





Las necesidades de aprendizaje del profesorado novel de Sociología y Ciencia Política. Un estudio autodiagnóstico de la calidad docente

Juan Francisco Bejarano Bella – Universidad de Granada
 Patricia S. Sánchez-Muros Lozano – Universidad de Granada
 Mariano Sánchez Martínez – Universidad de Granada





 0000-0001-9748-8652
 0000-0002-8129-5511
 0000-0002-1129-9525

Fecha de publicación: 21.03.2024

Correspondencia a través de **ORCID**: Juan Francisco Bejarano Bella  **0000-0001-9748-8652**

Citar: Bejarano-Bella, JF, Sánchez-Muros Lozano, P, & Sánchez Martínez, M (2023). Las necesidades de aprendizaje del profesorado novel de Sociología y Ciencia Política. Un estudio autodiagnóstico de la calidad docente en una Comunidad Intergeneracional de Práctica. *REIDOCREA*, 13(12), 168-180.

Financiación: Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la Universidad de Granada
 Área o categoría del conocimiento: Sociología de la Educación

Revisión por pares abierta	Antonio Echaves García	 0000-0001-5217-5003
Recepción: 13.03.2024	María Ortega Gómez	 0009-0005-8646-8097
Acceptado: 21.03.2024	Teresa Trinidad Rodríguez Molina	 0000-0002-8562-6648
	Carmen Merchán Hernández	 0000-0002-9505-7573

Resumen: Este trabajo recoge algunos de los resultados obtenidos de un equipo docente de formación inicial, seguimiento y tutela de profesorado recién incorporado, desde una perspectiva intergeneracional de la práctica docente. En esta iniciativa han participado docentes experimentados y noveles de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, y ha pretendido dar respuesta a las demandas formativas que el profesorado novel ha expresado en una consulta promovida por el Decanato del centro. Además, el equipo ha sido una herramienta de autorreflexión sobre la práctica docente frente al cambio de metodologías de docencia y aprendizaje que supone el Espacio Europeo de Educación Superior. Entre los resultados más significativos destacan la construcción de una comunidad intergeneracional de práctica docente para el acompañamiento del profesorado en esta etapa inicial derivada de un proceso de mentorización por pares entre el profesorado experimentado y novel; y un estudio autodiagnóstico sobre las metodologías docentes impulsadas por el profesorado participante.

Palabra clave: Autodiagnóstico equipo docente

The learning needs of novice teachers of sociology and political science. A self-diagnostic study of teaching quality

Abstract: This paper presents some of the results of a teaching team's initial training, supervision and mentoring of new lecturers from an intergenerational perspective of teaching practice. Experienced and new lecturers from the Faculty of Political Science and Sociology participated in this initiative, which aimed to respond to the training needs expressed by new lecturers in a consultation promoted by the Faculty's Dean's Office. In addition, the team has been a tool for self-reflection on teaching practice in the face of the changes in teaching and learning methodologies brought about by the European Higher Education Area. The most significant results include the creation of an intergenerational community of teaching practice to accompany the teachers in this initial phase, derived from a peer mentoring process between experienced and new teachers, and a self-diagnostic study of the teaching methodologies promoted by the participating teachers.

Keyword: Self-diagnosis teaching team

Introducción

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las prácticas docentes colaborativas vienen siendo una aspiración cada vez más amplia de cualquier universidad porque el trabajo en equipo puede suponer una oportunidad de mejorar los recursos y las herramientas docentes. Incluso, ese tipo de trabajo está suponiendo un cambio en la identidad profesional del personal docente universitario, lo que está permitiendo al profesorado ir más allá del dominio de su disciplina para manejar

otras competencias didácticas y transversales (Gómez Serra et al., 2014). Los equipos docentes cobran una especial importancia en ambientes de e-learning, aunque los asuntos a abordar pueden ser muy variados, desde la atención a la diversidad, enseñanza de lenguas, satisfacción de estudiantes, diversificación de la evaluación y un largo etcétera (Ramírez Montoya, 2015). De la misma forma, estos equipos de profesorado universitario pueden ser muy efectivos para la autogestión formativa del propio profesorado, al poderse detectar necesidades formativas, así como impulsar acciones de formación, divulgación o intercambio que resulten adecuadas para mejorar, consolidar o monitorizar los grados universitarios (Arandia Logroño & Rekalde Rodríguez, 2014).

En este artículo se presenta una propuesta innovadora en formación docente que aborda las necesidades de aprendizaje del profesorado novel de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada desde una comunidad intergeneracional de práctica docente. Las comunidades de prácticas (CdP) son “grupos de personas que comparten una inquietud, una serie de problemas o la pasión por un tema, y que interactúan de forma continuada para aumentar su conocimiento y dominio en esa área” (Wenger et al., 2002, p. 4). A esta definición se le puede añadir el matiz de que con frecuencia las CdP se centran en compartir buenas prácticas y en crear nuevo conocimiento que permita el avance de un campo de práctica profesional (Cambridge et al., 2005). Esto último representa lo que se pretende con este trabajo: mejorar, mediante la colaboración, la docencia de un equipo de docentes como práctica profesional. La diferencia entre una CdP y otro tipo de grupos o equipos de trabajo se encuentra, según McDonald (2014), en aspectos como: la cultura participativa, por encima de las estructuras y jerarquías típicas en otros grupos profesionales; que están dirigidas por sus miembros, algunos de los cuales actúan de facilitadores del proceso; que los objetivos y la agenda de trabajo son decididos al completo por sus miembros; que la pertenencia a una CdP es voluntaria, tanto para unirse a ella como para abandonarla; el hecho de que, por definición, una CdP es práctica y genera resultados y recursos útiles para la práctica; y todo ello con el fin de compartir y mejorar la práctica en un ámbito concreto, en este caso el de la docencia del profesorado novel.

La formación del profesorado universitario supone un proceso organizado, sistemático y continuo que debe estar presente a lo largo de toda la carrera docente tanto para profesores noveles como experimentados (Sánchez Delgado, Chiva Sanchís, & Perales Montolio, 2015). Aunque la intención de esta CdP ha sido la de atender las necesidades del profesorado novel en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el inicio de sus carreras docentes, qué duda cabe que cualquier proceso de mentorización supone una potente herramienta para intercambiar conocimientos y reflexiones entre docentes experimentados y noveles. Como señala Herrera Torres (2011), entre los principales beneficios del asesoramiento intergeneracional entre profesorado universitario destaca una mayor eficacia en los procesos de aprendizaje del alumnado universitario; la mejora de las competencias básicas y profesionales; la mejora de la capacidad crítica y reflexiva del profesorado, así como “el incremento de la motivación, responsabilidad y satisfacción profesional de los docentes, o potenciar, mediar, guiar y facilitar aprendizajes significativos” (pag. 446).

El equipo docente a la base de este artículo ha sido puesto en marcha para dar respuesta a tres cuestiones de gran interés para la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada: la significativa renovación de su Personal Docente e Investigador (PDI) —fundamentalmente por jubilaciones y crecimiento de la oferta de grados—; el hecho de ser el centro que alberga la sede de la única Cátedra institucional existente en España dedicada a los estudios y análisis intergeneracionales, lo que puede favorecer estrategias intergeneracionales para el desarrollo profesional de nuestro PDI —como la tutorización o mentorización entre pares—; y, por último, las

demandas formativas que el profesorado novel mostró en una consulta promovida por el Decano del Centro, entre las que se encontraban:

- Aprender, acoger y poner a prueba conjuntamente nuevas técnicas de aprendizaje e interacción con el alumnado.
- Ser capaces de mejorar el diseño instruccional y la planificación de las actividades formativas teórico-prácticas, con un mayor conocimiento de las herramientas tecnológicas usadas por la UGR (ej., PRADO y Kaltura).
- Conocer experiencias de diseño de la guía docente y de tutorización de los Trabajos de Fin de Grado (TFG).
- Superar la incertidumbre inicial que supone dejar un mayor margen de actuación y dominio de la clase al alumnado, aprendiendo a gestionar el espacio, el tiempo y los recursos para guiar al alumnado hacia la consecución de los objetivos de las Guías Docentes.
- Aprender a diseñar clases, actividades, prácticas, tutorías y demás formas de acompañamiento del alumnado en su aprendizaje de una forma más pragmática —sin caer en una forma utilitaria de entender el aprendizaje— e interactiva.
- Cómo diseñar procesos y mecanismos de evaluación justos y transparentes.
- Cómo mejorar la atención docente individualizada y adaptarse a las necesidades de cada persona.
- Cómo introducir procedimientos de actuación docente para reducir las desigualdades entre el alumnado.
- Gestión emocional para el profesorado; en palabras de un docente: “a veces me he sentido cuestionado/a en clase, no sé si por mi edad, por mi género o por ambos factores”.

En definitiva, este equipo de trabajo ha perseguido desde su inicio la construcción de una comunidad intergeneracional de práctica docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, partiendo de un autodiagnóstico sobre la calidad docente del grupo atendiendo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. En concreto, el equipo ha sido organizado en una secuencia de seminarios/talleres grupales dinamizados por profesorado experimentado, así como en mentorizaciones por pares y grupales en el aula tanto de profesorado experimentado como novel. Además de todo este proceso, como resultado se espera sentar las bases de una comunidad intergeneracional de práctica docente “viva” en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.

Objetivos

Los objetivos perseguidos a largo de esta experiencia de innovación docente son los cuatro siguientes:

O1. Contribuir al diseño de una comunidad intergeneracional de práctica docente para el acompañamiento del profesorado novel de la Facultad de CC. Políticas y Sociología. [Aprender a interactuar horizontalmente con una comunidad de profesorado].

O2. Establecer un sistema de mentorización por pares entre profesorado experimentado y novel. [Aprender a confiar en la relación entre docentes como vía de mejora de la propia práctica].

O3. Facilitar al profesorado novel la transmisión de conocimiento y la observación (*teaching shadowing*) de la práctica docente del profesorado experimentado. [Aprender in situ cómo el profesorado experimentado ejerce su docencia].

O4. Introducir la posibilidad de que profesorado experimentado pueda acudir al aula de trabajo de profesorado novel para observar y, a posteriori, orientar a dicho profesorado sobre su práctica docente. [Aprender a contar con las orientaciones de profesorado experimentado como observador de la docencia de profesorado novel].

Método

El procedimiento puesto en marcha para llevar a cabo esta experiencia de mentorización ha durado ocho meses —de diciembre de 2021 a julio de 2022— y ha contado con dos instrumentos de enseñanza-aprendizaje y uno de investigación/autorreflexión. El primero de ellos ha consistido en organizar siete sesiones de trabajo en grupo sobre una serie de temas planificados facilitadas por los docentes experimentados —el resto del grupo ha hecho también las veces de dinamizador, lo que ha permitido que en el proceso de enseñanza-aprendizaje todo el grupo se haya sentido incluido. Se ha pretendido en todo momento mantener un ambiente participativo y de confianza para eliminar posibles barreras asociadas al estatus docente experimentado/novel.

El segundo instrumento ha tomado la forma de un proceso de mentorización por pares en el cual el profesorado experimentado ha seguido la docencia del profesorado novel para prestarle apoyo e iniciarlo en el trabajo universitario y sus dinámicas, además de asesorarlo en su formación. El acompañamiento en algunas de las clases ha permitido al profesorado novel comentar dudas y cuantos aspectos ha considerado —tanto positivos como negativos— sobre sus intervenciones docentes. Además, parte del PDI experimentado ha invitado a todo el grupo a alguna de sus sesiones de clase y se han podido observar in situ sus dinámicas y el desarrollo de las clases. El equipo docente siempre se ha basado en dos principios: (1) una experiencia relajante frente al estrés habitual en el día a día, y (2) una mirada apreciativa —es decir, dar prioridad a lo que sabemos y hacemos bien frente al desconocimiento y las deficiencias—.

Por último, el equipo ha implementado un tercer instrumento —en esta ocasión, de investigación/autorreflexión—: un estudio autodiagnóstico detallado consistente en un cuestionario con preguntas tanto abiertas como cerradas, a modo de herramienta de autorreflexión sobre las metodologías de docencia y aprendizaje impulsadas por el EEES. Este estudio ha evaluado los contenidos manejados por el equipo y la actividad docente individual, durante y después de esta experiencia de cooperación educativa. Los aspectos más significativos del autodiagnóstico se concentraron en evaluar las dimensiones y competencias clave de la calidad docente. Siguiendo la metodología de García-Olalla y su equipo (2022), se evaluaron aspectos como la planificación, la gestión del aprendizaje, las relaciones interpersonales y la evaluación del aprendizaje.

Este cuestionario dirigido al PDI se estructuró en bloques temáticos seleccionados tras un análisis preliminar en las sesiones de trabajo en grupo y en las subsiguientes sesiones de mentorización. Estos temas, identificados a partir de la experiencia compartida en la CdP, permitieron reconocer variables fundamentales tanto en la progresión de la adquisición de competencias como en la autoevaluación de la docencia.

Los temas escogidos por la CdP se han organizado en cuatro dimensiones analíticas, para lo que se adoptó el modelo TPACK (Koehler et al., 2013), adaptado a la evaluación de la propia docencia, lo que ha permitido identificar distintas áreas de la calidad docente susceptibles de mejora. A continuación, se presenta el Cuadro 1 que detalla la lista de temas abordados y las dimensiones analizadas en esta consulta al profesorado participante en la CdP.

Cuadro 1. Listado de temas y dimensiones de consulta sobre la calidad docente planteado a la CdP.

A. Planificación didáctica <ol style="list-style-type: none"> 1. valoración de la Guía Docente 2. dificultades de programación 3. articulación de teoría y práctica 4. consecución de objetivos 5. orientación laboral/profesional 	B. Creación de ambientes de aprendizaje <ol style="list-style-type: none"> 1. estrategias de enseñanza utilizadas 2. conocimiento de condiciones sociales del estudiantado 3. recursos frecuentemente utilizados
C. Estrategias en el aula <ol style="list-style-type: none"> 1. principales técnicas y recursos para la docencia 2. innovación 3. dificultades en la docencia 	D. Evaluación de aprendizajes <ol style="list-style-type: none"> 1. información y comunicación al estudiantado 2. cálculo del rendimiento académico 3. cómo se transmiten las evaluaciones

Este instrumento incluyó, además, una sección proveniente del cuestionario de la Universidad de Granada (UGR) destinada a evaluar la satisfacción con la práctica docente. Para su diseño, se utilizó el software LimeSurvey v. 2.4., proporcionado por la UGR, y la información recopilada se analizó y explotó utilizando el programa estadístico SPSS v.28.

Esta metodología permitió la participación activa. Se pudo contar con el consentimiento de 10 de los 12 miembros confirmados de la CdP. Gracias a ello fue posible recoger y reflejar las opiniones, experiencias y perspectivas sobre lo aprendido del PDI participante. Además, después de recoger esta información, se llevó a cabo un análisis DAFO que ofrece una visión detallada de las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades relacionadas con la cronología y la importancia de medir la calidad docente.

Toda esta información será utilizada para afianzar la comunidad intergeneracional de práctica docente iniciada con este proyecto. Se intentará incidir en aquellos aspectos en los que los aprendizajes son mejorables. Con el trabajo realizado y la continua evaluación de los aprendizajes y métodos, el equipo pretende ampliar el número de profesores/as implicados en los próximos años para dar lugar a una comunidad intergeneracional de prácticas viva, donde cualquier docente pueda acudir desde la confianza y empatía para consultar cuestiones vinculadas con la práctica docente diaria en un contexto cómodo y que no juzgue sino que, de entrada, incida en reconocer el valor de las prácticas docentes.

Resultados

Todas las actividades se han desarrollado en tiempo y forma según la planificación inicial. En la primera fase y siguiendo el primer procedimiento planteado se han celebrado seis sesiones-taller presenciales de tres horas cada una. Se ha intentado que no coincidieran con clases u otras reuniones para que la mayoría de docentes del equipo pudieran asistir. Las fechas han sido consensuadas durante las sesiones anteriores o por Doodle. Por lo general, estas sesiones han tenido lugar los martes, el día que la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología tiene menos docencia y más espacios disponibles para este tipo de actividades. Los miembros que han conformado el equipo docente han asistido con regularidad a todas las sesiones y esto ha sido clave para que el grupo se haya sentido cohesionado y con la confianza suficiente para hablar y analizar aspectos de la docencia que a veces cuesta verbalizar o compartir con compañeros y compañeras. Los contenidos planteados en la propuesta inicial han quedado sobradamente cubiertos gracias a las ponencias compartidas por los miembros del equipo docente, que han estado a cargo en su mayoría de docentes experimentados, pero también de profesores/as noveles.

El requerimiento de materiales en nuestro caso no ha sido especialmente significativo por lo que se ha cubierto satisfactoriamente con la reserva de un aula o a través de

reuniones virtuales en algunos casos. Tanto las actividades presenciales como no presenciales, aunque han estado supervisadas por los dos coordinadores del equipo docente, han sido planificadas de forma participada a lo largo del curso, lo que ha mejorado la flexibilidad y eficacia. Eso sí, a pesar de una adecuada planificación, son muchas las cuestiones nuevas que han surgido y que deberán ser abordadas en próximas ediciones. Las sesiones presenciales se han espaciado suficientemente en el tiempo como para permitir entre una y otra la organización de las sesiones de mentorización y tutorización. Las sesiones presenciales se han desarrollado en diciembre, febrero, marzo, abril, mayo y junio, una continuidad suficiente para que los objetivos no perdieran el sentido.

A continuación se detallan los títulos y actividades llevadas a cabo por el PDI experimentado —y una profesora novel— durante las horas presenciales y de mentoría grupal resultantes del primer instrumento puesto en marcha —las sesiones de trabajo— y que está directamente relacionado con los objetivos O1 y O3 planteados en esta experiencia de innovación docente:

Sesión 1. Facilitado por profesor experimentado 1. Los contenidos han fijado las bases de lo que es una comunidad intergeneracional de práctica.

Sesión 2. Facilitado por profesora experimentada 2. Los contenidos del taller se han basado en el debate sobre una propuesta didáctica para el diseño de la Guía Docente, centrándose en la presentación de esta, información general de la asignatura, cuestiones previas, el departamento, la asignatura, régimen particular para el curso y responsabilidad del docente, evaluación y orientaciones para el trabajo autónomo, programa de la asignatura, guía didáctica y otros.

Sesión 3. Facilitado por profesor experimentado 3. Los contenidos del taller se han centrado en las herramientas tecnológicas de apoyo a la práctica docente e interacción con el alumnado; el impacto de la docencia en las desigualdades entre el alumnado, y la elaboración de pautas de observación de la práctica docente.

Sesión 4. Facilitado por profesor experimentado 4. En este caso los contenidos se han centrado en facilitar formación sobre las estrategias para la enseñanza con grupos procedentes de distintos países —distinto *background* y distinta formación académica—, así como las estrategias para la enseñanza en inglés como lengua vehicular.

Sesión 5. Facilitado por profesor experimentado 5. El penúltimo taller se ha basado en una de las mayores demandas del profesorado novel: la evaluación de los aprendizajes. Especialmente cómo han evolucionado los sistemas de evaluación del aprendizaje, herramientas para evaluar los aprendizajes o el para qué evaluar.

Sesión 6. Facilitado por profesora novel 6. La última sesión se ha dedicado a la calidad docente y los criterios del EEES, así como la relevancia de la medición de la calidad docente, sus dimensiones y competencias.

El segundo instrumento utilizado por el equipo docente ha sido la mentorización por pares o la observación in situ, por miembros del equipo, de la docencia de profesorado experimentado. Las sesiones de mentorización también se han organizado con la flexibilidad suficiente como para poder asistir a las clases de algunos compañeros y compañeras para observar su práctica de la docencia. La observación in situ de las

clases ha posibilitado una adecuada tarea de mentorización, entre otras cosas porque el grupo se ha dotado de herramientas como guías de observación de la docencia o se ha beneficiado de la experiencia adquirida por miembros del equipo que habían ejercido la mentorización en cursos de iniciación a la docencia organizados por la Universidad de Granada.

En cuanto a los resultados obtenidos, se ha elaborado y testado el uso de una pauta para la observación in situ de la práctica docente; el diseño de esta pauta se ha beneficiado de las reflexiones durante la tercera sesión y de otras pautas de observación (SEP, 2020, Docentes al día, 2019). Los ejes sobre los que ha girado la pauta de observación han sido estos tres:

- PLANIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE/MOTIVACIÓN INICIAL: presentación y propuesta del plan de trabajo; explicación de finalidad y objetivos; situaciones introductorias previas al tema; resumen del día anterior; dosificación adecuada del tiempo...
- MOTIVACIÓN A LO LARGO DE LA CLASE: desarrollo de actividades para recordar conocimientos previos —p. ej. preguntas—; respeto hacia el alumnado; estimulación de la participación entre el alumnado; escucha atenta; promoción de debates; relación de los contenidos y actividades con clases anteriores...
- ACTIVIDADES, RECURSOS Y ORGANIZACIÓN EN EL AULA: el ambiente en clase, la atención del grupo, la alternancia de recursos didácticos...

Estos ejes de observación han dirigido en buena medida el proceso de mentorización hacia el profesorado novel, así como la observación del profesorado experimentado. Tanto en el proceso de mentorización como de observación de la práctica docente de compañeros y compañeras, el profesorado experimentado ha procurado que en el desarrollo de las clases se trataran temas trabajados en las sesiones-taller como el diseño y configuración de las Guías Docentes —la primera clase que el grupo pudo visitar fue el día de presentación de una de las asignaturas para ver cómo un compañero explicaba la guía docente e iniciaba el curso—; utilización de nuevas herramientas tecnológicas en el aula; asistencia a clases donde se llevaban a cabo sesiones de evaluación práctica de los contenidos de las asignaturas, un aspecto, este último, esencial de la docencia para aumentar la confianza y competencia de profesorado novel pero también del experimentado.

Por lo que respecta al tercero de los instrumentos utilizados —el estudio autodiagnóstico— se muestran a continuación sus resultados fundamentales. Estos han sido organizados en torno a la planificación de la docencia; la gestión del aprendizaje del alumnado; las relaciones interpersonales; y, por último, la evaluación de los aprendizajes (síntesis del Cuadro 1).

Planificación

En cuanto a la planificación de los contenidos docentes, el grado de difusión y conocimiento del programa docente de las asignaturas por parte del equipo es alto en la mayoría del profesorado, aunque no está del todo resuelto y hay margen de mejora puesto que la mitad se sitúan en puntuaciones entre 6 y 8 en una escala de 1 a 10, donde 1 es muy baja planificación y 10 el grado máximo. Llama la atención que solo uno de los doce docentes apueste por el 10 en este ítem. En cambio, las respuestas a la pregunta por el nivel de coordinación entre teoría y práctica transmiten una mayor seguridad: la mayoría del profesorado se siente muy satisfecho con esta cuestión. Con respecto al cumplimiento de los objetivos de la asignatura, la satisfacción alcanzada también es alta; no obstante, el PDI participante destaca que a veces los objetivos son

demasiado numerosos y “no se pueden abordar debidamente, debería abordarse una selección” (profesora novel).

Uno de los logros pendientes para la mayoría del profesorado es sin duda la incorporación de la orientación profesional en las guías docentes. Aunque ha habido docentes que han reconocido preparar material práctico adaptado para hablar del futuro profesional del estudiantado, la mayoría responde con frases como estas: “Referencias de vez en cuando, pero no de manera sistemática oriento la explicación a ello”; “En Máster sí”; “Se va perdiendo con los años”; “Cuando viene a cuento”. En general los problemas más frecuentes que encuentran los y las docentes en el diseño del programa docente son los referidos en la Figura 1 cuyos contenidos suponen un material excelente para ser abordado por la comunidad de práctica.

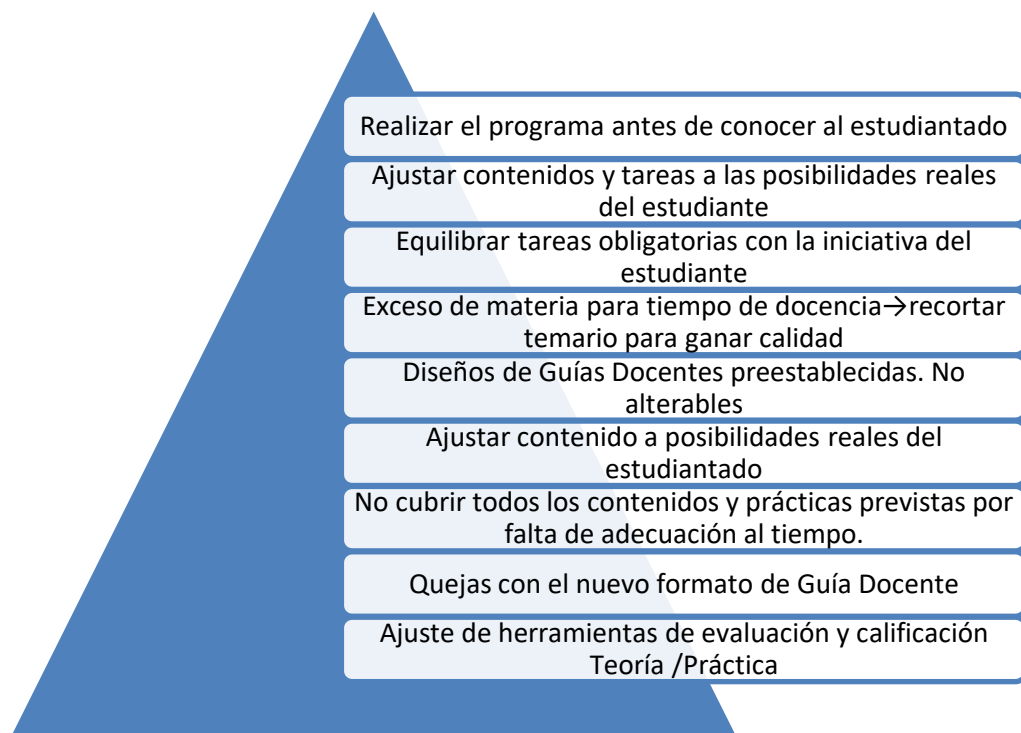


Figura 1. Problemas más frecuentes en el diseño de los programas docentes.

Gestión del aprendizaje

En cuanto conseguir los objetivos de aprendizaje, el profesorado se ve con algunas dificultades. Entre las más destacadas: “Cierta desinterés por parte del alumnado” y “Elevado número de estudiantes”; “El tiempo y, a menudo, cierta resistencia por parte del alumnado”; “A veces les cuesta implicarse de lleno”; o “No consiguen llegar a todos...” son algunas de las respuestas a esta pregunta abierta de la autoevaluación. A la pregunta de si son las actividades propuestas por el PDI suficientes para lograr los objetivos de la guía docente, más de la mitad (55,5%) reconoce que no lo son. Y cuando se les pregunta sobre si incorporan dinámicas en las clases que ayuden a la discusión y reflexión del estudiantado, solo un tercio del profesorado siente alguna duda al respecto, el resto responde afirmativamente. Entre las estrategias que se plantean para desarrollar el pensamiento crítico las que aparecen en la Figura 2 son algunas de las más destacadas.



Figura 2. Estrategias docentes para impulsar el pensamiento crítico del alumnado.

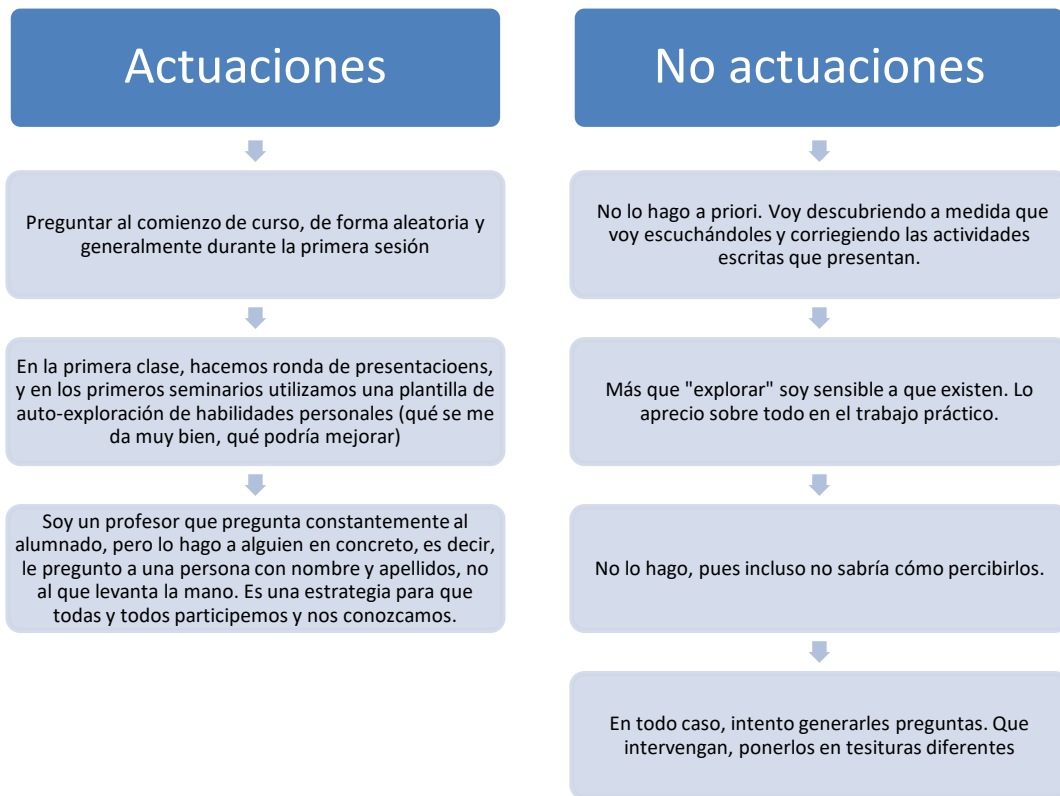
En cuanto a los principales obstáculos que encuentra el equipo docente para gestionar bien el aprendizaje se encuentran los siguientes: “Falta de tiempo para preparar la clase, especialmente en lo referido a la resolución de casos prácticos”; “La falta de interés o desconocimiento de la actualidad por parte del estudiantado”; o la idea de que no todos los temas se prestan a la reflexión, siendo muy difícil que la clase entera se abra a la participación. Casi el 70% de los docentes del equipo aseguran utilizar las presentaciones orales de trabajos prácticos como estrategias para que el estudiantado amplíe su capacidad de exponer en público y mejorar la comunicación de ideas. De hecho, esta estrategia se considera la mejor para desarrollar argumentos razonados y reflexionar sobre el tema de los trabajos; los mayores inconvenientes para esta práctica la encuentran en el elevado número de estudiantes por clase —esta idea se repite a menudo—, así como en la falta de tiempo o la dificultad de la evaluación de las exposiciones.

Casi el 80% del profesorado que forma parte de este equipo docente utiliza diapositivas como estrategia principal de enseñanza, al tratarse de una herramienta de orientación y guía, claridad y organización que ayuda a estructurar la clase. Sin embargo, entre los inconvenientes más usuales destacan que esas mismas diapositivas son el único material que estudia el alumnado, lo que denota la adopción de un rol excesivamente pasivo y puede llevar a una simplificación excesiva de la materia. Además de esta práctica, el equipo docente afirma trabajar estrategias como el aprendizaje autónomo del alumnado, o el planteamiento crítico de un tema —con organización de su exposición y debate con el resto—, lo que provoca la interacción entre el estudiantado, así como entre profesorado y estudiantes. La asunción de responsabilidad por parte del alumnado de conducir un seminario, así como el trabajo colaborativo son elementos pedagógicos fundamentales para la mayoría del profesorado; de hecho, casi el 90% del equipo propone, al menos alguna vez a lo largo del curso, trabajo colaborativo. En cuanto a otras estrategias de trabajo cooperativo con el alumnado como la gamificación, el acceso a sala de informática, la resolución conjunta de prácticas, o enseñar casos prácticos presentan el inconveniente del excesivo tiempo de preparación que requieren.

Relaciones interpersonales

En cuanto a las relaciones interpersonales del PDI del equipo docente con su alumnado, existe una preocupación compartida por todo el profesorado para “no dejar a ningún estudiante atrás”, algo muy señalado en el autodiagnóstico. En lo que se refiere a si el profesorado del equipo docente pregunta o se interesa por la situación socioeconómica de sus estudiantes, las respuestas abiertas más destacables son las que aparecen el Cuadro 2.

Cuadro 2. Atención a la situación socioeconómica del grupo.



A la pregunta de si se tienen en cuenta los conocimientos previos del grupo para planificar la enseñanza, todos coinciden en que no exactamente; sin embargo, el PDI del equipo sí realiza acciones y tiene consideraciones del tipo: “Estar abierto y darse cuenta de lo que se desconoce”, “Ser sensible”, “Evaluación inicial informal”, “Continuas referencias a materias previas”, “Conectar con conocimientos de bachillerato”, “Fomentar pensamiento relacional”, “Preguntar si ya lo han visto”.

En lo que se refiere a la motivación del estudiantado, las respuestas del equipo se resumen en la Figura 3.



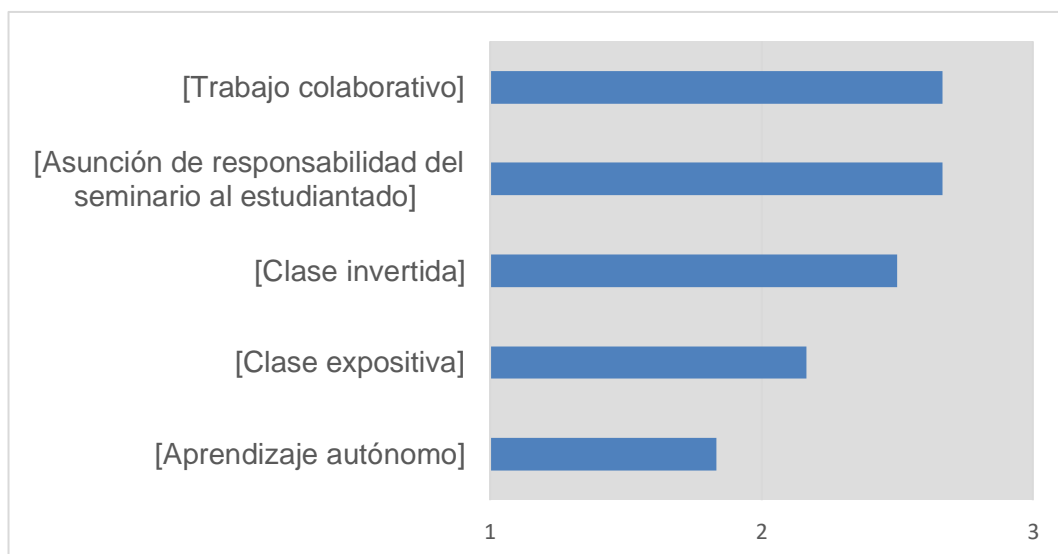
Figura 3. Recursos que utiliza el profesorado para motivar a su alumnado.

Para cerrar lo que tiene que ver con las relaciones interpersonales, el autodiagnóstico se ha detenido en el afecto y la desafección hacia el estudiantado y la labor docente. En el primero de los casos el profesorado reconoce sentirse muy identificado con la frase “Me encanta mi trabajo, es la razón para ser docente”. Asimismo, señala la gran importancia que tiene la conexión con el alumnado, entre otras, mediante tareas de tutorización y mentorización, subrayando para ello la relevancia de las tutorías, la búsqueda permanente de la mejora e implicación del estudiantado, así como la responsabilidad y protagonismo del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Y para ello se señala como fundamental la flexibilidad en los formatos de trabajos con los que evaluar las competencias y habilidades adquiridas. En el lado contrario, es decir, entre los elementos vinculados a la desafección, hay una frase que también comparte gran parte del profesorado: “Desconozco lo que el estudiantado opina de mí”. Se constata que la realidad y el pragmatismo del día a día obliga al profesorado a centrarse en lo que “debe”, “tirando de la experiencia”, y siendo difícil la medición de la eficacia/eficiencia de esta labor ya que “no todos los resultados pueden ser las calificaciones, hay más”.

Evaluación del aprendizaje

Existe una elevada coincidencia al respecto de que la explicación de los criterios y formas de evaluación han de quedar muy claros en la Guía Docente. Esta explicación se realiza en la clase de presentación de la asignatura, y el documento presentado queda a disposición del estudiantado en el aula virtual; en algunas ocasiones se consensua con el estudiantado algún cambio del mismo. Todo el profesorado del equipo coincide en que la evaluación se adapta al contenido de la asignatura, y en que son o deben ser diferentes los instrumentos de evaluación según el contenido abordado. En todos los casos se entregan las calificaciones al alumnado, pero no siempre existe el tiempo suficiente para explicar el resultado de la evaluación, por lo que hay que buscar el espacio para ese *feedback* —este asunto se considera un elemento central para el trabajo de la comunidad intergeneracional de práctica docente—. En el Cuadro 3 se expresa el grado de dificultad que el PDI del equipo encuentra en sus estrategias docentes.

Gráfico 3. Grado de dificultad de las estrategias docentes en una escala de 1 a 5, donde 1 indica poca dificultad y 5, mucha.



Satisfacción con la actividad docente

El profesorado confiesa no estar muy satisfecho con la adecuación al EEES de sus métodos de evaluación de los aprendizajes, lo que indica que existe margen de mejora para aplicar los criterios de calidad europeos. Mientras tanto, otros tópicos como la difusión y conocimiento del plan docente, las estrategias de enseñanza, el alcance de competencias y la implicación en acciones de mejora presentan niveles medios de satisfacción, lo que también sugiere un margen para el desarrollo y perfeccionamiento en estas áreas. En contraste, los docentes participantes en el equipo reportan altos niveles de satisfacción en aspectos como el cumplimiento de sus actividades docentes y académicas y la utilidad de los recursos didácticos, indicando una percepción muy positiva en estos tópicos. Asimismo, la coordinación entre las asignaturas, la satisfacción general como docente y la implicación en acciones de innovación y mejora también reciben valoraciones altas, lo que refleja una visión generalmente favorable en estas dimensiones de su labor profesional.

Conclusiones y líneas de avance

A modo de DAFO se puede concluir que el equipo docente ha detectado entre sus debilidades más importantes cierta carencia en la estrategia didáctica; la falta de explicación al estudiantado de la justificación de la asignatura en la titulación, especialmente en lo concerniente a la profesionalización; así como escasez de tiempo para el seguimiento de las actividades del estudiantado o para afinar los indicadores de evaluación para un juicio más certero en el avance de las competencias trabajadas. Entre las mayores fortalezas destaca la transparencia de la planificación docente; mientras que entre las amenazas más evidentes están una mejorable articulación entre las competencias, las actividades planteadas para su desarrollo y las estrategias de evaluación, no quedando claro cuál podría ser el sistema de calificación que permitiese medir el avance, o determinar el logro en cada competencia. La mayor oportunidad identificada por el equipo es la continuidad del mismo para seguir trabajando en la mejora de la calidad docente. Esta experiencia de innovación ha sido el primer paso para crear un equipo docente permanente de apoyo intergeneracional al profesorado novel de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, algo necesario y que sin duda repercutirá en la mejora de la práctica docente, sobre todo por la generación de confianza que permite la consulta informal entre colegas más y menos experimentados sin el temor de encontrarse en un contexto de evaluación.

Los resultados de la encuesta de satisfacción proporcionada por la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva (UCIP) de la Universidad son coherentes con buena parte de las cuestiones que se han planteado a lo largo del artículo. Las puntuaciones medias otorgadas por el PDI participante han sido bastante altas, con una media cercana a 4,8 sobre 5. Estos datos son indicios de lo oportuno de los objetivos del equipo docente, así como de su manera clara y concreta de formulación o su adecuado desarrollo. En este mismo sentido, los y las docentes participantes destacan la claridad de los contenidos del equipo en su planificación, la metodología —siendo especialmente valoradas las actividades realizadas—, la información facilitada durante el desarrollo de las actividades, los recursos empleados, los espacios, los equipos o la organización temporal. En general, las puntuaciones promedio señalan un nivel muy elevado de satisfacción de las personas participantes con el desarrollo del equipo docente. Entre los comentarios más recurrentes al respecto se encuentran afirmaciones como la “Necesidad de que este tipo de acciones tengan continuidad para que pueda consolidarse un grupo estable en el tiempo” o “Desde el principio quedó claro que este Equipo nacía con intención de quedarse como un recurso permanente para la Facultad de CC. Políticas y Sociología”. El apoyo de la UCIP ha sido fundamental para ello. En

definitiva, parece haberse consolidado en el grupo la idea —ya expresada como objetivo en la planificación— de la continuidad de esta comunidad.

Por último, también cabe destacar dentro de los resultados de este equipo docente su apoyo a los esfuerzos de las Comisiones de Garantía de Calidad de los Grados en Ciencias Políticas y de la Administración y en Sociología de cara a mejorar la certificación e implantación del Programa Docentia en la Universidad de Granada. Esta comunidad intergeneracional de práctica docente ha permitido la transmisión de claves exitosas de experiencias docentes a cargo de profesorado que ha sido positivamente evaluado por el Programa Docentia, lo que ha posibilitado al profesorado novel no solo conocer la existencia de ese Programa sino aprender modos concretos de mejorar su trabajo docente de cara a una evaluación positiva cuando la soliciten.

Referencias

- Arandia Logroño, M., & Rekalde Rodríguez, I. (2014). La formación de equipos de coordinación para el desarrollo curricular de los grados: El programa ehundu de la UPV/EHU. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 91-114. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5616>
- Cambridge, D., Kaplan, S., & Suter, V. (2005). *Community of Practice Design Guide: A Step-by-Step Guide for Designing & Cultivating Communities of Practice in Higher Education*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/resources/2005/1/community-of-practice-design-guide-a-stepbystep-guide-for-designing-cultivating-communities-of-practice-in-higher-education>
- Docentes al Día (2019) Guiones para la observación de clase entre maestros: Material de descarga, en Docentesaldía.com <https://docentesaldia.com/2019/03/21/guiones-para-la-observacion-de-clase-entre-maestros-material-de-descarga/>
- García-Olalla, A., Sánchez, AV, ..., & Romero-Yesa, S. (2022). Implementation and results of a system to evaluate the quality of university teaching in a decade of experimentation. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 51-68. Scopus. <https://doi.org/10.6018/rie.401221>
- Gómez Serra, M., Escofet Roig, A., & Freixa Niella, M. (2014). Los equipos docentes en la educación superior ¿Utopía o realidad? *Revista española de pedagogía*, 259, 509-523.
- Herrera Torres, L. (2011). Orientación, tutoría y mentorización en la Educación Superior: Una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7178>
- Koehler, MJ, Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13-19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- McDonald, J. (2014). *Community, domain, practice: facilitator catch cry for revitalising learning and teaching through communities of practice*. ALTC Teaching Fellowship. Final Report. Sydney: Office for Learning and Teaching, Department of Education.
- Ramírez Montoya, MSR. (2015). Formación de equipos docentes para facilitar la conexión de la enseñanza en MOOC. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(2), 29-43.
- Sánchez Delgado, P., Chivas Sanchís, I., & Perales Montolio, MJ. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 33-54.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020) <https://educacionbasica.sep.gob.mx/>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, WM. (2002). *Cultivating communities of practice: A Guide to Managing Knowledge—Seven Principles for Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.