, fuera del círculo rector al ámbito de dirección de la empresa, nos encontraremos, al margen también de la calificación asignada por los contratantes, ante un contrato de arrendamiento de servicios.

Por otro lado, en cuanto a la dependencia en el actual sistema productivo, caracterizado por una gran variedad de prestaciones de servicios, esta nota no se manifiesta necesariamente a través de los indicadores clásicos de tiempo, lugar o modo de realización del trabajo como jornada y horario preestablecidos, puesto de trabajo en fábrica y oficina, ordenación y control continuos, etc., sino que se refleja también en otros posibles aspectos de la ejecución del trabajo, que están en función del tipo de servicios prestados en cada caso, destacando al efecto si es la empresa y no los profesionales quien programa el trabajo de éstos mediante la **asignación y rotación de tareas**.

Debe atenderse pues a si la ordenación del trabajo se lleva a cabo, además, mediante directrices y comunicaciones de régimen interior detalladas y minuciosas, que exceden claramente de lo que sería la mera concreción del objeto del contrato o si se limita a ésta. Por otra parte, debe tenerse en cuenta si la aceptación o rechazo de las tareas encargadas depende de la voluntad de los profesionales y si la empresa coordina, supervisa y controla su actuación. Así, la facultad de un profesional de rechazar tareas ofrecidas, unida a la naturaleza meramente descriptiva o de concreción del objeto respecto del «nomen iuris» que las partes hayan utilizado en el contrato que las liga, siendo **la graduación de la nota de dependencia** o subordinación la más importante, según la Sentencia del Tribunal Supremo de 19 de enero de 1987 (RJ 1987, 59), en la que el mayor o el menor nivel de la misma **podrá decidir la inclinación del signo hacia una u otra opción**. Destacan asimismo la sujeción a jornada y horario, el grado de libertad o autonomía en la realización del trabajo, la naturaleza de la prestación, la periodicidad, forma y el carácter cíclico de la cuantía de la retribución**,** la asunción del riesgo (Sentencia Tribunal Supremo 13 de junio de 1988 [RJ 1988, 5270]), el lugar de la prestación de servicios, las obligaciones concretas que asuman las partes, la situación producida en las causas de ausencia del prestatario, la aportación de medios materiales, de duración del vínculo y otras manifestaciones más o menos variadas principalmente en torno a la característica de la dependencia (…)".

En las Universidades y OPIs habrá que examinar detenidamente cuáles de ellas están encubriendo *de facto* relaciones laborales y efectiva prestación de servicios, utilizando la cobertura jurídica de la beca en fraude de ley con el objeto de evitar las obligaciones como empresario y de otorgar una remuneración menor a la adecuada, todo ello en perjuicio del trabajador, que se encuentra desprotegido, en tanto

en cuanto no cuenta con ninguna de las coberturas que la Seguridad Social otorga al resto de trabajadores los trabajadores.

Concluyendo debemos afirmar que, **cuando exista una necesidad que se prevé de carácter permanente o al menos duradero en el tiempo, han de proveerse los puestos de trabajo necesarios** para desempeñar dicha actividad y no utilizar en fraude de ley la figura del becario.

4. Evolución y mejoras de la situación jurídica del personal investigador en fase inicial desde el año 2003.

El año 2003 podemos situarlo como el primer hito hacia el reconocimiento de la labor del personal investigador en fase inicial. Desde ese momento, en que se aprobó por Real Decreto el Estatuto del Becario de Investigación, se han producido importantes avances en cuanto al reconocimiento de su condición de trabajadores y de sus derechos. Algunos han venido por normas dirigidas de manera particular a este colectivo, como el Estatuto del Personal Investigador en Formación de 2006 (EPIF), otras han sido resultado del compromiso, negociación o buena voluntad de las Comunidades Autónomas en aplicación de sus competencias (como las primeras convocatorias de becas-contrato, más conocidas como 2+2 que fueron precursoras e impulsoras del EPIF) o de las Universidades, que han realizado diversas convocatorias de reincorporación de investigadores a través de contratos, y otras han sido resultado de la aplicación a este colectivo de la legislación vigente que afecta a los trabajadores, como la conocida como "Ley Caldera", la Ley 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y el empleo, el sistema de acreditación o la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

4.1. El Real Decreto 1326/2003, sobre el Estatuto del Becario de Investigación

Como hemos apuntado, el primer paso en la mejora de condiciones de los becarios de investigación y del PIFI fue la aprobación, el 24 de octubre de 2003 del Real Decreto 1326/2003, sobre el Estatuto del Becario de Investigación, por el Ministerio de la Presidencia. La finalidad de esta norma, expresada en su propio preámbulo, era definir las condiciones en de inclusión del personal becario de investigación en el Régimen General de la Seguridad Social.

No obstante, esto constituía una mejora bastante parcial y más aparente que real. En primer lugar, seguía sin reconocer a los becarios la condición de trabajador por cuenta ajena, aduciendo la finalidad formativa que tiene la beca, aunque los motivos obviamente eran de carácter político-económicos, puesto que otras relaciones en que también interviene la formación junto con el trabajo, como los Médicos Internos Residentes o los contratos en formación, son consideradas laborales por el legislador.

En segundo lugar, el acceso del PIF a la Seguridad Social establecido en el RD 1326/2003, distaba mucho de ser completo, encontrando limitaciones relevantes en muchos aspectos.

a)Respecto del ámbito personal: para poder cotizar a la Seguridad Social como becario de investigación se exigía estar en posesión del Título de Doctor o haber obtenido el reconocimiento de la suficiencia investigadora (el consabido DEA, Diploma de Estudios Avanzados). Esto eliminaba drásticamente las posibilidades de cotización de cualquier beca distinta a las predoctorales y en estas últimas deja sin cotización como mínimo la mitad del tiempo de su disfrute, ya que las becas se venían concediendo por un máximo de cuarenta y ocho meses (4 años), y para obtener la suficiencia investigadora se necesitaban aproximadamente 2 años desde la finalización de la titulación –realizar los cursos de doctorado y al año siguiente el período de investigación tutelada–.

b) Imponía también importantes limitaciones en cuanto a las prestaciones a las que se tenía acceso, puesto que se excluía la prestación por desempleo, una de las más relevantes para el trabajador, sobre todo en el ámbito de la universidad, en el que se producen tiempos muertos bastantes largos entre la lectura de la tesis doctoral y la siguiente etapa, ya sea como contratado o como becario de investigación postdoctoral.

c) En cuanto a la base de cotización: estaba constituida por el tope mínimo absoluto de cotización vigente en cada momento en el Régimen de la Seguridad Social[53], en lugar de la cotización que sería correspondiente, la del Grupo I, "Ingenieros y Licenciados".

[53] El dictamen del Consejo Económico y Social, de fecha 19 de junio de 2003, acerca del contenido del Real Decreto que regula el Estatuto del Becario menciona a este respecto "*El CES entiende que una mayor base, en esta fase inicial de asimilación, implicaría un mayor coste, con las consecuencias descritas en la Memoria del Proyecto (tomando como referencia la base mínima prevista en la norma, se estima que se produciría una reducción del número de becas en un 13 por 100, para mantener la*

d) La inscripción de los programas de becas de organismos públicos –no se incluía a los privados– en el Registro público creado al efecto, era también limitada y de carácter potestativo. Por otra parte, el incumplimiento de esta obligación por parte de los organismos públicos convocantes de las becas o el retraso en la inscripción del programa no era sancionado por el Real Decreto, por lo que el incumplimiento de la norma constituía una opción sencilla, económica y sin consecuencias para los organismos convocantes, que se retrasaron por lo general en la inscripción de los programas.

e) Además, en el Estatuto del Becario se seguía estableciendo la dedicación exclusiva del beneficiario y su incompatibilidad con cualquier salario, por lo que condena a los becarios a la precariedad económica y les impedía acceder a cualquier vía alternativa para completar sus ingresos (como una actividad laboral de fin de semana o fuera de la jornada de trabajo).

El Real Decreto 1326/2003 disponía expresamente que la ayuda económica correspondiente a la beca no tendría naturaleza de salario –evitando de este modo que pueda producirse cualquier demanda ante la Jurisdicción Social–. Pese a esto, no estableció una cuantía económica mínima para las becas y si previó un mínimo establecido anualmente por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología por debajo del cual la beca concedida no podría acceder al Sistema de Seguridad Social, con lo cual facilitaba a los organismos públicos convocantes eludir sus obligaciones como empresario para con la Seguridad Social por la vía de reducir la cuantía económica de las becas por debajo del mínimo que no tendría acceso a la Seguridad Social.

Otra contradicción la constituía el hecho de que, pese a no considerarse salario la cuantía recibida por el becario, no impedía que las ayudas económicas percibidas siguiesen tributando en su totalidad como rendimientos del trabajo en el Impuesto de la Renta de las Personas Físicas (IRPF).

La regulación de la figura del becario tampoco era completa en otros aspectos. Así, el Estatuto daba cobertura legal a la posibilidad de impartir docencia por el becario, cuestión que debe valorarse de forma muy positiva, pero sin prever un seguimiento o

---

coherencia financiera del sistema). Pero también la coherencia, en términos de protección social y, sobre todo, en términos de incrementar el esfuerzo inversor en la política científica española, exigiría que, en un futuro, dicha base estuviese constituida por la remuneración total, cualquiera que sea su forma o denominación, que con carácter general se tenga derecho a percibir, con el mínimo previsto para el Grupo 1, "Ingenieros y licenciados", de cotización al Régimen General de la Seguridad Social".

apoyo del tutor en el desarrollo de esta actividad, ni una compatibilidad beca-contrato en estos casos. Tampoco se prevé un sistema de control para evitar que el exceso de carga docente desvirtúe la finalidad formativa de la beca.

El programa de formación establecido para el becario quedaba muy desvirtuado, en la medida en que no se establecían mecanismos de control para velar por el adecuado desarrollo de dicho programa, ni tan siquiera la obligación de enviarlo al Ministerio de Educación o de Ciencia y tecnología o sus homólogos autonómicos para su aprobación.

Tampoco regulaba el Estatuto del Becario otras cuestiones esenciales para los becarios, ni un contenido mínimo obligatorio de las becas que se convoquen: jornada laboral, vacaciones, derecho a sindicación, pagas extras, tareas a desempeñar, etc[54].

Realmente, este Real Decreto soluciona muy poco, porque no se aplica a todos los becarios, sino más bien a una minoría, porque no abarca toda la duración de la beca, sino menos de la mitad de la misma, porque sólo se aplica a las becas de más de doce meses de duración y la inscripción en el Registro público competente es potestativa por el organismo público convocante, no regula unas condiciones mínimas en el desarrollo de las actividades del becario, no otorga carácter salarial a la compensación económica percibida por los becarios y ni siquiera comprende todas las prestaciones del sistema de protección social.

4.2 Los programas 2+2 de las Comunidades Autónomas ¿El preludio de un Estatuto para el Personal Investigador en formación o lo que habría debido ser?

Antes incluso de que se aprobase el Estatuto del Becario, comenzó a extenderse en los nuevos planes de investigación de algunas Comunidades Autónomas una fórmula que pretendía compaginar formación y trabajo, es decir, beca y contrato, los denominados **"Programas 2+2"**. Estos programas, que tuvieron su origen en el año

[54] El dictamen del CES sobre el Real Decreto hace referencia a este hecho: "*el CES considera que la definición de estatuto ha de entenderse como aquel régimen jurídico al cual están sometidas las personas o las cosas. La propia Exposición de Motivos del Proyecto afirma que el Real Decreto está llamado a configurar un estatuto general para los becarios de investigación y de tercer ciclo, que vaya más allá de la especificidad de cada convocatoria, poniendo fin a la actual. dispersión normativa y estableciendo una regulación común en materia de protección social. Sin embargo, en sus términos actuales, el Proyecto remite aspectos básicos de ese régimen, como las vacaciones, permisos y licencias, o los supuestos de suspensión temporal, entre otros, a las bases de cada convocatoria o, en su caso, al régimen interno o de funcionamiento de la entidad de acogida. En consecuencia, no creemos adecuado la denominación de estatuto, pese a lo declarado en su Exposición de Motivos*".

2002 en la Comunidad canaria[55] se vienen poniendo en práctica, por ejemplo, en las Universidades de Aragón y Cataluña, desde poco después de la aparición de la Ley Orgánica de Universidades y sin que se haya planteado hasta el momento incompatibilidad alguna con la misma.

Así, la Resolución UNI/2182/2003, de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación, de 14 de julio, por la que, en el marco del III Plan de investigación, se abría la convocatoria para la concesión y renovación de becas predoctorales para la formación de personal investigador y para el otorgamiento de bolsas de viaje para realizar estancias fuera de Cataluña para el año 2004 (FI)[56], establecía una programa de financiación de la actividad predoctoral de los investigadores de carácter mixto entre beca y contrato. Aunque, como veremos, la Generalitat ya ha mejorado este sistema, en el art. 3 la convocatoria que ahora referimos, estableció lo siguiente:

"3 Estructura

3.1 Este programa se estructura en dos etapas de dos años cada una:

a) Becarios de primera etapa, para la realización de los créditos de docencia de un programa de doctorado y el inicio de la tesis doctoral.

b) Becarios de segunda etapa, para la finalización de los créditos de investigación, si procede, y la redacción y lectura de la tesis doctoral. Los becarios de segunda etapa formalizarán un contrato de carácter laboral para el periodo de vigencia de la beca conforme a la legislación vigente aplicable (…)"

11 Obligaciones del centro de aplicación de la beca:

a) Extender los contratos correspondientes a los becarios de segunda etapa de acuerdo con la legislación vigente aplicable (…)

12.7 Los becarios de segunda etapa cotizarán a la Seguridad Social según la normativa vigente.

13 Pago

13.1 En el caso de los becarios de primera etapa, se efectuará cada mes, directamente al beneficiario, una vez se haya acreditado su incorporación al centro receptor por parte del jefe del departamento universitario o equivalente y se aplicarán las correspondientes retenciones conforme a la normativa vigente.

13.2 En el caso de los becarios de segunda etapa, el pago del coste de las becas se efectuará cada mes directamente al centro de aplicación de la beca. El citado coste de la beca incluirá la cuota patronal de la Seguridad Social (…)"

[55] La primera vez que se aplica el sistema denominado 2+2 fue en la convocatoria realizada por el Instituto de Astrofísica de Canarias en el año 2002, antes incluso de la aparición del Estatuto del Becario. Dicho Instituto desde entonces ha venido estableciendo en su programa de plazas de Astrofísicos Residentes, una fórmula consistente en una primera etapa de beca y una segunda de contrato en prácticas. El paso de una etapa a otra requiere una evaluación previa de la labor del becario, pero esta no se realiza a través de la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, pese a que la beca se simultanea con los estudios de doctorado y la realización de una tesis doctoral en la Universidad de La Laguna, sino que dispone que "*Seis meses antes de la finalización del segundo año de beca, la actividad del becario será sometida a un proceso de evaluación. De obtener un resultado positivo, se procederá a la segunda fase, de contrato en prácticas. Este contrato será de duración anual, prorrogable a un segundo año*".

[56] Publicada en el Diario Oficial de la Generalidad de Cataluña núm. 3929, de 21 julio 2003

Por tanto, en el programa de investigación catalán, previo a la aprobación del Real Decreto que estableció el ya derogado Estatuto del Becario, se establecía ya un tipo de financiación de la etapa predoctoral del investigación de cuatro años de duración, que se estructuraba en dos etapas, cada una amparada en una forma jurídica distinta: la primera etapa, encaminada a la realización de los cursos de doctorado y el inicio de la tesis doctoral, se subvencionaba mediante una beca, comprendiendo, en general, los dos primeros años de la actividad investigadora; y la segunda, sin necesidad de haber obtenido la suficiencia investigadora, se articulaba realizando al investigador un contrato adaptado a lo que permite la legislación vigente, con todas las garantías y cotizaciones sociales correspondientes a los trabajadores, comprendiendo los dos años restantes del período predoctoral.

En el caso de las universidades de la Comunidad de Aragón, un programa muy similar se regulaba por la Orden de 10 de octubre de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las bases de la convocatoria de ayudas destinadas a la formación de personal investigador (BOA Número 128, de 28 octubre de 2002, p. 8995-8998), que disponía lo siguiente:

"4ª Condiciones de la ayuda

4ª.1 Sobre el objeto de las becas y los contratos

4ª.1.1. Las Ayudas objeto de esta convocatoria, revisten el carácter de beca en sus dos primeros años, para que los beneficiarios de las mismas inicien su formación como investigadores, mediante la obtención del DEA. La Ayuda para los dos años siguientes financiará la contratación de formación en prácticas del beneficiario por parte del centro de investigación donde realice la tesis doctoral (…)

4ª.2. Sobre la fase de beca:

(…) 4ª.2.2. Si por razones justificadas no se ha superado el DEA durante los dos primeros años, con carácter excepcional podrá autorizarse que el periodo de beca se extienda hasta un año casos derivados de la ampliación del periodo de beca, el tiempo de contrato se ajustará para que nunca la ayuda superen los cuatro años.

4ª.3. Sobre la fase de contrato

4ª.3.1. Una vez obtenido el diploma de estudios avanzados se prevé la formalización de un contrato de formación en prácticas o equivalente por un periodo máximo de dos años de acuerdo con lo establecido en el artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores que regula los contratos formativos. En aquellos casos derivados de la ampliación del período de beca se ajustará para que nunca la ayuda supere los cuatro años.

4ª.3.2. El salario a percibir durante el primer año de la contratación de formación en prácticas corresponderá al 60% del salario estipulado para los ayudantes doctores de la Universidad de Zaragoza, incrementándose hasta el 75% en el segundo año. En ausencia de convenio colectivo en la Universidad de Zaragoza, las cantidades a percibir son de 14.915 euros brutos anuales para el primer año y de 18.644 euros brutos anuales para el segundo, con la revisión de IPC correspondiente. El importe de la ayuda, que incluirá la cuota empresarial a la Seguridad Social se librará al Centro de investigación donde este adscrito el beneficiario. Dicha institución será quien realice la contratación y el pago correspondiente.

4ª.3.3. En cualquier caso una persona que hubiera disfrutado dos años de contrato de este tipo no podrá volver a disfrutar otro contrato de las mismas características".

4ª.3.4. En el contrato que formalice el beneficiario de esta ayuda con la institución contratante se especificará el régimen laboral del mismo conforme a la situación legal en vigor para la misma. Asimismo, se especificarán las medidas que arbitren la realización de estancias

fuera de la Comunidad Autónoma según lo previsto en esta convocatoria, así como la compatibilidad con las ayudas concedidas con este fin.

4ª.3.5. La institución contratante en ningún caso formalizará un contrato en formación en prácticas con cargo a las ayudas concedidas en esta convocatoria a personas que no hayan superado el DEA" (…)

En este segundo modelo, la distribución entre el período de beca y el de contrato es más flexible. En lugar de fijar una duración de dos años para cada período, establece una posibilidad de dos años de beca más dos de contrato, o tres de beca más uno de contrato, entendiendo que la contratación como investigador exige la previa obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), que certifica la suficiencia investigadora. Parece claro que este es el modelo tomado por el Ministerio de Educación y Ciencia para la regulación del Estatuto del Becario. Además en este segundo caso orienta claramente el período de contratación hacia la figura del contrato en prácticas del artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores[57], aunque no tiene demasiado sentido utilizar esta figura cuando ya ha existido un período de formación previo, el período de beca, cuyo aprovechamiento ha quedado acreditado con la obtención del Diploma de Estudios Avanzados.

La contratación de investigadores en fase predoctoral mediante los tipos contractuales establecidos en el Estatuto de los Trabajadores ha tenido, sin duda, consecuencias muy favorables para estos. Desde el momento en que han sido contratados, ostentan los derechos de cualquier trabajador, además de ocupar la posición y valoración social y económica correspondiente a estos, que ha sido y es muy superior a la del becario. No sólo el salario es superior la de un becario y se adapta mejor a la categoría profesional del investigador (que no olvidemos que es un titulado superior normalmente con un expediente académico muy alto), sino que aparecen nuevos derechos antes ni tan siquiera soñados por los becarios: períodos de vacaciones, una jornada laboral y un horario con límites claros, computación de la antigüedad en la "empresa" desde un primer momento y, sobre todo, acceso a la Seguridad Social, con todo lo que esto conlleva: asistencia médica, posibilidad de prestación por desempleo, de permisos por maternidad o paternidad, por enfermedad o incapacidad, cotizaciones sociales, etc.

Las mejoras que se han producido no implican, sin embargo, que la fórmula adoptada sea la mejor de las posibles, ni que las reivindicaciones de los investigadores hayan concluido. De hecho, pronto han surgido problemas para casar las fórmulas

[57] Aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo.

contractuales habituales a la relación laboral tan especial que liga a los investigadores en formación con sus Universidades o Centros de Investigación. Fórmulas laborales como el contrato en prácticas están pensadas para mundos totalmente alejados del de la investigación, donde las relaciones empleador-empleado son totalmente distintas a las que se producen en el ámbito de la investigación y de la Universidad.

En la realización de una tesis doctoral, el director de la tesis no coincide con el empleador, pese a que puede reunir muchas de las características de éste. Cada convocatoria o programa de investigación determina la relación existente entre director de la tesis e investigador en formación (becario o contratado). En unos casos la continuidad del investigador en formación, de su beca o contrato, depende directamente del director de la tesis, mientras que en otros, la decisión a este respecto corresponde al Centro o Departamento al que aquel esté adscrito, o a la entidad financiadota y/o convocante de la ayuda predoctoral, o a ambos conjuntamente. Esto motiva disfunciones en el sistema, que demanda fórmulas contractuales más adaptadas a la singularidad de la figura del investigador y, sobre todo, cierta independencia en la evaluación del investigador en formación a la hora de garantizar la continuidad de su labor. No puede olvidarse que el director de tesis es más un tutor, un orientador del trabajo investigador del personal en formación, y no un "jefe" en sentido estricto.

Por último, entre los parámetros a considerar debemos tener siempre presente que no pueden equipararse todos los centros donde prestan sus servicios el investigador en formación. Su régimen será distinto dependiendo de que estos sean de carácter público o privado, y, por descontado, una empresa no funciona como empleador ni como estructura de la misma manera que un organismo público, ya sea éste una Universidad, de un Centro o Instituto vinculado a la misma o de un Organismo Público de Investigación. En este sentido, como veremos, hay que destacar que, mientras el Estatuto de Becario se aplicaba únicamente a las convocatorias de becas realizadas por organismos públicos, el Estatuto del Personal Investigador en Formación se aplica a cualquier programa de financiación de la actividad investigadora previa a la obtención del título de Doctor. No obstante, hay que decir que tras la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, la irrupción de las figuras laborales en la docencia e investigación universitarias ha sido muy destacada, arrinconando a la función pública en este ámbito.

4.3 El Estatuto del Personal Investigador en Formación: hacia la normalización de la relación de trabajo de los becarios a través del modelo 2+2

El modelo de beca más contrato o 2+2 ha tenido bastante difusión. Siguiendo el ejemplo de Canarias, Cataluña y Aragón, las convocatorias de programas de investigación de la Junta de Andalucía en 2004 –mediante la Orden de 18 de mayo de 2004, de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas para la formación de doctores en Centros de Investigación y Universidades Andaluzas y se convocan las correspondientes al año 2004[58]–, y de la Junta de Extremadura –a través de la Orden de 11 de junio de 2004, de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, por la que se regula la concesión de becas y contratos en prácticas para la formación predoctoral del personal investigador durante 2004[59]–, han establecido programas de formación del personal investigador predoctoral consistentes en una primera fase de beca con una duración de dos años, encaminada a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, y una fase de otros dos años como máximo, en la que, tras la obtención del DEA, el investigador contaría con un contrato en el Departamento, Centro o Instituto de Investigación en el que desempeña su trabajo, para realizar su tesis doctoral[60].

La extensión del sistema de beca más contrato en la investigación predoctoral, así como una intensa labor reivindicativa de los derechos de los investigadores en formación por parte de los colectivos de becarios (a través de la Federación de Jóvenes Investigadores, FJI[61]) y, más recientemente, de los sindicatos, junto con compromisos

[58] Publicada en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía núm. 120, de 21 de junio de 2004.
[59] Publicada en el Diario Oficial de Extremadura núm. 71, de 22 de junio de 2004.
[60] La única diferencia entre ambas convocatorias es que la extremeña especifica el tipo de contrato que deberá realizar la Universidad al investigador durante la etapa posterior a la obtención del DEA, estableciendo en su artículo 2.2 que el contrato será un contrato en prácticas de los previstos en el art. 11 del Estatuto de los Trabajadores. Por el contrario, la convocatoria andaluza no determina la figura contractual a utilizar para adscribir al investigador a la Universidad, Instituto o Centro de Investigación en el que realizará su trabajo, lo que permite mayor flexibilidad y evita que determinados investigadores queden excluidos de la fase de contratación por los rígidos requisitos que comporta el contrato en prácticas, que sólo puede realizarse hasta un máximo de 4 años después de haber obtenido el título de Licenciado o Diplomado.
[61] La Federación de Jóvenes Investigadores/Precarios se constituyó en abril del año 2000 con el objetivo de coordinar los esfuerzos y estrategias de diversas asociaciones de ámbito local, provincial o regional que integraban a investigadores en formación o en fase inicial –*Early Stage Researchers* (ESRs) en la terminología usada en los documentos oficiales de la Unión Europea para definir a los investigadores predoctorales, con menos de cuatro años de experiencia, en España tradicionalmente denominados becarios de investigación–, así como a los investigadores experimentados –Experienced Researchers (ERs), o investigadores con el grado de doctor o con más de cuatro años de experiencia–. Actualmente la Federación de Jóvenes Investigadores está formada por las siguientes asociaciones: ABECA –Asociación de Becarios de Canarias–, ABIJIA –Asociación de Becarios de Investigación y Jóvenes Investigadores de Aragón–, ASI Granada –Asociación de Becarios de Investigación de Granada, Asociación de Becarios de

electorales, han motivado la aparición del Real Decreto 63/2006, de 27 de enero, por el que se aprueba el Estatuto del Personal Investigador en Formación[62], del Consejo de Ministros, que entró en vigor el 4 de febrero de 2006, extendiendo así el modelo 2+2 a todos los programas de investigación predoctoral y posdoctoral a nivel nacional, y ya no sólo a los de carácter público, también a las becas tradicionalmente convocadas por entidades privadas.

Según establece el Estatuto del Personal Investigador en Formación (EPIF, en adelante), en su preámbulo, este pretende realizar mejoras en el deficiente sistema que había establecido el Real Decreto 1326/2003, de 24 de octubre, por el que se aprobaba el Estatuto del Becario, en cuanto a la regulación de los investigadores en fase inicial, rompiendo definitivamente con la tradicional ausencia de regulación en España de la fase inicial de la carrera investigadora, que ha dependido de la labor de fomento de las distintas Administraciones Públicas a través de las distintas becas o ayudas. Según su propio preámbulo, el EPIF se dirige, por un lado, a «*ampliar el ámbito subjetivo de aplicación*» del Estatuto del becario, que define como «*parcial*», pues, como se ha visto, incluía únicamente a los investigadores doctores y a los investigadores en fase inicial que hubiesen obtenido el reconocimiento de la suficiencia investigadora, y exclusivamente en el caso de que sus respectivas becas hubiesen sido convocadas por organismos públicos.

La gran novedad, sin embargo, del EPIF, es que por primera vez una norma pretende «*prever, para los últimos años de la formación de investigador, una relación jurídica laboral dentro del marco general vigente*». En nuestro opinión, habría sido aún mejor crear legalmente (mediante la modificación del Estatuto de los Trabajadores) una nueva figura laboral para los investigadores en formación, pero, dadas las circunstancias y la situación de partida, no cabe duda de que el EPIF es una norma radicalmente innovadora y absolutamente beneficiosa al otorgar la posibilidad de ser considerados trabajadores a los investigadores que hasta entonces sólo habían sido becarios,

---

Investigación de Málaga, Asociación de Jóvenes Investigadores e Investigadoras de Navarra- Nafarroako Ikertzaile Gazteen Elkartea (AJIN-NIGE), Asociación de Becarios de Jaén, Asociación de Investigadores - Precarios Córdoba, Asociación de Investigadores y Tecnólogos de La Rioja, Becarios de Extremadura, Euskobekadunak –Asociación de becarios del País Vasco–, IBECA- Asociación de Investigadores Becarios de Cádiz-, INNOVA - Precarios Salamanca-, Joves Investigadors –Comunidad Valenciana–, Precarios Almería, Precarios Madrid, D-Recerca –Cataluña–. Esta Federación ha conseguido superar las lacras que han impedido tradicionalmente que las reivindicaciones de los becarios fuesen atendidas: la desorganización y la continuidad de los movimientos reivindicativos, motivada por la propia inestabilidad y la temporalidad de los becarios.

[62] BOE núm. 29 de 3 de febrero de 2006.

sometidos a los continuos cambios y avatares de las convocatorias de becas y ayudas de las distintas Administraciones públicas.

Analizando más detenidamente el contenido del RD 63/2006, en su artículo 1, dispone que su objeto es «*establecer le régimen jurídico del personal investigador en formación y su relación con las entidades públicas y privadas a las que estén adscritos*». El hecho de que la norma adopte la terminología acuñada por las asociaciones de becarios ya es un síntoma de la nueva orientación política que inaugura el EPIF. Sin embargo esta terminología y estas orientaciones se vienen estableciendo por la Unión Europea desde el año 2000 en su pretensión de configuración un «Espacio Europeo de Investigación». A partir de una Comunicación de la Comisión[63], el Consejo Europeo en su Resolución de 10 de noviembre de 2003 sobre la profesión y la carrera de los investigadores en el Espacio Europeo de la Investigación (EEI), «*RECONOCE que son necesarias reformas en estos ámbitos*» relacionados según la propia Resolución con la formación, la movilidad, los métodos de contratación, el desarrollo y la evaluación de las carreras y la situación contractual y salarial según los sectores en que actúen los investigadores, o el entorno jurídico, administrativo, infraestructural y cultural en que trabajen, así como el nivel de financiación de la I+D, «*para contribuir al desarrollo de un auténtico mercado europeo del empleo para los investigadores*»[64]. Asimismo, aplaude las iniciativas de la Comisión de Trabajar en pro de una «Carta Europea del Investigador», a fin de mejorar aún más el marco para la gestión de la carrera en el ámbito de los recursos humanos en I+D, así como de un código de conducta para la contratación de investigadores que tenga en cuenta las especificidades de los distintos sectores y basado en las mejores prácticas; y por último, el Consejo invita a los Estados miembros y a la Comisión a que, en cooperación con las partes interesadas, tanto del sector público como del privado, emprendan acciones de manera voluntaria para establecer (…) «*las condiciones generales de trabajo de los candidatos al doctorado*».

Finalmente, la Comisión aprobó el 11 de marzo de 2005 la Recomendación 2005/251/CE[65] relativa a la Carta Europea del Investigador y al Código de conducta

[63] En enero de 2000, la Comunicación de la Comisión Europea (COM (2000) 6 final de 18.01.2000 manifestó la necesidad de crear el Espacio Europeo de la Investigación como el eje de las acciones futuras de la Comunidad en este ámbito encaminadas a consolidar y estructurar la política de investigación europea.

[64] Punto10 de la Resolución, publicada en el DOCE C 282/1 de 25.11.2003.

[65] DOCE L 75, de 22.3.2005.

para la contratación de investigadores[66], que tiene como objetivo político último «*contribuir al desarrollo de un mercado laboral europeo para los investigadores que sea atractivo, abierto y viable y en el que las condiciones generales permitan contratar y conservar investigadores de alta calidad en entornos que favorezcan el rendimiento y la productividad*»[67].

La Comisión Europea encarece a los Estados miembros la creación de un entorno y una cultura laboral favorable a la investigación, contexto en el que «*debe darse especial prioridad a la organización de las condiciones de trabajo y formación en las primeras fases de la trayectoria profesional de los investigadores, ya que esto aumenta las posibilidades futuras y el atractivo de realizar una carrera en I+D*», y les pide que se esfuercen por garantizar que los investigadores gocen de una cobertura de seguridad social adecuada acorde a su situación jurídica.

En este sentido la Carta Europea del Investigador anexa a la Recomendación de la Comisión en el apartado relativo a los «principios y exigencias generales aplicables empleadoras y financiadotas», dispone, respecto del reconocimiento de la profesión investigadora (el mero hecho de denominarla «profesión» y no «labor», «función» o «tarea» ya nos dice mucho) que «***Todos los investigadores que siguen una carrera de investigación deben ser reconocidos como profesionales y tratados en consecuencia. Esto debe comenzar al principio de sus carreras, es decir, a nivel de postgrado****, y debe incluir todos los niveles independientemente de su clasificación a nivel nacional (por ejemplo, empleado, estudiante de postgrado, doctorando, becario de postdoctorado, funcionario público)*».

En esta línea de pensamiento la Recomendación, en la sección tercera de su anexo, define como investigadores a «*todas las personas que participan profesionalmente en I+D en cualquier etapa de su carrera (2), independientemente de su clasificación. Esto incluye toda actividad relacionada con la "investigación básica", la "investigación estratégica", la "investigación aplicada", el desarrollo experimental*

[66] Dicha Recomendación parte de la consideración de que la disposición de recursos humanos suficientes y bien desarrollados en I+D es la piedra angular de los avances en los conocimientos científicos, el progreso tecnológico, la mejora de la calidad de vida, la garantía del bienestar de los ciudadanos europeos y la contribución a la competitividad de Europa. Por ello estima que deben introducirse y aplicarse nuevos instrumentos para que los investigadores desarrollen sus carreras, contribuyendo así a mejorar las perspectivas profesionales de los investigadores en Europa. Estas perspectivas profesionales más amplias y visibles contribuirán a crear una actitud pública positiva hacia la profesión de investigador y, por tanto, a animar a los más jóvenes a emprender carreras en la investigación (Considerandos 5 a 7 de la Recomendación).

[67] Considerando 8 de la Recomendación de la Comisión de 11.3.2005.

y la "transferencia de conocimientos", incluidas la innovación y las capacidades de asesoramiento, supervisión y docencia, gestión de los conocimientos y derechos de propiedad intelectual y la explotación de resultados de investigación o el periodismo científico», como ya había hecho en otras ocasiones[68]. Pero aquí distingue entre «*investigador novel*» e «*investigador experimentado*».

El término «investigador en fase inicial de su carrera», se refiere a los investigadores que están en los primeros cuatro años (a tiempo completo o equivalente) de su actividad investigadora, incluido el período de formación en la investigación[69].

Aquellos investigadores que cuentan con una experiencia de al menos cuatro años de investigación (a tiempo completo o equivalente) desde la obtención de un título universitario que les dé acceso a estudios doctorales en el país en el que se obtuvo el título, y aquellos que investigadores que estén en posesión de un título de Doctor, independientemente del tiempo invertido para obtenerlo, se denominan por la Comisión Europea «investigadores experimentados»[70]. Parece que el límite de cuatro años es el único que establecen las disposiciones comunitarias, si bien es necesario recordar que el estado actual de la normativa comunitaria relativa al Espacio Europeo de Investigación es *soft law* y que las normas a las que nos estamos refiriendo no son, por el momento, jurídicamente vinculantes para los Estados, ni éstos pueden ser sancionados en caso de no adoptar las soluciones u orientaciones que la Comisión y el Consejo proponen, auspician o recomiendan.

Frente a estas posturas de las instituciones comunitarias, analicemos la opción que ha adoptado el Gobierno español en el EPIF. En su artículo 1.2, el EPIF establece que tienen la consideración de personal investigador en formación «*aquellos graduados universitarios que sean beneficiarios de programas de ayuda dirigidos al desarrollo de actividades de formación y especialización científica y técnica a través, como mínimo, de los correspondientes estudios de doctorado*». El artículo 2, que se refiere al ámbito de aplicación del Real Decreto, dispone que éste sea de aplicación a cualquier programa de ayudas para actividades de formación y especialización científica, con independencia de la naturaleza pública o privada de la entidad convocante. Sin duda hay que alabar esta inclusión de las ayudas otorgadas por entidades privadas en el EPIF, para evitar

[68] Esta definición aparece ya en la Comunicación de la Comisión COM (2003) 436 de 18.7.2003, «Los investigadores en el espacio europeo de la investigación: una profesión con múltiples carreras».
[69] Sobre el origen de esta definición, vid. el programa de trabajo «Estructuración del Espacio Europeo de la Investigación: recursos humanos y movilidad, acciones Marie Curie», edición de septiembre de 2004, p. 41.
[70] Ibidem, p. 42.

discriminaciones entre los beneficiarios de ayudas públicas y privadas, teniendo claro que no existe vinculación laboral entre la entidad privada que financia la ayuda (cajas de ahorro, fundaciones, empresas, etc.) y el personal investigador en formación, que realizará su labor (como becario o contratado) en el marco de un departamento, instituto o centro de investigación, aunque con ciertas obligaciones de justificación de la subvención recibida ante la entidad privada[71].

Queda la duda de a qué se refiere el art. 1.2 del EPIF cuando dice que la actividad de formación y especialización científica y técnica del personal investigador en formación se realizará a través «*como mínimo, de los correspondientes estudios de doctorado*». Con esta confusa dicción parece querer decir que la realización de los estudios de doctorado es una condición indispensable para ser considerado personal investigador en formación, o para que el programa entre dentro del ámbito de actuación del EPIF. Pero si nos decantamos por la segunda postura, para evitar complicaciones como la gestión de altas en la Seguridad Social, cotizaciones, mayor coste de las becas, podría excluirse la obligación de la obtención o realización del doctorado de las convocatorias de ayudas predoctorales, cometiendo así un fraude de Ley. Es obvio que, esté o no incluido en la convocatoria de ayuda, la formación y especialización del investigador pasa por la obtención del título de Doctor, aunque, obviamente, para ser investigador, como se deduce de las disposiciones comunitarias, no es requisito indispensable el título de Doctor, sino una experiencia investigadora de al menos cuatro años.

En aquellas becas tradicionalmente dirigidas a la realización de una tesis doctoral, no hay confusión posible. El problema se está produciendo en las ayudas que las Universidades conceden para que el investigador colabore en un proyecto de investigación concreto, sin vinculación con la realización de su tesis doctoral. La

[71] La Recomendación de la Comisión de 11 de marzo de 2005 relativa a la Carta Europea del Investigador y al Código de conducta para la contratación de investigadores aclara también estas cuestiones. Diferencia entre los organismos «empleadores», concepto que incluye «*todo organismo público o privado que emplea investigadores sobre una base contractual o que los acoge mediante otros tipos de contratos o disposiciones, incluidos los que no tengan una relación económica directa. Este último concepto se refiere particularmente a los centros de enseñanza superior, departamentos universitarios, laboratorios, fundaciones u organismos privados donde los investigadores reciben su formación en investigación o llevan a cabo sus actividades de investigación gracias a la financiación proporcionada por terceras partes*», por un lado, y los organismos «*financiadores*», por otro, que conceptúa como «*todo* organismo que proporciona financiación (incluyendo salarios, premios, subvenciones y becas) a instituciones de investigación públicas y privadas, incluidos los centros de enseñanza superior». Gracias a estos organismos financiadores y empleadores el investigador en formación obtiene su «*nombramiento o empleo*», al que se refiere la Recomendación de la Comisión como «*todo tiop de contrato, salario, beca, subvención o premio financiado por terceras partes*».

práctica habitual es que el investigador realice su tesis doctoral sobre una materia relacionada con el proyecto de investigación para el que ha sido seleccionado, pero en puridad, dicho proyecto de investigación no se realiza a través del programa de Doctorado, es decir, entre las finalidades de la ayuda no está la obtención del Doctorado sino la propia actividad investigadora de colaboración en el proyecto concreto de que se trate. En aras de una interpretación sistemática de la Ley, y dado que las ayudas con cargo a proyectos de investigación en la práctica totalidad de los casos se acompañan con la realización del doctorado de la disciplina más afín a la especialización y formación del investigador en fase inicial, debe entenderse que estas ayudas para asignar personal investigador a un proyecto concreto están incluidas en el ámbito de aplicación del EPIF, al menos cuando el investigador se encuentre realizando los estudios de doctorado.

Lo cierto es que, con el tenor actual del Real Decreto, las becas con cargo a proyectos quedan fuera del ámbito de aplicación del EPIF, por lo que el personal adscrito a estas ayudas asignadas a proyectos concretos no tiene acceso a los mismos derechos ni remuneración que los que disfrutan de ayudas de programas específicamente dirigidos a la formación de nuevos doctores. La contratación de estos investigadores queda al albur de la voluntad política de las distintas universidades u OPIs, produciéndose una discriminación clara entre investigadores que se encuentran en la misma fase de su carrera, y contradiciendo las directrices del Espacio Europeo de Investigación, que aboga por la contratación de los investigadores postgraduados desde un primer momento, independientemente de que se encuentren o no inmersos en los estudios de Doctorado.

Esta distinción entre personal investigador en formación de carácter predoctoral y personal investigador en fase inicial con cargo a proyectos, al igual que el criterio utilizado por el EPIF para distinguir la fase de beca de la de contrato, pensamos que son erróneos.

La argumentación para distinguir y aplicar un régimen jurídico diferenciado al denominado por el EPIF «personal de beca», y al «personal de contrato» la constituye el hecho, según su propio texto, de «*la distinta naturaleza y características de la actividad que realizan*». La propia norma se encarga de dejar bien claro en su preámbulo que la exclusión del personal de beca del régimen jurídico laboral en el texto del Real Decreto tiene sólo valor declarativo, esto es, la relación que vincula al órgano

empleador y al denominado «personal de beca» no cumple todos los requisitos para que nazca una relación laboral, por lo que el EPIF no hace más que poner de manifiesto esta situación, en ningún caso crearla.

Obviamente, para el personal investigador en formación resulta difícil entender que la relación que les vincula a su organismo de I+D (Universidad, Instituto, OPI, etc.) cambie a través del tiempo cuando su labor desde el primer día hasta el último es esencialmente la misma, y han manifestado en repetidas ocasiones su perplejidad y malestar por esta distinción. El motivo de que no exista la relación laboral en los dos primeros años de actividad del personal investigador, según el preámbulo del EPIF, es que en el caso del personal de beca, «*la nota esencial y diferencial que concurre es su primordial finalidad de facilitar el estudio y la formación del becario, sin que conlleve ninguna aportación al centro, organismo o universidad de adscripción*». Por el contrario, «*cuando el personal investigador ya tiene acreditada administrativamente una formación avanzada, a través del correspondiente Diploma de Estudios Avanzados o del documento administrativo que lo sustituya, la actividad de dichos personal investigador aprovecha, fundamentalmente, al centro, organismo o universidad de adscripción, concurriendo los elementos definitorios de una relación laboral de acuerdo con el Estatuto de los trabajadores*».

Según el Real Decreto 63/2006 existen, por tanto, dos criterios que determinan el carácter laboral (o no) de la actividad realizada por el personal investigador. Un criterio material, que consiste en que la actividad de este personal aproveche, «*fundamentalmente*», al centro, organismo o universidad de adscripción. Y un criterio puramente formal, la acreditación de una «*formación avanzada*» mediante la obtención del correspondiente Diploma de Estudios Avanzados o documento que lo sustituya en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (el Master Oficial que viene acompañado de un trabajo final de investigación).

El criterio formal es el que se viene utilizando de distinción, parte de un planteamiento erróneo, un silogismo que se conoce en filosofía como tautológico, pues parte de una suposición que no es correcta. Así, según el EPIF, partiendo de que becario y trabajador son cosas distintas, y de que un becario no es un trabajador, el Gobierno establece que el PIFI que no ha obtenido la suficiencia investigadora o DEA, o que simplemente no realiza un doctorado es un becario, y no un trabajador. Esto se hace, al menos con el DEA, sobre un planteamiento erróneo, ya que:

- Es un título intermedio (entre la licenciatura y el Doctorado) que no habilita para el ejercicio de una profesión, para eso ya existe el título de Licenciado, por lo tanto no es uno de los que el Estatuto de los Trabajadores prevé como base para un contrato en prácticas.

- Las tareas realizadas por el becario-doctorando antes y después del DEA no se diferencian, de hecho, el DEA normalmente pasa a formar parte de la Tesis Doctoral.

- El EPIF establece el DEA como frontera entre las fases de beca y contrato, pero el DEA está DEROGADO, se regulaba en el RD 778/1998 relativo al tercer ciclo y los estudios de postgrado, que fue derogado por el RD 56/2005.

Por suerte estos inconvenientes del DEA desaparecen con la obtención del grado de Master en el Espacio Europeo de Educación Superior, que sí es un título que habilite para la realización posterior un contrato en formación, lo que no quita que pueda seguir defendiéndose que el PIFI que está realizando un Master pueda ser considerado como trabajador si se dan los requisitos que hemos visto en la jurisprudencia. De hecho, algunas Comunidades Autónomas contratan ya al PIFI desde el primer momento a través de las convocatorias habituales de selección de investigadores para realización de la tesis doctoral sin que se haya puesto obstáculo jurídico alguno a ello.

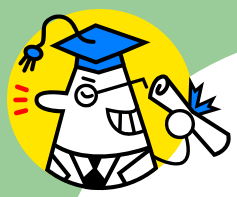
En el póster que puede verse a continuación, que presenté en diciembre de 2007 a las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores que tuvieron lugar en Granada, y titulado "La evolución de las especies: del becario de investigación al personal investigador en fase inicial contratado. Posibilidades jurídicas de superación del EPIF y consecución del 0+4 para el Personal Investigador en Formación", da cuenta de esta evolución y de los mecanismos jurídicos en los que se han basado las Comunidades Autónomas que contratan al personal investigador en formación durante toda la fase predoctoral.

No obstante, esta situación es heterogénea y por tanto injusta para muchos, especialmente considerando las numerosas exclusiones que contiene el EPIF que se traducen en negación de derechos a personas que se encuentran en la misma situación que otras simplemente por su forma de acceso. La injusticia es mayor si consideramos que existen vías de "acceso directo" a la carrera docente-investigadora como los contratos de profesora ayudante no doctor, con garantía de conversión directa a profesor ayudante doctor una vez obtenida la correspondiente acreditación según se establece en los Convenios colectivos de Personal Docente Investigador como en el andaluz de 2007.

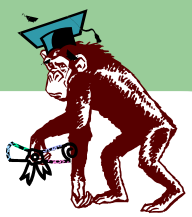
LA EVOLUCIÓN DE LAS ESPECIES: DEL BECARIO DE INVESTIGACIÓN AL PERSONAL INVESTIGADOR EN FASE INICIAL CONTRATADO

Posibilidades jurídicas de superación del EPIF y Consecución del 0+4 para el Personal Investigador en Formación

Francisco J. Durán Ruiz. Becario Posdoctoral. Universidad de Granada



19XX Homo Licenciatus
Media.Exp. 10^{1000}



En el principio….
Becario Sin Remuneración Regulada



S. XX- El Becario de Investigación

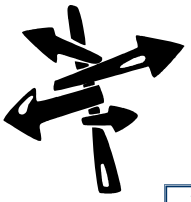


Tras muchas vueltas, demandas y reivindicaciones, el MECD ve la luz…





2003- El Estatuto del Becario de Investigación...
O los 1000 regímenes distintos





2006. Finalmente, ante el éxito y difusión de los Programas 2+2 – Surge el EPIF. El Estatuto del Personal Investigador en Formación, BECA+CONTRATO para todos?



Las CCAA sacan los programas 2+2 (BECA+CONTRATO). Señalan la dirección correcta



Y AHORA?





HACIA EL INVESTIGADOR PROFESIONAL y EL 0+4
PIF Contratado desde el 1er día

FASE PREVIA

• **Deslindar claramente BECA y CONTRATO**

Problemas: existen definiciones legales de "contrato" y "trabajador", pero no de "beca", ni de "becario"

1- El Estatuto de los Trabajadores (con rango de Ley) establece cuándo una persona se considera trabajador y una relación se considera "laboral". El EPIF es una norma de rango inferior, un reglamento, y no tiene capacidad para definir la figura del becario.

2- Por tanto, qué una persona se considere o no trabajador no depende del EPIF, ni del DEA, sino de su relación efectiva con el centro receptor. Es necesario una definición clara de la figura de la beca, incluida en una norma con rango de Ley.

3- La beca y el contrato tienen límites y diferencias claros, y la jurisprudencia los ha establecido, pero esos límites NO SE DAN en el caso del Personal Investigador en Formación, en que los supuestos "becarios" realizan idénticas funciones que los investigadores o profesores contratados laboralmente.

Criterios de diferenciación Beca-Contrato:

•Debe primar la función FORMATIVA de la beca, sobre la función productiva

•Existe una labor de TUTORIZACIÓN del becario, no de Dirección, por parte del responsable de su formación

•La mayor parte del trabajo del becario debe aprovechar a su formación, no al Centro Receptor- PRINCIPIO DEL BENEFICIO

CONCLUSIÓN:

El PIF no responde a las características del BECARIO

POSIBILIDADES JURÍDICAS DE CONTRATACIÓN DEL PIF (0+4)

Premisa: la UE recomienda, en el marco del proceso de Bolonia y del Espacio Europeo de Investigación, la contratación de los investigadores desde el momento inicial de su carrera.

POSIBILIDADES SEGÚN LA Ley Orgánica de Universidades (LOU)

•**CONTRATO DE AYUDANTE**: Contratar la Universidad de destino a los beneficiarios de las becas (obtenidas en concurso público de méritos) **PROBLEMA:** requiere la superación de los estudios de Doctorado, no puede ser desde el primer momento.

-El Art. 48.3 LOU permite a las Universidades "*contratar para obra o servicio determinado a personal docente, investigador o técnico, respetando los tipos de contratos legalmente establecidos".*
-El art. 17 de La Ley 13/1986 de la Investigación, permite tanto los contratos para un proyecto específico, como los contratos para incorporación de investigadores.

TIPOS DE CONTRATOS A UTILIZAR: Contrato por obra y servicio de terminado (art. 15.1 ET) y Contrato en Prácticas (art. 11.1 ET) Cada uno plantea problemas distintos. Es posible realizar un contrato con una duración de 4 años (o 5), para la realización de la Tesis Doctoral, como obra o servicio determinado, pero es necesario incluir esta posibilidad en los Convenios Colectivos específicos. En Qué es en realidad el 2+2? Es formación+formación (Doctorando-becario=formación+Contrato en Prácticas=formación) No tiene sentido

LA FÓRMULA MÁS CORRECTA 0+2+2 : Contrato en Prácticas hasta la obtención del DEA + Contrato por obra y servicio determinado o de Ayudante por un máximo de X años hasta la finalización de la Tesis

¿Es válido el DEA para diferenciar a un becario de un trabajador?

NO, porque:

•- *Es un título intermedio (entre la licenciatura y el Doctorado) que no habilita para el ejercicio de una profesión, para eso ya existe el título de Licenciado.*

•- *Las tareas realizadas por el becario-doctorando antes y después del DEA no se diferencian, de hecho, el DEA normalmente pasa a formar parte de la Tesis Doctoral.*

•- *El EPIF establece el DEA como frontera entre las fases de beca y contrato, pero el DEA está DEROGADO, se regulaba en el RD 778/1998 relativo al tercer ciclo y los estudios de postgrado, que ha sido derogado por el RD 56/2005,*



¿Entonces, porqué existe el "`Personal de Beca" en el EPIF?

RAZONAMIENTO TAUTOLÓGICO DEL GOBIERNO: UN SILOGISMO ERRÓNEO

BECARIO ≠ TRABAJADOR – El GOBIERNO dice que el PIF (pre-DEA ó no doctorando) es BECARIO (atribuyendo al derogado DEA un valor que no tiene) = el PIF no es TRABAJADOR

5. Últimas propuestas: la sempiterna proposición de Ley andaluza actualmente en el Congreso y el Estatuto del Personal Docente Investigador.

El futuro del personal docente e investigador en formación se vislumbra a través de estas dos normativas, que desarrollamos a continuación de manera sintética:

La PL-A es una Proposición de Ley relativa a la modificación del texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social, de posibilitaría la protección social y la contratación laboral de los investigadores. Esta iniciativa tuvo su origen en el año 2003 en el seno del parlamento andaluz, donde con los votos a favor de PSOE, IU y PA y la abstención del PP, se aprobó esta Proposición de Ley para presentarla en el Congreso de los Diputados[72].

Esta Proposición tiene ya una larga historia[73]. Inició su andadura en el Congreso de los Diputados el 27 de noviembre de 2003. Tras el posterior cambio de Gobierno que llevó al PSOE al poder, esta iniciativa fue trasladada a la VII Legislatura el 2 de abril de 2004. La mayor parte de los grupos parlamentarios, exceptuando al PP, apoyaban la tramitación de esta PL, pero poco después de cambiar el Gobierno se produjo la negociación y pacto con el gobierno del PSOE del mencionado Estatuto del Personal Investigador en Formación y se estancó la propuesta. Desde esa fecha, hasta 2006, el Gobierno obstaculizó y ralentizó el proceso parlamentario de esta PL. En paralelo, la Federación de Jóvenes Investigadores fue recabando apoyos entre los grupos parlamentarios,

El 4 de abril de 2006, el Parlamento andaluz decidió aplazar la toma en consideración de la PL-A, y podía. En dicho momento, según la FJI, todos los grupos parlamentarios estaban a favor de la PLA, excepto el PSOE (al final CiU había decidido apoyar la PL).

El día 2 abril de 2008 la PLA siguió su curso volviendo a presentarse en el congreso de los diputados, siendo admitida a trámite y posteriormente aplazada su toma en consideración hasta, al menos, septiembre de 2008. El 16 de septiembre de 2008 la PL-A fue favorablemente tomada en consideración en el Congreso de los Diputados y el 29 de junio finalizó el período de enmiendas. De las enmiendas, se deduce que la clave de la Ley es sí finalmente se aprobará con la universalidad que su título promulga.

[72] Proposición de Ley número 15/00042 (VII Legislatura) Relativa a modificación del texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social, de forma que se posibilite la protección social y la contratación laboral de los investigadores (BO de las Cortes Generales núm. 14-1, de 14 de abril de 2004, Serie B: Proposiciones de Ley).

[73] Puede verse con más detalle en la web de la Federación de Jóvenes Investigadores: http://www.precarios.org/Proposicion+de+Ley+Andalucia

La segunda norma a la que nos referimos gurda relación con la modificación de la Ley Orgánica de Universidades que se produjo en 2007 (la LOM-LOU, Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril), preveía en su disposición adicional sexta la aprobación en el plazo de un año de un Estatuto del Personal Docente e Investigador (EPDI): «*El Gobierno, en el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley, aprobará mediante Real Decreto el estatuto del personal docente o investigador universitario, que incluirá la regulación de una estructura de carrera funcionarial que esté basada en la obtención de méritos docentes o investigadores, así como las condiciones en las que los profesores o investigadores funcionarios universitarios podrán participar en la gestión y explotación de los resultados de su investigación*».

Esta norma podría suponer también importantes avances, consolidando y armonizando los distintos logros para el PDI que se han obtenido hasta el momento de forma dispersa a través de la negociación colectiva. Actualmente se encuentra aún en fase de borrador (el último borrador del que tenemos noticia data de junio de 2009[74]. Para la discusión de la propuesta y en el marco de la Estrategia Universidad 2015 el MICINN ha habilitado una página web a través de la FECYT, a modo de blog, donde recibir los comentarios que los agentes sociales involucrados crean oportuno hacerles llegar sobre este tema[75]. Por otra parte, se ha constituido la mesa Sectorial de Universidad, con la participación de los principales sindicatos, para negociar el EPDI.

CONCLUSIONES

Resulta necesario deslindar jurídicamente de forma definitiva y a través de una norma las figuras de la beca y el contrato de investigación, fundamentalmente en la fase predoctoral. El problema es que existen definiciones legales de "contrato" y "trabajador", pero no de "beca", ni de "becario". En este sentido el EPDI puede ser de gran ayuda, pero debe supeditarse al Estatuto de los Trabajadores, ya que el Estatuto de los Trabajadores (con rango de Ley) establece cuándo una persona se considera trabajador y una relación se considera "laboral". El EPIF y el EPDI que previsiblemente lo sustituirá son normas de rango inferior, de carácter reglamentario, y no tiene capacidad para definir la figura del becario en contra del Estatuto de los Trabajadores.

[74] Puede consultarse también en la web de la FJI:
http://www.precarios.org/tiki-download_file.php?fileId=1127
[75] Puede accederse al blog en la dirección web: http://foro2015.fecyt.es/?page_id=271

La distinción, que un investigador se considere o no trabajador no debería depender del EPIF/EPDI ni del DEA o Master Oficial, sino de su relación efectiva con el centro receptor. Es necesaria estimamos una definición clara de la figura de la beca, incluida en una norma con rango de Ley, más allá del EPDI y de la aprobación, en su caso de la PLA. Una buena opción sería coordinar ambas con la necesaria y prevista modificación de la Ley de la Ciencia, que data de 1986.

La beca y el contrato tienen límites y diferencias claros, y la jurisprudencia los ha establecido, pero esos límites no se dan en el caso del Personal Investigador en Formación, en que los supuestos "becarios" realizan idénticas funciones que los investigadores o profesores contratados laboralmente.

Los criterios de diferenciación entre beca y contrato son:

- Debe primar la función formativa de la beca, sobre la función productiva
- Existe una labor de tutorización sobre el becario, no de dirección, por parte del responsable de su formación
- La mayor parte del trabajo del becario debe aprovechar a su formación, no al Centro Receptor (principio del beneficio).

Por último, los contratos existentes no se adaptan correctamente a las especificidades del Personal investigador en fase inicial o en formación, por lo que debe crearse un nuevo contrato que permita la contratación desde el primer momento de éstos para evitar los múltiples problemas que plantean las figuras existentes (contrato en prácticas o por obra y servicio).

P3. DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES

Ignacio Jiménez Soto. Profesor Titular. Departamento de Derecho Administrativo. Universidad de Granada. ijsoto@ugr.es

Véase la presentación en power point *infra.*

II CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES

IGNACIO JIMÉNEZ SOTO, PROFESOR TITULAR DE DERECHO ADMINISTRATIVO Y ASESOR DEL RECTOR DE LA UGR PARA EL ESTATUTO Y LA DELEGACIÓN DE ESTUDIANTES.

GRANADA, SEPTIEMBRE DE 2009

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ACTIVIDAD DE SERVICIO PÚBLICO

-ART.1.1 DE LA LEY ORGÁNICA 6/2001, DE 21 DICIEMBRE, DE UNIVERSIDADES (LOU) Y MODIFICACIÓN LEY 4/2007:«*La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio».*

-REDACCIÓN MUY SIMILAR AL DE LA LRU DE

1983.

LA NOCIÓN DE SERVICIO PÚBLICO INSPIRA LAS LEYES EDUCATIVAS

- EXPOSICIÓN DE MOTIVOS DE LA LOU: *«Por ello, esta Ley está vertebrada por la idea de que la Universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas Comunidades Autónomas».*

DIVERSOS PLANTEAMIENTOS DOCTRINALES (Con reservas)

-SOUVIRÓN MORENILLA: «*No existe en la LOU una reserva de educación superior a favor de la Universidad pública … Se trata de una noción de servicio público finalista y abstracto de un régimen jurídico peculiar*».

PLANTEAMIENTOS DOCTRINALES (a favor)

-VILLAR EZCURRA:*«La enseñanza universitaria es claramente configurable como servicio público ... Lo que se reserva la Administración es la enseñanza superior oficial (actividad publificada), por Organismos públicos o Centros privados (acude a la ficción jurídica de la gestión indirecta).*

MÁS PLANTEAMIENTOS A FAVOR

-COSCULLUELA MONTANER:*«Sólo por Ley cabe publicatio como declaración de que una actividad se considera servicio público, y, por tanto, se excluye del mercado y del principio de libre empresa ... son actividades que están tasadas por el legislador, y entre éstas se encuentran los servicios públicos educativos».*

BUENO ¿QUÉ ESTÁ PASANDO AQUÍ?

-LA CRÍSIS DOGMÁTICA DE LOS AÑOS 90 QUE SURGE EN TORNO A LA NOCIÓN DE SERVICIO PÚBLICO COMO CONSECUENCIA DEL DERECHO COMUNITARIO Y DEL DERECHO INTERNO.

-SENDIN GARCÍA:*«un nuevo sistema que afecta a uno de los elementos más sensibles del ordenamiento jurídico del Estado».*

-LA HUÍDA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

¡ VAMOS A VER SI NOS ACLARAMOS!

-NO SE PUEDE HABLAR DE SERVICIO PÚBLICO EN SENTIDO ESTRICTO. PUES EL AGENTE PRIVADO, NI ES CONCESIONARIO NI ESTÁ APODERADO COMO AGENTE DELEGADO.

- SIN EMBARGO, HAY UNA PARTE PUBLIFICADA COMO SON LAS ENSEÑANZAS OFICIALES Y LOS TÍTULOS ACADÉMICOS (ARTS. 34 y 35 DE LA LOU).

AL FINAL ¿QUÉ DE QUÉ?

-LO QUE DICE LA LOU EN CUANTO A LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ES UNA ACTIVIDAD PRESTACIONAL EN SENTIDO ESTRICTO.

-Y CUANDO LO REALIZAN LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS, ESTAMOS ANTE UN SERVICIO PÚBLICO “IMPROPIO O VIRTUAL”, EXCEPTO EL TÍTULO OFICIAL QUE ES SERVICIO PÚBLICO.

POR FAVOR, ¡ACEPTEMOS LO ANTERIOR!

-SI ESTAMOS ANTE UN SERVICIO PÚBLICO, LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES, SON LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS USUARIOS:

-derecho de acceso.

-a la igualdad.

-a la continuidad.

-a la regularidad.

-a la adaptación...

UBICACIÓN DEL CONCEPTO DE ESTATUTO DEL ESTUDIANTE

-COMO TEXTO NORMATIVO DE DERECHOS Y OBLIGACIONES.

-QUE AFECTA A TODA LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA POR LA CORRESPONSABILIDAD ENTRE DERECHOS Y DEBERES.

-SUPONDRÁ PONER FIN AL CAOS ACTUAL DE DISPERSIÓN NORMATIVA QUE RIGE LA UNIVERSIDAD ACTUAL (REGLAMENTOS ADMINISTRACIÓN DEL ESTADO, REGLAMENTOS COMUNIDADES AUTÓNOMAS, NORMATIVAS DE DIFERENTE RANGO EN LAS UNIVERSIDADES –RECTORADO, FACULTADES, ETS…).

-LA HABILITACIÓN LEGAL LO ESTABLECE EL ART. 46 DE LA LOU 6/2001 Y SU MODIFICACIÓN 4/2007:

*LOS ESTATUTOS Y NORMAS DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DESARROLLARAN DERECHOS Y DEBERES Y GARANTÍAS.

*EL GOBIERNO APROBARÁ UN ESTATUTO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.

DEL 2007 AL 2009

- EL 22 DE ENERO DE 2009 APARECE LA PROPUESTA DE BORRADOR DEL ESTATUTO DEL ESTUDIANTE (MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN).
- PERÍODO DE INFORMACIÓN PÚBLICA (UNIVERSIDADES, DEFENSORES UNIVERSITARIOS, RUNAE...,BATERÍA DE OBSERVACIONES.

¿CUAL ES SU CONTENIDO?

- DESTACAMOS DE LOS 77 ARTÍCULOS:
- DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES.
- DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD.
- DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL.
- DE LA TUTORIZACIÓN Y TUTORÍAS.

CONTINUAMOS ...

- DE LA PROGRAMACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE.
- PERTICIPACIÓN Y REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL.
- BECAS Y AYUDAS.
- RÉGIMEN DE CONVIVENCIA Y CORRESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA.

Y TODAVÍA MÁS …

- CONSEJO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.
- DE LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS DE LOS ESTUDIANTES.
- DE LA FORMACIÓN DE VALORES.
- DE LA PARTICIPACIÓN EN COOPERACIÓN.
- DE LA ATENCIÓN UNIVERSITARIA.

¿Y QUÉ DECIMOS LAS UNIVERSIDADES?

- SOLAMENTE LA UGR. 3 CUESTIONES PREVIAS Y 24 CUESTIONES CONCRETAS.
- LA RUNAE (NAVARRA FEBRERO 2009)70 CUESTIONES.
- A ESTE INFORME LA UGR, EMITE 21 CONSIDERACIONES …
- Y ASÍ LOS DEFENSORES…

¿QUÉ DESTACAMOS DEL BORRADOR?

- LA IGUALDAD DE DERECHOS Y DEBERES.
- UN MARCO NORMATIVO PARA SU EJERCICIO.
- LA NO DISCRIMINACIÓN EDAD, SEXO, NACIONALIDAD …
- GARANTÍA DE ALCANZAR LAS CUALIFICACIONES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES.

CONCRETAMOS …

- DERECHOS GENERALES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.
- DERECHOS PARTICULARES DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO.
- DERECHOS PARTICULARES DE LOS ESTUDIANTES DE MASTER.
- DERECHOS PARTICULARES DE LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO.
- DERECHOS PARTICULARES FORMACIÓN CONTINUA.

Y DE ÉSTOS MATIZAMOS

- LA VALIDACIÓN DE LA EXPERIENCIA LABORAL.
- EL USO DE LAS INSTALACIONES.
- LA PORTABILIDAD DE BECAS.
- CONOCER LAS NORMAS DE VERIFICACIÓN.
- A UNA EVALUACIÓN OBJETIVA.
- EL ASESORAMIENTO Y ASISTENCIA.

SEGUIMOS CON MÁS …

- LA PARTICIPACIÓN EN ÓRGANOS.
- LAS GARANTÍA DE SUS DERECHOS. DEFENSORES UNIVERSITARIOS.
- RECONOCIMIENTO ACADÉMICO: ACT. CULTURALES, DEPORTIVAS, REPRESENTACIÓN, COOPERACIÓN.
- COMPAGINAR LOS ESTUDIOS CON LA ACTIVIDAD LABORAL …

DERECHOS PARTICULARES

- ELEGIR GRUPO DE DOCENCIA PARA CONCILIAR (FAMILIA, TRABAJO ...).
- LA PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (TESIS).
- QUE NO EXISTAN MÁS LIMITACIONES EN TRANSICIÓN QUE LAS DEL PLAN DE ESTUDIOS.

¡EH! TAMBIÉN HAY DEBERES

- EL ESTUDIO Y LA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS.
- RESPETAR A LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA.
- CUIDAR Y USAR DEBIDAMENTE LOS BIENES.
- NO UTILIZAR PROCEDIMIENTOS FRAUDULENTOS.
- RESPETAR LOS ACTOS ACADÉMICOS.

¿EN DONDE ESTAMOS AHORA?

- SE ESTÁ ELABORANDO UN NUEVO TEXTO CON LAS OBSERVACIONES.
- LA PARTE DISCIPLINARIA DEBE DE SER POR LEY Y NO REGLAMENTO.
- SE APRUEBA POR EL ESTADO COMO NORMA BÁSICA.
- LA DESARROLLARÁN LAS CC. AA.
- Y LA COMPLETAN LOS ESTATUTOS Y NORMAS DE ORGANIZACIÓN.

EL GENERAL DUPONT AL GENERAL CASTAÑOS

- BAILÉN 19 DE JULIO DE 1809.
- LAS TROPAS DEL GENERAL CASTAÑOS VENCEN AL EJÉRCITO MÁS PODEROSO DEL MUNDO. 23OOO PRISIONEROS.
- EL GENERAL DUPONT AL RENDIRSE: OS ENTREGO ESTA ESPADA VENCEDORA EN CIEN BATALLAS.
- CASTAÑOS: PUES YO, ÉSTA ES LA PRIMERA QUE GANO.

-AL IGUAL, EL ESTATUTO ESTÁ GANANDO LA PRIMERA BATALLA.

MUCHAS GRACIAS POR SU ATENCIÓN.