

Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de Convergencia Europea

Begoña Martínez-Cocó, Jesús-Nicasio García-Sánchez, Patricia Robledo Ramón, Carmen Díez González, M^a Lourdes Álvarez Fernández, Josefina M Marbán Pérez, Ana M^a de Caso Fuertes, Raquel Fidalgo Redondo, Olga Arias-Gundín, Deilis I Pacheco Sanz y Celestino Rodríguez Pérez
Universidad de León

Resumen

El estudio que se presenta pretende explorar, mediante la aplicación de un cuestionario-encuesta, el grado de satisfacción de los profesores implicados, sus opiniones y actitudes ante el proceso de armonización y convergencia europea, así como detectar aquellos aspectos en los que los docentes manifiestan mayor dificultad para llevar a cabo la adaptación de las asignaturas al nuevo sistema. Todo ello con la finalidad de disponer de un conocimiento que facilite la adopción de medidas encaminadas a brindar ayudas oportunas y mejoras para el futuro.

Palabras clave: Metodologías activas universitarias, Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-, armonización y convergencia europea, satisfacción profesores, dificultades adaptación EEES.

Abstract

Educational Valuation of the Active Methodologies: a Key Aspect in the Process of European Convergence. The study that one presents tries to explore by means of the application of a questionnaire-survey the degree of satisfaction of the involved teachers, their opinions and attitudes before the process of European Convergence and Armonization, as well as to detect those aspects in which the teachers demonstrate major difficulty to carry out the adjustment of the subjects to the new system. All this with the purpose of having a knowledge that facilitates the adoption of measures directed to offering opportune helps and you improve for the future.

Keywords: University active methodologies, European Space of Higher Education –ESHE-, European convergence and harmonization, lectures' satisfaction, ESHE adaptation difficulties.

Nota

Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas competitivas de la ULE, Proyecto de Ayudas a la Innovación Docente (PAID-ULE 2008), y de la Junta de Castilla y León de armonización y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (JCyL-EEES 2008) proyectos competitivos concedidos al IP (J N García).

Introducción

La convergencia europea en materia de Educación Superior promueve una serie de cambios que deben afrontar las distintas universidades, entre ellos, el nuevo papel que

ha de jugar el profesorado universitario para construir una docencia de calidad de acuerdo con los recientes parámetros europeos (Bautista, Gata y Mora, 2003). La función docente del profesorado universitario necesita, ahora más que nunca, una profunda revisión atendiendo a las demandas que se plantean desde la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se requiere que el profesorado ceda su papel central al alumno, de modo que éste sea el

verdadero responsable y promotor de su aprendizaje, y este nuevo enfoque choca con el fuerte individualismo docente que ha venido imperando en la universidad (Michavila, 2005). Actualmente, son muchas las propuestas metodológicas que se están desarrollando en las universidades de nuestro país con la finalidad de poner en práctica las directrices marcadas desde la Convergencia Europea, sin embargo, apenas existen estudios que tengan en cuenta la opinión de los docentes (Calatayud, 2004; Palou, et al., 2007; Schachter, Ballester, Fuentes y Donderis, 2005). Analizar el papel del profesorado universitario en una sociedad y universidad cambiantes no es tarea fácil, ya que existen nuevas demandas sociales e institucionales que requieren nuevas exigencias al profesorado: i) una ampliación de las funciones tradicionales basadas en la explicación de contenidos científicos a otra más amplia como asesoramiento a los estudiantes, coordinación de la docencia, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje, preparación de materiales, etc.; ii) mayores esfuerzos en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes; iii) necesidad de superar el sentido privado de la docencia que ha conducido al individualismo (Zabalza, 2003). Sin la participación activa del profesorado en el proceso de reforma educativa no es posible una auténtica transformación de los hábitos, funciones, tareas y, en definitiva, de la forma de trabajar del docente universitario.

Nos encontramos ante un modelo educativo que centra su atención en el aprendizaje del alumnado, en la consecución de competencias y capacidades y, por tanto, que exige al profesorado universitario de nuestro país modificar su manera de entender la función docente (Fidalgo y García, 2008; García et al., 2008). De este modo, estamos convencidos de que si el profesorado universitario se identifica profesionalmente con su labor docente mejorará su satisfacción profesional y personal y, consecuentemente, repercutirá positivamente en su implicación institucional y en el aprendizaje del alumnado.

Desde la Universidad de León hemos llevado a cabo una investigación de innovación metodológica, conscientes de que es imprescindible partir de las prácticas concretas educativas que se están realizando actualmente en nuestra Universidad, para tener oportunidad de analizarla, interpretarla y entenderla como punto de partida del cambio necesario para mejorar la enseñanza. Se ha realizado una experiencia de innovación educativa en diferentes especialidades de la titulación de Maestro y en la Licenciatura de Psicopedagogía. En estas titulaciones se ha realizado un replanteamiento de la metodología docente, tratando de promover un aprendizaje más activo por parte de los estudiantes, de desarrollar las competencias de diverso tipo establecidas en la programación y de evaluar los desempeños de modo continuo y coherente con los objetivos de formación establecidos. En la experiencia de innovación llevada a cabo se pretendía lograr la máxima implicación del profesorado participante en la implementación de innovaciones a nivel de asignatura, promoviendo las denominadas metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, técnicas de aprendizaje dirigido, trabajo cooperativo y en equipo, portfolio, etc.), así como una evaluación acorde que esté integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (continua y formativa, que contemple la autoevaluación, la co-evaluación, la evaluación en grupos) y con incorporación de nuevas tecnologías de la información (e-learning). En este sentido creemos que un buen punto de partida reside en dar respuesta a interrogantes como: ¿qué opinan los docentes sobre la innovación metodológica llevada a cabo?, ¿cuáles son las dificultades y obstáculos a los que se enfrentan a la hora de tratar de “adaptar su asignatura” al nuevo sistema?, etc.

Para indagar en estas cuestiones hemos contado con la colaboración de 10 profesores del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León que impartían docencia en un total de 15 grupos de asignaturas. Se aplicó un cuestionario que consta de dos bloques principales; un

primer bloque de preguntas cerradas con el que pretendíamos obtener información sobre las diferentes metodologías activas utilizadas: i) nivel de implementación de cada una de las metodologías (activas y tradicionales) en la asignatura; ii) grado de satisfacción; iii) mantenimiento de la metodología para el próximo curso; iv) fuentes de información utilizadas para evaluar los aprendizajes de los alumnos; v) competencias genéricas en las que los alumnos han conseguido una buena formación; y un segundo bloque, con preguntas de corte cualitativo, con el que obtener datos sobre las opiniones y percepciones del profesorado: i) dificultades para el desarrollo de las metodologías; ii) participación del alumnado; iii) grado de aplicación de innovación metodológica; iv) cambios introducidos; v) limitaciones y obstáculos encontrados y vi) propuestas de mejora.

El propósito del presente estudio es conocer las opiniones y percepciones del profesorado implicado en una experiencia de innovación docente, frente a los cambios generados con la implementación de las directrices del proceso de convergencia europea y tras la aplicación de metodologías activas como núcleo de dicha innovación realizada en la Universidad de León.

Metodología

Participantes

Partimos de una muestra inicial de 10 profesores de la Universidad de León, pertenecientes al área de conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación. El cuestionario de valoración docente ha sido contestado por el total de profesores implicados, siendo el 20% hombres y el 80% mujeres. Todo el profesorado tiene dedicación universitaria a tiempo completo a excepción de un profesor asociado. Los participantes imparten docencia en más de una asignatura bien en Magisterio (30%), en Psicopedagogía (10%) o en ambas titulaciones (60%). La innovación metodológica se ha desarrollado en un total de 15 asignaturas pertenecientes a las diferentes especialidades de Magisterio

y a la Licenciatura de Psicopedagogía (ver tabla 1).

Procedimiento

Para el procedimiento de recogida de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, de las opiniones de los docentes sobre el proceso de innovación metodológica, se elaboró un cuestionario-encuesta que debía cumplimentar el profesorado participante en la experiencia. La información se recogió a través de entrevistas individuales con cada profesor durante la última semana del periodo de clases.

La información recogida se integró en un informe final, que servirá para tomar decisiones en posteriores experiencias que se lleven a cabo, como paso inicial de un sólido avance hacia el cambio de la metodología docente y, por tanto, hacia la convergencia europea.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario-entrevista con el que se pretendía obtener información cualitativa y cuantitativa de modo que, además de conocer el grado de satisfacción de los implicados, pudiéramos profundizar en las fortalezas, debilidades y necesidades de la experiencia de innovación. Se estimó oportuno utilizar un instrumento de corte no sólo cuantitativo sino también cualitativo para la recogida de datos, por considerar que era el que más información podía aportar sobre cómo se vive un proceso de cambio, en este caso del profesorado. En concreto, se decidió utilizar un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas diseñado para que, a través de ellas, se abordaran todos los temas clave y más relevantes que se están llevando a cabo, haciendo reflexionar a los profesores sobre ellos.

El “*Cuestionario-Entrevista de Valoración Docente de las Metodologías Activas Aplicadas*” consta de 14 cuestiones sobre la experiencia de innovación metodológica. La evaluación centra el análisis en dos bloques fundamentales: un primer bloque en la que solicitábamos el grado de implicación, el porcentaje de aplicación de una determinada

Tabla 1. Cuadro resumen de los participantes.

Asignatura	Especialidad	Tipo	Curso	Cuatri- mestre	Créditos teóricos	Créditos prácticos	Créditos total	Créditos ECTS	Personal docente e investigador (N)
<i>Título de Maestro</i>									
Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar	Primaria Física Lengua Extranjera Musical	Troncal	1º	Anual	6	3	9	8	3
Bases Psicológicas de la Educación Especial	Física Primaria Audición y Lenguaje Infantil	Troncal	2º	Segundo	3	1,5	4,5	4	3
Bases Psicológicas de la Educación Especial	Especial	Troncal	1º	Primero	3	1,5	4,5	4	1
Aprendizaje y Desarrollo Motor	Física	Troncal	2º	Anual	6	3	9	8	2
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motórica	Especial	Troncal	3º	Primero	4	2	6	5	1
Psicología Infantil	Infantil	Obligatoria	3º	Primero	3	1,5	4,5	4	1
Educación Afectivo Sexual	Todas las especialidades	Libre Elección		Segundo					1
Psicología Evolutiva y de la Educación	Primaria Física Musical Especial	Obligatoria	1º	Anual	6	3	9	8	2
<i>Título de Psicopedagogía</i>									
Procesos Psicológicos Básicos	Psicopedagogía	Obligatoria	4º	Anual	4	2	6	5,5	2
Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica	Psicopedagogía	Troncal	5º	Anual	6	3	9	8	2
Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo	Psicopedagogía	Troncal	5º	Anual	8	4	12	10,5	3

metodología en su asignatura, si volverían a utilizarla para el próximo curso (con qué cambios o bajo qué condiciones), fuentes de información utilizadas para evaluar a sus alumnos, competencias trabajadas, y un se-

gundo bloque que incluye varias preguntas referidas a aspectos positivos del proceso de innovación, limitaciones y obstáculos encontrados para su desarrollo, líneas futuras de trabajo (propuestas de cambio)...

Tabla 2. Porcentaje de utilización de metodologías activas en las diferentes asignaturas.

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

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos del análisis de la información aportada por los profesores, que han mantenido una continuidad en cuanto a la aplicación de metodologías activas en sus respectivas asignaturas, en lo que respecta a su opinión sobre variables que pueden ser relevantes para valorar si se está o no produciendo el cambio deseado en las aulas.

En general, podemos decir que la adaptación al EEES mediante la introducción de metodologías activas ha sido eficaz en muchos sentidos, permitiendo un trabajo más racional y de carácter profesional de los estudiantes, siendo valoradas de forma positiva tanto por los estudiantes participantes como por los profesores implicados.

Los resultados muestran un alto porcentaje de participación del alumnado en el proceso de innovación, siendo este de un 78% del total de alumnos matriculados en cada asignatura. Observándose también un grado muy alto de aplicación de metodologías activas en las asignaturas por parte del profesorado (75,7%) frente a la utilización de metodologías tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (24,3%).

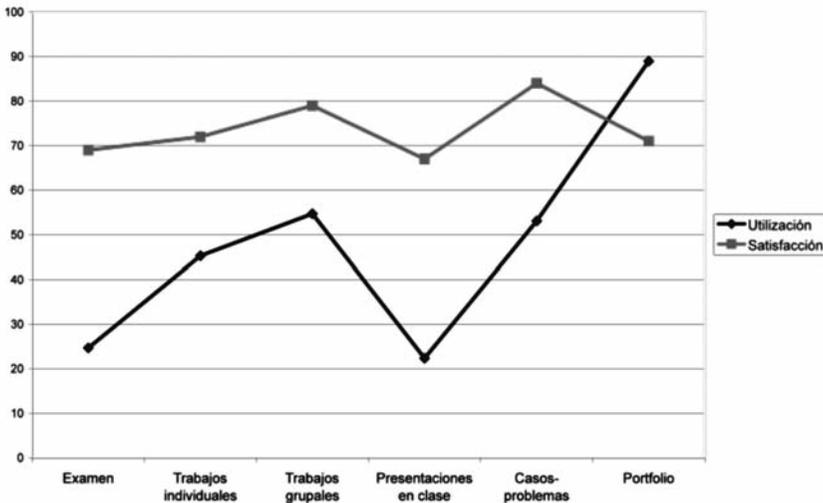
En cuanto a los resultados referidos a la metodología empleada, tal y como podemos observar en la tabla 2, los porcentajes muestran como las metodologías utilizadas en mayor medida por los docentes dentro de cada una de las asignaturas fueron las *lecturas*, la *lección magistral* y el *e-learning*, aplicadas en once, doce y ocho grupos res-

pectivamente, mientras que la que se utilizó en menor medida fue el *estudio dirigido* aplicada únicamente en tres asignaturas. Los profesores coinciden en afirmar que el *aprendizaje basado en problemas* y el *estudio de casos* son los métodos docentes que más satisfacción han producido en el desarrollo de las materias, mientras que el estudio dirigido no ha causado un grado de satisfacción demasiado alto.

Ante la posibilidad de mantener o eliminar en el futuro alguna de las metodologías activas utilizadas, todos los profesores contestaron de forma afirmativa en cuanto a mantenerlas para el próximo curso pero realizando las adaptaciones necesarias. La valoración de la experiencia de innovación educativa es muy positiva, así el profesorado se muestra muy satisfecho con su participación en el proyecto y percibe que la experiencia repercutirá positivamente en la docencia futura, considerando que para el próximo curso volverían a implementar de nuevo las metodologías establecidas este año.

Por otra parte, la forma de agrupamiento de los alumnos para realizar las actividades de aprendizaje que más han empleado los profesores ha sido el trabajo en equipo (54,7%), mientras que el tipo de agrupamiento para realizar actividades de aprendizaje menos utilizado ha sido el trabajo individual (45,3%). Los profesores entrevistados consideran que se ha fomentado el desarrollo de competencias profesionales en el aula, siendo el trabajo en equipo una de las competencias que más se están desarrollando en las aulas. Este dato es perfectamente

Figura 1. Porcentaje de utilización de recursos de evaluación



coherente con la afirmación recogida en el apartado anterior respecto a que una de las actividades de aprendizaje más utilizadas en el aula era el trabajo en equipo.

Cuando analizamos los porcentajes de utilización y valoración de las diferentes fuentes de información empleadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos (ver figura 1), podemos observar como el *portfolio* se ha convertido en el recurso de valoración del aprendizaje del alumnado más utilizado (89%), dejando desbancado al *examen* (24,7%) como sistema de evaluación imperante en la metodología tradicional. También vemos cómo la realización de ejercicios basados en casos y/o en problemas (53,1%) así como la elaboración de trabajos monográficos grupales (54,7%) tienen un gran peso como fuentes de información. Gran parte del profesorado considera que el sistema de evaluación utilizado ha tenido en cuenta los objetivos formativos y las competencias propuestas.

Los objetivos y la metodología se centraron desde un primer momento en la línea del aprendizaje centrado en el alumno, para favorecer el desarrollo de competencias transversales (instrumentales, personales y sistémicas). Teniendo en cuenta la tipolo-

gía de las competencias que se pretendían trabajar en el aula observamos que aquellas competencias instrumentales en las que los alumnos han obtenido una mayor formación son *capacidad de organización y planificación* (90%) y *resolución de problemas* (80%), mientras que los docentes opinan que en las que han obtenido una menor formación son *comunicación oral y escrita* (40%) y *conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio* (50%). En una valoración intermedia (50-80%) se encontrarían las siguientes competencias: *comunicación oral y escrita en lengua nativa*, *capacidad de análisis y síntesis*, *toma de decisiones* y *capacidad de gestión de la información*. El resto de las competencias instrumentales planteadas como objetivos de aprendizaje no fueron contempladas en las respuestas de los docentes. En lo referente a las competencias personales aquellas en las que, en opinión de los docentes, los alumnos obtuvieron una mayor formación fueron *habilidad en las relaciones interpersonales*, *trabajo en equipo* y *razonamiento crítico* (90%), mientras que los profesores opinan que la competencia en la que menos formación obtuvieron los alumnos fue *trabajo en equipo de carácter in-*

terdisciplinar (10%). El resto de las competencias personales planteadas como objetivos de aprendizaje no fueron contempladas en las respuestas de los docentes. Finalmente, las opiniones docentes referidas a las competencias sistémicas muestran como aquellas en las que los alumnos han conseguido una mayor formación son *aprendizaje autónomo* (50%), *adaptación a nuevas situaciones* (40%) y *creatividad* (40%), mientras que la competencia en la que los alumnos alcanzaron una menor formación fue *liderazgo* (10%). El resto de las competencias sistémicas planteadas como objetivos de aprendizaje no fueron contempladas en las respuestas de los docentes.

Los resultados obtenidos en las preguntas abiertas que hacen referencia a los cambios metodológicos introducidos respecto a cursos anteriores, ventajas, inconvenientes y dificultades encontradas durante la implementación de la innovación metodológica, así como propuestas de cambio, inciden en valorar positivamente numerosos aspectos, tal y como se puede observar en la tabla 3. No podemos finalizar este apartado sin resumir los comentarios que de manera cualitativa se han recogido en las entrevistas realizadas a los profesores. En la tabla 3 se señalan los beneficios esperados y los desarrollados, las limitaciones y las líneas de trabajo futuras que este colectivo ha señalado con más insistencia.

Tabla 3. *Beneficios esperados y desarrollados, limitaciones y perspectivas futuras de la innovación metodológica*

	<i>Beneficios esperados</i>	<i>Beneficios desarrollados</i>	<i>Limitaciones</i>	<i>Perspectivas futuras</i>
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Potenciar los procesos de razonamiento psicopedagógico y educativo, fomentando las habilidades de aprendizaje autorregulado Mejora de la motivación por el aprendizaje con un mayor disfrute de los métodos tradicionales (profesores y alumnos) Trabajo efectivo en equipo Uso de estrategias de alto nivel para la comprensión y para el estudio autodirigido	Trabajo en paralelo de contenidos conceptuales y procedimentales Capacitación del alumno para su posterior ejercicio de la disciplina, ya que el estudiante aborda el problema desde una perspectiva multidimensional, fundamentando sus propias decisiones Actitudes de escucha activa, apertura a otras ideas y opiniones, argumentación del propio parecer	Peores resultados de los estudiantes en los exámenes de conocimientos declarativos básicos Relación coste-beneficio no adecuada con un ratio de alumnos tan alta, ya que es una metodología altamente exigente	Plantear su utilización como complementos de la teoría-práctica y no como sustitución total de la teoría o como método único de enseñanza aprendizaje Con muchos alumnos las clases magistrales son más económicas que el aprendizaje auto-dirigido, por lo que sería necesario reducir la ratio de alumnos Desarrollar, de forma cíclica, procesos de reflexión y aplicación práctica entre el personal implicado en la innovación, con el objetivo de posibilitar una construcción constante del conocimiento
Estudio de casos (EC)	Favorecer en los estudiantes una formación individual Desarrollo de la capacidad de reflexión y la toma de decisiones Formación interpersonal mediante el trabajo en grupo Desarrollo de habilidades profesionales y de investigación Fomento de actitudes positivas hacia el aprendizaje colaborativo Generación de compromiso y satisfacción	Desarrollo de competencias profesionales como la sensibilización ante los conflictos, toma de decisiones, empatía, diálogo y comprensión crítica Trabajo en equipo para la búsqueda de la solución al problema presentado, compartiendo la información y poniendo en común las diferentes opiniones, favoreciendo actitudes de colaboración y cooperación	Dificultad en compartir el trabajo del subgrupo con el resto de grupos de la clase, y en participar, así, en el trabajo de los demás grupos. De esta manera, consensuar una aportación conjunta por parte de todo el grupo-clase resulta demasiado ambicioso Los estudiantes suelen centrarse más en el producto final que se entrega al profesor y no tanto en el proceso	Poner en marcha mecanismos de autoevaluación (individual y grupal) junto con los procesos reflexivos y de observación Es necesario desarrollar más la aplicación de estas metodologías, extenderlas a otras asignaturas de manera compartida y experimentar recursos tecnológicos que favorezcan el trabajo del profesorado y del alumnado Elaborar tareas pautadas (autoinforme, hoja de sín-

Tabla 3. *Beneficios esperados y desarrollados, limitaciones y perspectivas futuras de la innovación metodológica (cont.)*

	Utilización de diversas técnicas para obtener información		de elaboración y discusión Poco control de los contenidos por parte del profesor	tesis) que recojan la información/descripción sobre el proceso de trabajo (elaboración de significados) seguido en cada grupo Crear casos para utilizar de forma multidisciplinar
Portfolio	Compromiso del alumno con su propio aprendizaje desarrollando una actitud de participación y mejora Fomento del pensamiento reflexivo y la toma de decisiones Potenciar habilidades organizativas en los alumnos (físicas, temporales, cognitivas)	Profesor centrado en aspectos de orientación y tutorización Mayor control sobre el trabajo realizado por el alumno Adquisición de habilidades de comunicación, autonomía y responsabilidad	Limitaciones del tiempo asignado y de los recursos disponibles Excesivo trabajo tanto para el estudiante (elaboración) como para el profesor (supervisión y corrección) La autoevaluación por parte del alumno de forma continua con el fin de que éste tome conciencia de su propio aprendizaje resulta complicada por el volumen de trabajo	Evaluar la generalización a otros aprendizajes o ámbitos de desarrollo profesional Utilizar el sistema de evaluación por portfolios con el objetivo de permitir desarrollar un trabajo de mínimos y de máximos, tanto a nivel individual como grupal Provocar en el estudiante la capacidad de reconstruir de forma crítica el conocimiento asimilado en su vida cotidiana, y organizarlo de forma racional, de manera, que le sea útil para comprender la realidad y actuar sobre ella de forma constructiva, personal y profesional
E-learning	Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyando de manera positiva la metodología tradicional Trabajo con la información de forma flexible (espacio, tiempo) Facilitar la autonomía de los alumnos Fomento de una formación individualizada y multimedia, rica en interactividad de la información con el profesor y entre los alumnos Registro de la actividad del alumno ahorrando costes	Permite debatir de forma conjunta sobre los procesos de innovación metodológica llevados a cabo en el marco del EEEES El agrupamiento de presenciales y virtuales propicia relaciones de trabajo dirigidas a promover la metacognición del estudiante como estrategia pedagógica esencial para reconstruir, a través de la reflexión y el diálogo, su personal interpretación de la realidad Evita la masificación y promueve la enseñanza personalizada	Escasez de recursos humanos y materiales Dificultad para generalizar los aprendizajes a otras materias La disposición por parte de los alumnos de un amplio volumen de información actualizada constantemente, no es aprovechada por estos de forma completa y apropiada por la falta de directrices constantes	Utilizar dentro del mismo espacio virtual otras herramientas como el portfolio, multiplicando y potenciando las ventajas, dando mayor versatilidad y flexibilidad a los aprendizajes, facilitando el proceso de conquista de competencias en el alumno y la optimización de las competencias docentes Utilizar una tecnología que facilite el trabajo de los diversos grupos a la vez que permita compartir los avances que se van produciendo a lo largo del proceso Crear un protocolo metodológico para la puesta en funcionamiento de experiencias de casos virtuales en el entorno Moodle

Conclusiones

En el presente estudio nos marcamos como objetivo estudiar y analizar el grado de

satisfacción de los profesores, sus opiniones y actitudes ante el proceso de convergencia europea, así como detectar aquellos aspectos en los que los docentes manifestaban

mayor dificultad para llevar a cabo la adaptación de las asignaturas al nuevo sistema. Para ello, se procedió a analizar la opinión relativa a diferentes dimensiones como el grado de implicación en la innovación metodológica, tanto del alumnado como del profesorado, la continuidad de la aplicación de las metodologías activas en cursos posteriores (con qué cambios o bajo qué condiciones), fuentes de información utilizadas para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, competencias desarrolladas, y las opiniones referidas a aspectos tanto positivos como negativos del proceso de innovación (limitaciones y obstáculos encontrados para su desarrollo, futuras líneas de trabajo, propuestas de cambio...).

En primer lugar, vemos necesario mostrar nuestro agradecimiento a la implicación del profesorado y a las actitudes de compromiso con la mejora de la calidad educativa generadas en el proceso formativo. Así, la experiencia desarrollada en la ULE nos ha permitido extraer algunas conclusiones sobre lo que supone el proceso de cambio metodológico necesario para la construcción del EEES. La primera y fundamental, es que el cambio en sí no sólo es necesario, sino que también es posible. Tras los resultados de la experiencia de innovación educativa podemos decir que es posible hacer que los profesores adopten paulatinamente nuevos métodos de enseñanza para impartir sus asignaturas, que los estudiantes participen más en su aprendizaje y que adquieran no sólo conocimientos sino también competencias y que, por supuesto, sus resultados académicos sean mejores. Sin embargo, el proceso no es tan sencillo, tal y como hemos podido comprobar en los comentarios de profesores, sobre todo porque viene ligado a un cambio cultural muy importante. A la natural resistencia al cambio se le une la necesidad de aumentar la dedicación del docente al proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor debe replantear su docencia en un nuevo escenario social y profesional, reestructurar sus clases, adaptarse a un entorno tecnológicamente avanzado, mantenerse al día en su materia y en las nuevas técnicas de enseñanza.

Se pone de manifiesto una valoración global positiva de la experiencia de innovación metodológica por parte del profesorado. En este sentido, los elementos relacionados con el empleo de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos, así como la utilización del portfolio como fuente de información para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen los aspectos mejor valorados, junto con el trabajo en equipo como mejor forma de agrupamiento. A pesar de ello, los profesores manifiestan repetidamente dos dificultades respecto al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo y que están relacionadas con el seguimiento y la evaluación. Hacer seguimiento individual y grupal en grupos numerosos resulta prácticamente imposible, ya que sobrecarga de trabajo al profesor tanto a la hora de tutorizar como a la hora de corregir las entregas y evaluar. Por otra parte, los profesores manifiestan su inseguridad a la hora de valorar las aportaciones individuales de cada uno de los miembros del equipo al producto final del grupo. Una de las dificultades explícitamente manifestadas por el profesorado ha sido la falta de herramientas y recursos que permitan evaluar y proporcionen datos más objetivos sobre si se ha producido o no aprendizaje y en qué medida, lo cual genera mucha inseguridad. Sería necesario modificar el estilo de enseñanza con el fin de conectar con la diversidad del alumnado, y también aprender a establecer un canal de comunicación con el alumnado que proporcione información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra ventaja comentada por la mayoría de los profesores, y que se deriva también del empleo de métodos activos en el aula, es el acercamiento del alumno a la dimensión práctica de la asignatura y de la titulación, y por tanto, a la profesión.

Los aspectos referidos a la innovación metodológica peor valorados por el profesorado están relacionados con la práctica inmediata, es decir, las necesidades que el profesorado va detectando durante el proceso no reciben una respuesta concreta aplicable

a cada caso particular. Por otra parte, los factores relacionados con los recursos disponibles así como la carga docente constituyen los aspectos más críticos respecto a la valoración del profesorado.

En las entrevistas mantenidas con los docentes, hay coincidencia en la opinión de que, en general, los alumnos no han asimilado el cambio que supone trasladarles a ellos la responsabilidad del proceso de aprendizaje y ofrecen resistencias cuando el profesor no está tan presente. Las resistencias se centran en la continuidad del esfuerzo y en la necesidad de seguimiento personalizado que requiere el aprendizaje autónomo, así como al cambio organizativo y curricular debido a un estancamiento del alumno en el sistema tradicional de enseñanza. En este sentido, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) podrían contribuir a implantar una nueva forma de enseñar en la Universidad, en contraposición al enfoque bastante extendido basado en clases expositivas y exámenes (Bosco, 2005).

Entre los principales problemas y necesidades manifestadas por los docentes podemos destacar: a) *excesiva carga docente*, lo que reduce el tiempo disponible para la preparación, desarrollo e innovación. En este sentido, los docentes reclaman un mayor equilibrio entre las tareas docentes del profesor universitario y las tareas de investigación y gestión; b) *limitaciones espaciales y de recursos* para el desarrollo de la docencia; c) *elevado número de alumnos* en las aulas. Sería necesario tener en cuenta las oportunidades que las TIC traen a los procesos de innovación curricular en la Universidad, unidas a las principales estrategias necesarias para potenciarlas (Bosco, 2005); d) la utilización de

metodología diferente a la tradicional exige *más tiempo de trabajo en el aula*, lo que impide desarrollar todos los contenidos recogidos en el programa de la asignatura; e) *necesidad de formación* en nuevas metodologías didácticas que posibiliten la consecución de los objetivos propuestos y diversificar el tipo de actividades que se realizan.

Pese a todos los inconvenientes y dificultades que se han puesto de manifiesto en los testimonios de los profesores, en términos generales los docentes valoran positivamente la incorporación de los principios del EEES. En nuestro caso, tomamos las opiniones de los profesores, en primer lugar, como una visión del estado actual del profesorado ante el nuevo enfoque de enseñanza en la universidad y, en segundo lugar, como testimonio que nos permitiera comprobar de qué modo habíamos cumplido los objetivos pretendidos en el plan de innovación.

Señalar que gracias al esfuerzo exhaustivo, minucioso y sistemático del grupo de trabajo que ha participado en este estudio ha sido posible realizar esta investigación y que, a pesar de que las limitaciones temporales del desarrollo de la presente investigación no nos han permitido estudiar la repercusión real de estos cambios en la docencia, las expectativas de cambio propuestas y el compromiso creado entre el grupo de investigación nos animan a seguir trabajando en esta dirección. No obstante, si bien es cierto que contamos en nuestro país con el marco general adecuado para el EEES, también lo es que para su consecución es necesario un compromiso y empuje mayor por parte de todos los agentes implicados para la consecución real de los objetivos y metas trazadas en el EEES (Fernández y Rodríguez, 2005).

Referencias

- Bautista, J.M., Gata, M. y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- Bosco, A. (2005). Las TIC en los procesos de convergencia Europea y la innovación en la universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, 86, 3-27.
- Calatayud, M.A. (2004). Opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el perfil profesional de los Asesores de Formación. *Aula Abierta*, 83, 21-34.

- Fernández, C.M. y Rodríguez, M.C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los profesores de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Fidalgo, R. y García, J.N. (2008). Las Directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35, 35-47.
- García, J.N., Martínez-Cocó, B., Robledo, P., Marbán, J., Caso, A., Fidalgo, R., Arias, O., González, L., Rodríguez, C., Pacheco, D., Díez, C. y Álvarez, L. (2008). Resultados iniciales con el Instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras (EMI). En M. Híjazo del Río (Coord.), *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de experiencias* (pp. 251-258). Málaga: Aljibe.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Palou, M., Montañó, J.J., Brotons, M., Galmés, J., García-Raso, A. y Gulías, J. (2007). Opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos ECTS en cinco titulaciones impartidas en la universitat de les Illes Balears. *Actas de las II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS*. Badajoz.
- Schachter, M., Ballester, E., Fuentes, P. y Donderis, V. (2005). Percepciones y opiniones del profesorado sobre el proceso de convergencia y la adaptación de sus asignaturas al sistema ECTS. *Enseñanza de las Ciencias*, 23.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

CUESTIONARIO-ENTREVISTA DE VALORACIÓN DEL PROFESOR DE LAS METODOLOGÍAS INNOVADORAS APLICADAS

1. ¿Qué porcentaje de alumnos ha participado en las clases impartidas con metodologías activas?

.....

2. ¿En qué porcentaje del total de la asignatura has aplicado metodologías activas?

.....

3. ¿Qué porcentaje del tiempo de tu docencia (sin contar la preparación de tus clases) dedicas a?:

Aprendizaje Basado en Problemas	Estudio de Casos	Lecturas	E-learning	Exposición de los alumnos	Lección magistral	Otras metodologías activas (menciona cuáles)
%	%	%	%	%	%	%

4. Valora el grado de satisfacción personal (1-10) con la utilización de diferentes metodologías:

Aprendizaje Basado en Problemas	Estudio de Casos	Lecturas	E-learning	Exposición de los alumnos	Lección magistral	Otras metodologías activas (menciona cuáles)

5. ¿Qué metodologías piensas seguir utilizando para próximos cursos?

Aprendizaje Basado en Problemas	Estudio de Casos	Lecturas	E-learning	Exposición de los alumnos	Lección magistral	Otras metodologías activas (menciona cuáles)

6. En las metodologías que continuarás aplicando, ¿introducirías algún cambio?

Aprendizaje Basado en Problemas	Estudio de Casos	Lecturas	E-learning	Exposición de los alumnos	Lección magistral	Otras metodologías activas (menciona cuáles)

7. En general, ¿con qué tipo de agrupamiento has trabajado las materias?. (Señala en qué porcentaje)

- Trabajo en equipo	- %
- Trabajo individual	- %

8. ¿Cuáles de las siguientes fuentes de información has utilizado para evaluar los aprendizajes de los alumnos? (Señala en qué porcentaje)

Examen	Trabajos monográficos individuales	Trabajos monográficos grupales	Presentaciones en clase	Ejercicios-simulaciones-casos	Portfolio	Otras (menciona cuáles)
%	%	%	%	%	%	%

9. Señala aquellas competencias genéricas en las que los alumnos han conseguido una buena formación tras la utilización de metodologías docentes innovadoras.

<i>Tipo</i>	<i>Competencias</i>	<i>Señala</i>
Instrumental	Comunicación oral y escrita en lengua nativa	
Instrumental	Capacidad de organización y planificación	
Instrumental	Capacidad de análisis y síntesis	
Instrumental	Resolución de problemas	
Instrumental	Toma de decisiones	
Instrumental	Conocimiento de una lengua extranjera	
Instrumental	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	
Instrumental	Capacidad de gestión de la información	
Personal	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	
Personal	Habilidad en las relaciones interpersonales	
Personal	Trabajo en equipo	
Personal	Compromiso ético	
Personal	Trabajo en un contexto internacional	
Personal	Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	
Personal	Razonamiento crítico	
Sistémica	Motivación por la calidad	
Sistémica	Iniciativa y espíritu emprendedor	
Sistémica	Conocimiento de otras culturas y costumbres	
Sistémica	Sensibilidad hacia temas medioambientales	
Sistémica	Adaptación a nuevas situaciones	
Sistémica	Creatividad	
Sistémica	Aprendizaje autónomo	
Sistémica	Liderazgo	

10. Indica qué cambios metodológicos has introducido respecto a otros cursos:

.....

11. Señala las principales ventajas que has observado con la utilización de metodologías innovadoras:

.....

12. Señala los principales inconvenientes y dificultades encontradas con la utilización de metodologías innovadoras:

.....

13. Señala propuestas de cambio en la innovación metodológica llevada a cabo:

.....

14. Si quieres añadir algún comentario:

.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN