

Vol.12 n° 2
Mayo - Agosto 2014

REDU

Revista de docencia Universitaria

Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria
Perspectivas Internacionales

Revista de la Red Estatal de
Docencia Universitaria (RED-U)

ISSN 1887-4592

REDU Revista de docencia
Universitaria

REDU

Revista de Docencia Universitaria

Vol 12 N°2

Mayo - Agosto, 2014

REDU

Revista de Docencia Universitaria

Vol 12 N°2

Mayo - Agosto, 2014

Sede editorial: Facultad de Ciencias de la Educación

Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida
15782 Santiago de Compostela

Teléfono con extensión: +34 98 156 31 00 Ext.13825
Fax: +34 98 153 04 94

Edita:

RED-U (Red Estatal de Docencia Universitaria)

<http://www.red-u.org/>



Edición on-line

<http://www.red-u.net/>

Diseño y maquetación: A_túa

<http://www.atua.es>

Fecha de edición: 2014

ISSN: 1887-4592

EQUIPO EDITORIAL

Director

Miguel A. Zabalza Beraza, Profesor catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (miguel.zabalza@usc.es)

Co-directores

Carlos Marcelo García, Profesor catedrático de la Universidad de Sevilla, España (marcelo@us.es)

J. Ignacio Aguaded Gómez, Profesor catedrático de la Universidad de Huelva, España (aguaded@uhu.es)

Secretaria de Dirección

Carmen Fernández Morante, Profesora Titular de la Universidad de Santiago de Compostela (carmen.morante@usc.es)

Adjunta a la Secretaría de Dirección

Yesshenia Vilas Merelas, Investigadora en la Universidad de Santiago de Compostela (yesshenia.vilas@usc.es)

Secretaría técnica

Pablo César Muñoz Carril, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela (pablocesar.munoz@usc.es)

Asesor Técnico

D. Miguel Zapata, Profesor de la Universidad de Alcalá de Henares (mzapata@um.es)

Enmaquetación y diseño gráfico

Ada Adriana García Rodríguez (adaadriana@atua.es)

Asesores Editoriales RED-U

Amparo Fernández March, presidenta de RED-U (ICE - Universidad Politécnica de Valencia. afernama@ice.upv.es)

Araceli Adam Salvatierra, secretaria de RED-U (Universidad Politécnica de Catalunya. araceli.adam@upc.edu)

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Itziar Alkorta Idiakez, Universidad del País Vasco, España

Dr. Manuel Area Moreira, Universidad de La Laguna, España

Dr. Carlos Alberto Brailovsky, Universidad Laval - Quebec, Canadá

Dr. Manuel Roberto Castillo Niño, Universidad de Chile, Chile

Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España

Dra. María Isabel de Almeida, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Ángel Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Roberto Di Napoli, Goldsmiths College, University of London, Reino Unido

Dra. Rosa Esteban, Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Amparo Fernández March, Universidad Politècnica de Valencia, España

Dra. Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Dr. Antoni Font Ribas, Universidad de Barcelona, España

Dr. Franco Frabboni, Universidad de Bolonia, Italia

Dra. Mercedes González Sanmamed, Universidad de A Coruña, España

Dr. Günter L. Huber, Universidad de Tübingen, Alemania

Dra. María Soledad Ibarra Sáiz, Universidad de Cádiz, España

Dra. Begoña Learreta Ramos, Universidad Europea de Madrid, España

Dra. Carlinda Leite, Universidade do Porto, Portugal

Dr. Clemente Lobato, Universidad País Vasco, España

Dra. José María Maiquez, Universidad Politècnica de Valencia, España

Dr. Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla, España

Dr. Miquel Martínez Martín, Universidad de Barcelona, España

Dra. Maria Carmen Monreal Gimeno, Universidad Pablo de Olavide, España

Dr. Carlos Moya Ureta, Instituto Latinoamericano de Estudios Sociales, Chile

Dr. Antonio Nóvoa, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. Javier Paricio Royo, Universidad de Zaragoza, España

Dra. Ángeles Parrilla Latas, Universidad de Vigo, España

Dra. Manuela Raposo Rivas, Universidad de Vigo, España

Dra. Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Dra. Inma Torra Bitlloch, Universidad Politècnica de Cataluña, España

Dr. Felipe Trillo Alonso, Universidad de Santiago de Compostela, España

Dra. Carmen Vizcarro Guarch, Universidad Autónoma de Madrid, España

Sumario

Editorial	11
------------------------	-----------

Monográfico

Equidad y calidad en la docencia universitaria: perspectivas internacionales

Presentación Equidad y calidad en la Universidad desde una perspectiva internacional: Investigaciones, estudios y experiencias.

José Sánchez Santamaría, Sonia Morales Calvo y Clementina Moreira	17
---	-----------

Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade.

Flávia Vieira	23
---------------------	-----------

Equidad y políticas universitarias: perspectivas desde Latinoamérica.

José Alberto Yuni, Cecilia Evangelina Melendez y Ana Griselda Diaz	41
--	-----------

Equity in the Higher Fees Era: a case study of English universities.

Steven Jones	61
--------------------	-----------

La evaluación de la docencia como factor de calidad en la Universidad: una revisión de la literatura.

María Isabel Ramírez Garzón y Juny Montoya Vargas	77
---	-----------

Quality of Learning Support for Mathematics in Transition to University.

Maria Pampaka, Graeme Hutcheson y Julian Williams	97
---	-----------

The Equity aspect within the framewok of the assessment of the quality of Higher Education.

Stéphanie Malaise, Nathanaël Friant y Marc Demeuse	119
--	------------

Una aproximación al perfil de los estudiantes.

Bernardo Gargallo López y Jesús M. Suárez Rodríguez	143
---	------------

Impacto dos Modelos Inclusivos na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo em Portugal.	
Rita Gusmão y David Rodrigues	167
Herramientas para promover la equidad en la Educación Superior: El sistema de garantía interno de calidad en una Facultad de Educación.	
Mercedes Ávila Francés, Francisco Javier Ramos, Pablo Sánchez-Antolín y Laura Jiménez Márquez.....	183
Ética y empresa en el espacio universitario: el emprendimiento social en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana como vehículo facilitador de la equidad social.	
Davinia Palomares Montero y María José Chisvert Tarazona	205
Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias.	
Julio Herminio Pimienta Prieto	231

Miscelánea

La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica.	
Eloina García Félix, J. Alberto Conejero Casares y José Luis Díez Ruano	255
El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad.	
Joan Rué	281
Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado.	
Cosme Jesús Gómez Carrasco y Raimundo A. Rodríguez Pérez	307
Nuevo modelo de tutoría cuádruple en una experiencia APP del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la UdG.	
Silvia Espinosa-Mirabet, Celia Andreu-Sánchez y Alfons Jiménez-Cortacans	327
Gestión Automatizada de Tutorías.	
Pedro P. Alarcón Cavero, Daniel López Fernández, Ángeles Mahillo García y Manuel D. Fernández Álvarez	351
Evaluando los entornos formativos online. El caso de DIPRO 2.0.	
Verónica Marín-Díaz, Julio Cabero-Almenara y Julio Barroso-Osunaz	375

Experiencias

Consideraciones sobre una experiencia en Orientación en la Facultad de Ingeniería - Universidad Nacional de Entre Ríos. Marisol Perassi y Azul Doval Temporelli	403
Practicum y simulación clínica en el Grado en Enfermería, una experiencia de innovación docente. César Leal Costa, José Luis Díaz Agea , Andrés Rojo Rojo, Laura Juguera Rodríguez y M ^a José López Arroyo	421
El desarrollo de profesionales reflexivos: una experiencia en la formación inicial de médicos a través de simulación clínica. Ángela Saiz Linares y Teresa Susinos Rada	453
Sistematización de la Experiencia: emociones, acciones y saberes del servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Yarínés del C. Perdomo de P	477
Noticias REDU	507

Calidad y equidad en la enseñanza universitaria.

La calidad y equidad constituyen, singularmente hoy, cuestiones normativas y aspiraciones de gran relieve y trascendencia social y educativa. Por razones de justicia y democracia debieran ir estrechamente unidas pero, de hecho, los discursos al respecto son plurales y hasta contradictorios, así como problemáticas y dispares las políticas y decisiones llevadas a cabo todavía en la mayoría de los sistemas educativos. En realidad, una y otra son construidas y aplicadas en planos ideológicos y prácticos, cruzados por tensiones, complejidades y dilemas tan difíciles de articular conceptualmente con coherencia como de ser gobernadas de manera que una educación de calidad sea también justa y equitativa, democrática e incluyente por lo tanto.

La noción de calidad en particular comporta tantos significados diferentes como variadas son las opciones ideológicas desde las cuales es definida y proclamada. De hecho, en las últimas cuatro o cinco décadas ha tenido el curioso privilegio de ser simultáneamente un asunto de gran predicamento y obvios consensos: nadie, de entrada, está en contra de una educación de calidad. Y simultáneamente, por diversos motivos, representa un asunto de inevitables controversias y desacuerdos. Sus contenidos, criterios y valores, sus condiciones, procesos y resultados, así como los intereses que pone en juego, la inclusión de algunos y la exclusión de otros y los agentes con poder para definirla y redistribuirla son, entre otras, cuestiones que provocan mayores pugnas y discusiones que consensos sociales y educativos.

Al echar mano de una ligera mirada histórica, se ha documentado que la calidad educativa ha tenido referentes teóricos, significados e implicaciones prácticas bien diversas. Así ocurrió según las condiciones y los cambios sociales, políticos e ideológicos que han ido marcando y desfigurando las prioridades sociales y educativas desde la emergencia del Estado del Bienestar de mediados del siglo pasado hasta su desarrollo titubeante hasta el último cuarto del mismo y la crisis sistémica posterior a la que ha quedado expuesta bajo la hegemonía del nuevo orden neoliberal expandido febrilmente hasta la fecha. De modo que, mientras sus conexiones iniciales con opciones socialdemócratas llevaron a entenderla en claves de democracia e igualdad, y algo más tarde como compensación escolar de las desigualdades personales y sociales, en los ochenta entró en escena su equiparación, mucho más restrictiva, con la noción de excelencia. El deslizamiento paulatino de la calidad como igualdad y compensación hacia la excelencia ha supuesto, dicho muy sucintamente, su piedra de toque y de bifurcación. Algunos la enarbolan como el resorte definitivo para sustraer a los sistemas educativos de la rigidez y uniformidad burocrática, pero otros, sin embargo, la miran con todas las reservas derivadas de su utilización interesada para legitimar privilegios que incluyen a los mejores y excluyen a amplios sectores de personas y colectivos en situaciones de desventaja en gran medida creadas estructuralmente por los más poderosos.

El giro desde la igualdad hacia la excelencia ha ido representando una creciente marginación y vaciado de la calidad como derecho. En su lugar han ido afianzándose otros valores y criterios abiertamente competitivos y diferenciadores, empeñados en marcar

fronteras de separación entre quienes acceden y disfrutan de una educación de calidad y los demás, que quedan privados de ella. De ese modo, las grandes cuestiones relativas a la calidad han quedado desligadas de su definición como *garantías que los poderes públicos* han de disponer para una redistribución democrática y justa del bien común de la educación. El universo alternativo bajo el cual ha ido cifrándose ha sido, más bien, el de una calidad como distinción y privilegio, reservada a sujetos o, en su caso, profesionales e instituciones, cuyos *atributos, operaciones, esfuerzos y méritos* les hacen acreedores a sus beneficios. Una buena parte de las disputas y controversias en torno a la calidad radican, a fin de cuentas, en su definición y propuestas bajo un orden democrático de derechos u otro, que es bien diferente, donde rigen abierta o sutilmente las lógicas propias de las variadas versiones que la ideología del mérito ha ido adquiriendo.

En el trasfondo, pues, de las posibilidades y las fracturas de los discursos, las políticas y las prácticas en torno a la calidad siguen en liza, al día de hoy, diversas ideologías sociales y educativas. Cabría situarlas sobre un continuo en el que, en uno de sus extremos, se han emplazado las versiones más abiertamente liberales, neoliberales y darwinistas y, en el otro, las más socialdemócratas y de izquierda, comprometidas, sean cuales fueren los matices entre ellas, en la definición y provisión de aquellos contenidos, experiencias y aprendizajes escolares que equitativamente han de ser justamente garantizados a toda la ciudadanía sin género alguno de exclusiones sustantivas. Obvio es decir que, particularmente en el ámbito de la educación, la calidad puede y debe tener recorridos e implicaciones diferentes según se atiende, por poner dos casos extremos, a la formación común y obligatoria o a la enseñanza universitaria. Así como en la primera los valores y principios de la calidad están llamados a responder a imperativos cuasi incondicionales de justicia equitativa (el reto es que ninguna persona quede excluida de una buena educación de base), es razonable que en la segunda el mérito y la capacidad de los individuos sean más determinante de su acceso y disfrute de una formación y resultados de calidad. Lo que no supone, en todo caso, desconocer que las capacidades de los sujetos son construcciones personales y sociales, así como dejar de reclamar un trato justo de las personas, precisamente por imperativos de no discriminación arbitraria y por razones de equidad.

Cabe mencionar dos de las notas que componen hoy la condición paradójica y polémica de la calidad-equidad. En un sentido, ha terminado por asumirse, tanto en organismos internacionales reconocidos como en determinados análisis teóricos, la afirmación explícita de que la calidad no tiene por qué dar la espalda a la equidad: de hecho los países con sistemas educativos de una mayor calidad son al mismo tiempo los más iguales y equitativos. En otro distinto, sin embargo, la calidad, hecha cautiva de la excelencia y competitividad, está afianzándose con nuevos bríos. Forma parte del pensamiento único, de la hegemonía neoliberal cuyos poderes y agentes más influyentes están logrando establecer una calidad definida, reguladora, controlada y redistribuida a base de marcas de distinción, sanciones y exigencias, con todos los visos de extender por doquier la dictadura blanda pero sutil, efectiva e inequitativa de la calidad como excelencia.

El establecimiento de estándares, criterios y sistemas de vigilancia y rendición de cuentas es, hoy en día, el lugar donde se define cuál es la calidad en cuestión, en qué ha de consistir y de qué forma ha de ser vigilada, medida y sancionada. El análisis de ese espacio permite dar cuenta de quiénes son los agentes con mayor poder a la hora de establecer sus verdaderos contenidos en forma de indicadores y tasaciones,

sistemas de evaluación y rendición de cuentas, así como de producción y publicación de datos objetivos y comparables que componen ranking, ideados para gobernar no solo a los individuos y las instituciones, sino también a los países y los poderes públicos. En términos generales, la calidad de la educación se ha convertido en un nuevo panóptico a través del cual se observa, se vigila y dirige, se valoran sistemas educativos y políticas a escala internacional: PISA es un buen testimonio de ello. Con carácter más específico, las Agencias de Calidad Universitaria, nacionales o internacionales, representan otra buena muestra de cómo la calidad, desprendida de equidad, no solo está siendo aplicada como un discurso normativo incuestionado, sino también como la legitimación de definiciones, regulaciones, controles y decisiones que reparten, según las reglas de un juego marcado por una nueva cohorte de nuevos tecnócratas con poder de repartir distinciones o sanciones (de calidad o falta de ella) a los países, las universidades, las titulaciones, al profesorado (en docencia y en investigación) y al alumnado. Ahora no parece importar tanto la sustancia, las condiciones y los procesos locales donde se construye la educación. Lo que prevalece es la obtención de marchamos de calidad decididos por Agencias y sus expertos en calidad. Su papel e influencia está siendo tan novedoso como inquietante: ya no se limitan a *informar* sobre políticas educativas sino que están ejerciendo como verdaderos *formadores* de políticas a las que han de someterse, además de los gobiernos, los individuos y las instituciones. Un terreno este ciertamente complejo y controvertido donde, en los tiempos corrientes, abundan los interrogantes y desafíos en todo lo que respecta a las difíciles tensiones que existen entre calidad y equidad.

Juan Manuel Escudero Muñoz

Juan Manuel Escudero Muñoz

***Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Murcia***

Mail: jumaes@um.es



Director del Grupo de Investigación “Equidad e Inclusión en Educación”. Sus líneas preferentes de trabajo están centrada en el desarrollo de las instituciones educativas como comunidades profesionales de aprendizaje; el fracaso escolar y la exclusión educativa y la evaluación de programas educativos para su mejora.

MONOGRÁFICO

Equidad y calidad en la docencia universitaria: perspectivas internacionales

Coordina:

José Sánchez Santamaría

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Sonia Morales Calvo

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Clementina Moreira

Instituto Piaget, Portugal

Equidad y calidad en la Universidad desde una perspectiva internacional: Investigaciones, estudios y experiencias

La Educación Superior es un bien público proporcionado por los Estados asimilado por el *Derecho a la Educación*. En los últimos tiempos, las entidades supranacionales como la UNESCO, la OCDE o institutos como el IESALC han puesto en valor el papel de la Educación Superior para crear Sociedades del Conocimiento, capaces de hacer frente a los retos sociales, políticos y económicos planteados por los procesos de Globalización. Buenos ejemplos de ello lo representan la 48ª Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009) o la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008), donde el acceso, la equidad y la calidad de los aspectos esenciales para una Educación Superior acorde a los cambios y exigencias en el contexto global. Tal y como apuntan Espinoza y González se trata de poner en marcha políticas que desarrollen “una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos” (2010, p.23). Pero al mismo tiempo, empieza a emerger la necesidad de impulsar una Educación Superior que también contemple la calidad y la equidad respecto al proceso y resultados educativos, superando las limitaciones de una educación superior para todos/as que solo contemple las cuestiones básicas de acceso y cobertura (Demeuse et al., 2013).

De este modo, la equidad y calidad en Educación Superior se están convirtiendo en una cuestión de primer orden en las agendas políticas de muchos países, como es el caso de Bélgica. En la base de este movimiento se instala la idea de que la Educación Superior debe aspirar a ser de calidad en un contexto de calidad. Esto implica asumir el principio de equidad en interacción con el de calidad para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la participación y resultados en la Educación Superior de todos/as, sin que variables sociales, políticas, ideológicas y/o económicas las determinen (OCDE, 2007). Se trata de reconocer la diversidad del alumnado, atendiendo a sus circunstancias, y de favorecer su inclusión y participación en la universidad. Lo que exige políticas orientadas a favorecer: el acceso a la Educación Superior, la eliminación de barreras que impidan la participación y la calidad vinculada con el rendimiento académico y el impacto social.

La evidencia disponible nos informa de que la calidad educativa actúa como marco de referencia de la docencia universitaria en la promoción del éxito educativo de todo el alumnado, en torno a lo cual la equidad es un aspecto esencial. Además, sabemos que en general, “los sistemas educativos (incluida la Educación Superior) con mayores niveles de rendimiento académico de los países de la OCDE son aquellos que combinan una elevada calidad y equidad” (OCDE, 2012, p.15).

La calidad y equidad es una prioridad en contextos universitarios nórdicos y anglosajones, y de forma progresiva va asumiendo un mayor protagonismo en entornos iberoamericanos. La preocupación por ofrecer las mejores condiciones de acceso y oportunidades de aprendizaje para todos en la Educación Superior, se debe a las aspiraciones de las políticas educativas modernas orientadas al reconocimiento de la

diferencia. Así pues, identificar investigaciones, prácticas y propuestas en torno a esta cuestión resulta relevante en un momento en que los sistemas universitarios deben hacer frente a nuevos retos y demandas sociales, y donde la Universidad debe conjugar su doble faceta de formar a profesionales y a personas capaces de construir una sociedad democrática, plural y justa.

El monográfico que se presenta bajo el título, *Equidad y Calidad en la Universidad: Perspectivas Internacionales*, pretende contribuir al debate sobre el desarrollo de una docencia universitaria basada en la calidad para todos en un contexto y proceso educativo de equidad. Así pues, identificar investigaciones, prácticas y propuestas en torno a esta cuestión resulta relevante en un momento en que los sistemas universitarios europeos e latinoamericanos, con sus matices, deben hacer frente a nuevos retos y demandas sociales, y donde la Universidad debe arbitrar medidas diversas para conjugar su doble faceta: formar a profesionales y personas capaces de construir una sociedad más democrática, plural y justa.

Convendrá el/la lector/a que no estamos ante un monográfico sobre el estado del arte sobre la equidad y calidad universitaria, más bien se trata de dar a conocer trabajos en los que la calidad y la equidad se configuran como dos elementos esenciales y complementarios para la mejora de las oportunidades de aprendizaje del alumnado universitario, en torno a la necesidad de aspirar a prácticas pedagógicas amparadas en el éxito educativo para todos.

Los artículos integrados en este monográfico son 11. Estos trabajos tienen una organización interna sujeta al carácter global y/o específicos de los mismos. De este modo, los 3 primeros trabajos nos introducen en aspectos generales vinculados con la equidad y calidad universitaria a nivel europeo y latinoamericano. Por su parte el resto de artículos abordan cuestiones más específicas de estos conceptos: la evaluación docente, la evaluación del alumnado, las transiciones secundaria-universidad, formación del profesorado, perfil del alumnado exitoso, sistemas de garantía de la calidad, el emprendimiento social como factor de equidad.

Seguidamente se presentan los 11 artículos del monográfico:

- La profesora Dra. Vieira (Universidad de Minho-Portugal) con su trabajo titulado, *Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade*, aporta evidencias para un cambio profundo en la concepción actual de la calidad de la enseñanza, superando las visiones tecnicista que enfatizan la investigación sobre la enseñanza. Fruto del movimiento de investigación e innovación pedagógica basado en el “scholarship of teaching and learning” en la Universidade do Minho, aportan argumentos sólidos para avalar nuevas formas de ser, comprender y hacer en el desarrollo profesional del docente y sus implicaciones en la mejora de los procesos de enseñanza. Este trabajo es un buen reflejo de la situación en la que se encuentra la calidad en muchas de las universidades europeas, a la vez que tiene implicaciones en cómo una investigación al servicio de la enseñanza genera beneficios pedagógicos en términos de equidad para todos el alumnado.
- El profesor Dr. Yuni (Universidad de Catamarca-Argentina) bajo el título, *Equidad y políticas universitarias: perspectivas desde Latinoamérica*, nos invita a rastrear las producciones discursivas e imaginarios colectivos generados en torno a la

definición de las políticas de equidad. Todo ello poniendo en contexto el desarrollo de estas políticas en Latinoamérica, aportando experiencias significativas sobre esta evolución. Un artículo que sirve para situar, desde la mirada de la política pública, la configuración de la equidad en relación a la Educación Superior en un contexto tan complejo y diverso como es Latinoamérica.

- El profesor Dr. Jones (Universidad de Manchester-Inglaterra) nos introduce en una de las cuestiones más relevantes vinculadas al acceso y participación en la Universidad: las tasas vinculadas a la matrícula universitaria, mediante un trabajo titulado, *Equity in the Higher Fees Era: a case study of English universities*. Es conocido el impacto social y en los mass-media que tuvo en 2012 las subidas de tasas en las universidades inglesas, pero más allá de ello, resultaba interesante contar en este monográfico con un trabajo en el que se pudiera hacer una lectura académica a las implicaciones que sobre la equidad interna ha tenido esta decisión política. No debemos olvidar que una de las dimensiones esenciales de la equidad es la oferta y acceso a la Universidad.
- Las profesoras Dra. Ramírez Garzón y la Dra. Montoya (Universidad de los Andes-Colombia) con su trabajo, *La evaluación de la docencia como factor de calidad en la Universidad: una revisión de la literatura*, nos ofrecen una panorámica general sobre esta cuestión, en concreto identifican cuatro aspectos: complejidad de la tarea docente, falta de consenso sobre qué es ser un docente de calidad en la Universidad, compromiso limitado del docente en el aprendizaje del alumnado y falta de criterios de evaluación operativos y válidos sobre lo que puede denominarse como “buena enseñanza”. De todo ello, se deriva una propuesta integral de gran interés para evaluar la calidad docente. Este tema es una cuestión pendiente en muchos sistemas universitarios y no exentos de tensiones y contradicciones, en especial los iberoamericanos.
- Los profesores Dra. Pampaka, Dr. Hutcheson y Dr. Williams (Universidad de Manchester-Inglaterra) con su artículo, *Quality of learning support for mathematics in transition to university*, proponen un instrumento validado de medida sobre las percepciones de los estudiantes de secundaria acerca de, *la calidad y la eficacia del apoyo para el aprendizaje de las matemáticas*, en el proceso de transición a la educación superior. Además, aportan algunas de las implicaciones educativas a partir de este proceso.
- La investigadora Dra. Malaise, y los profesores Dr. Friant y Dr. Demeuse (Universidad de Mons-Bélgica) con su trabajo, *The equity aspect within the framework of the assessment of the quality of Higher Education*, nos presentan una investigación en tres universidades belgas de habla francófona en relación la equidad, en concreto y debido a la falta de definición del perfil de alumnado que puede precisar ayudas para permanecer en el sistema universitario, el artículo persigue desarrollar un conjunto de indicadores para identificar al alumnado con elevado riesgo de fracaso universitario con la intención de mejorar la igualdad de oportunidades en relación al éxito educativo.
- Los profesores Dr. Gargallo y Dr. Suárez (Universitat de València – España) en un artículo bajo el título, *Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes*, ponen el acento en la importancia de conocer qué y cómo saber hacerlo, en relación a su aprendizaje, aquel alumnado que obtiene buenos resultados. De ese modo, se pueden derivar implicaciones para que los docentes

introduzcan mejoras en las metodologías didácticas, etc. Todo ello se avala con una investigación en distintos centros universitarios mediante un estudio de encuesta.

- La investigadora Gusmão y el profesor Dr. Rodrigues (Instituto Piaget-Almada-Portugal) nos introducen en la importancia de la formación inicial del profesorado en cuestiones de inclusión educativa con su trabajo, *Impacto dos Modelos Inclusivos na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo em Portugal*. Se trata de un artículo en el que, tomando las recomendaciones de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, se lleva a cabo un estudio descriptivo-exploratorio en la que se presenta la situación de la realidad portuguesa en relación a la formación del profesorado de 1er ciclo en inclusión.
- Las profesoras Dra. Ávila y Dra. Jiménez y los profesores Dr. Ramos y Sánchez-Antolín (Universidad de Castilla La Mancha-España) con su artículo sobre *Herramientas para promover la equidad en la Educación Superior: El sistema de garantía interno de calidad en una Facultad de Educación, nos presentan una experiencia de diseño y desarrollo y consolidación de un sistema de garantía de calidad en la Facultad de Educación de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha. Con esta propuesta nos advierten de la importancia y relevancia que para el desarrollo de la calidad y la equidad universitaria tienen este tipo de instrumentos al servicio de una mejora de las condiciones organizativas, metodológicas y de evaluación.*
- Las profesoras Dra. Palomares y Dra. Chisvert (Universitat de València-España) con un trabajo titulado, *Ética y empresa en el espacio universitario: el emprendimiento social en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana como vehículo facilitador de la equidad social, nos muestran los principales resultados de una investigación en la que intentan aportar evidencias para el debate sobre una nueva conceptualización de la iniciativa empresarial social, así como sobre el desarrollo de planes de estudio en el espacio universitario que expliciten procesos de enseñanza-aprendizaje en emprendimiento social. Todo ello en contemplando las posibles implicaciones que, en clave de equidad y calidad, tiene esta situación para la docencia universitaria.*
- El profesor Dr. Pimienta (Universidad Anáhuac-México) en su artículo, *Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias, nos muestra un proceso de validación de una herramienta que índice directamente en la mejora de la calidad docente, al vincularse con el desarrollo y mejora del desempeño docente ante el enfoque de competencias.*

Referencias Bibliográficas

Demeuse, M., et al. (2013). *Etude interuniversitaire portant sur le financement complémentaire et différencié des institutions de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles: Rapport remis à Monsieur le Ministre en charge de l'enseignement supérieur (non publié). Recuperado el 26 de Julio de 2014: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/83/81/52/PDF/Financement-complementaire-et-differencie-du-superieur-en-FWB_Rapport-final-de-recherche.pdf

Espinoza, O., y González, L.E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *Revista de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 7, 21-35. Recuperado el 27 de julio de 2014 de: <http://www.isees.org/file.aspx?id=7551>

OCDE (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris.

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)". Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO/IESALC (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias, Colombia: UNESCO/IESALC.

José Sánchez Santamaría

Sonia Morales Calvo

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Clementina Nogueira

Instituto Piaget, Portugal

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 23-39
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 30-04-2013
Fecha de aceptación: 13-08-2014

Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade¹.

Flávia Vieira

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumen

No quadro atual de reforma do ensino superior na Europa, a qualidade do ensino é uma das prioridades da agenda das instituições. Contudo, o ensino continua a ocupar um lugar menor face à investigação e raramente constitui objeto de estudo. A inovação pedagógica tende a ser de natureza relativamente tecnicista, sem efeitos significativos na profissionalidade docente e no estatuto da pedagogia.

Neste texto, argumenta-se a favor de uma mudança profunda da qualidade da pedagogia, ilustrada com um movimento de indagação pedagógica desenvolvido na Universidade do Minho desde 2000, no qual se coloca a investigação ao serviço do ensino e do desenvolvimento

Towards a deep change in the quality of pedagogy at university.

Flávia Vieira

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Abstract

Within the current reform of higher education in Europe, teaching quality is one of the priorities of the institutional agendas. However, teaching continues to occupy a minor place as compared to research and it seldom becomes an object of inquiry. Pedagogical innovation tends to be rather technicist, with no significant effects upon teachers' professionalism and the status of pedagogy.

The present text argues for a deep change in teaching quality illustrated by a movement of pedagogical inquiry that has been developed at the University of Minho since 2000. Within that movement, research is at the service of teaching and professional development, and teachers are seen as agents of

profissional, e os professores são entendidos como agentes de interrogação e mudança de culturas estabelecidas, produtores e disseminadores de conhecimento pedagógico, e autores da sua profissionalidade.

A análise dos projetos desenvolvidos revela que a indagação da pedagogia tem um potencial transformador individual e coletivo, mas apresenta limitações e encontra obstáculos à sua legitimação em contextos onde é uma atividade marginal e de transição, e onde a investigação se dissocia do ensino e do desenvolvimento profissional. Os movimentos como o que aqui se apresenta desenvolvem-se em contracorrente e constituem uma forma de promover uma mudança profunda, conferindo aos professores o direito de se tornarem investigadores e arquitetos da pedagogia e da sua profissão.

Palavras-chave: mudança profunda, qualidade, pedagogia, universidade.

inquiry into and change of established cultures, producers and disseminators of pedagogical knowledge, and authors of their own professionalism.

The analysis of the projects carried out reveals that pedagogical inquiry has a transformative potential, both individual and collective. However, it presents shortcomings and finds obstacles to its legitimation in cultures where it is a marginal, transitional practice, and where research is dissociated from teaching and professional development. Movements like the one presented here go against the grain and are a form of promoting a deep change by enhancing the teachers' right to become researchers and architects of pedagogy and their own profession.

Key words: deep change, quality, pedagogy, university.

Introdução

As práticas reprodutoras e monológicas de uma universidade que durante séculos constituiu um espaço elitista e homogêneo não respondem às exigências atuais de uma universidade de massas inscrita numa “era de supercomplexidade” que requer uma “epistemologia para a incerteza”, capaz de integrar e promover capacidades de reconceptualização revolucionária, interrogação crítica da autoridade do conhecimento, tolerância da incerteza e ação crítica (Barnett, 2000). Uma mudança profunda da pedagogia é absolutamente necessária.

A questão da qualidade do ensino entrou definitivamente na agenda das instituições europeias em resultado do Processo de Bolonha, gerando uma proliferação de agências de avaliação e acreditação da formação e de procedimentos de promoção e garantia da qualidade. Contudo, paradoxalmente, a atividade de ensino continua a ter um papel quase nulo na contratação e na carreira dos docentes, as quais continuam a depender principalmente da atividade de investigação, uma investigação tendencialmente disciplinarizada, territorializada e competitiva, desenvolvida à margem do ensino ou mesmo à sua custa. Embora os docentes e os gestores institucionais valorizem o ensino e a investigação como atividades estruturantes da universidade, a relação entre elas tende a ser conflitual e sobrevaloriza-se a investigação em detrimento do ensino (v. Gottlieb & Keith, 1997; Hattie & Marsh, 1996; Maison & Schapper, 2012; Serow, 2000; Shore, Pinker

& Bates, 1990; Tomàs, Castro, & Feixas, 2012; Vidal & Quintanilla, 2000).

A pedagogia não tem constituído um campo de produção de conhecimento profissional e os professores raramente investigam as suas práticas. Assim, as inovações que realizam assumem frequentemente uma orientação tecnicista, radicada na aplicação de estratégias e recursos “novos” cujo valor e impacto têm dificuldade em avaliar, e as suas experiências são pouco apoiadas, pouco disseminadas e pouco reconhecidas. Por outro lado, a avaliação institucional da qualidade do ensino adota preferencialmente um “modelo de caixa negra” que ignora ou ofusca os processos educativos e se foca em indicadores quantitativos, sem que a ela presidam referentes ético-conceptuais claros que possibilitem o diálogo profissional acerca dos propósitos da educação superior e das estratégias para a melhorar (Rué et al., 2013).

Importa também salientar que o apelo à qualidade e à mudança no ensino se faz num cenário onde o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização neoliberal da universidade constituem “os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional” (Santos, 2008, p. 21). Como afirma Giroux (2010, p. 27), “Obrigar a universidade a servir como aprendiz de potência corporativa, reduzindo simultaneamente questões de autonomia universitária à extensão da lógica e dos interesses corporativos, fragiliza substancialmente o papel do ensino superior como esfera pública democrática: dos académicos como intelectuais engajados e dos estudantes como cidadãos críticos”. Segundo Nóvoa (2013), à medida que as reformas transnacionais ganham terreno e com elas se intensificam as políticas de controlo da qualidade, assiste-se a um empobrecimento geral das políticas educativas europeias, cada vez mais afastadas das dimensões sociais e culturais da educação e cada vez mais determinadas por objetivos económicos num cenário de crise que se pretende superar. Ainda a este propósito, Barnett & Coate (2005, p. 26) denunciam uma visão performativa do currículo e lembram questões-chave que raramente são equacionadas nos processos de reforma curricular, relativas aos propósitos da educação superior, à direção em que deve ser apontada e experiência dos estudantes e às formas de desenvolvimento humano promovidas pelo currículo.

Importa, pois, focar a discussão da qualidade da pedagogia nas suas dimensões formativas, contrariar as lógicas técnico-económicas que desvalorizam ou ignoram essas dimensões, e instaurar práticas de compromisso com uma mudança profunda, que transforme não só o ensino e a aprendizagem, mas também os modos de construção da profissionalidade docente e o estatuto da pedagogia na universidade. Esta abordagem é brevemente caracterizada no ponto seguinte e depois ilustrada com um trajeto iniciado em 2000 no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal). A análise desse trajeto permite afirmar que se trata de um movimento em contracorrente face a valores e práticas dominantes, e por isso de difícil legitimação e sujeito a contratempos e reconfigurações, mas também com um forte potencial transformador, conferindo aos professores o papel de investigadores e arquitetos da pedagogia e da sua profissão (Vieira, 2013).

Uma mudança superficial ou profunda da pedagogia?

No âmbito das reformas (trans)nacionais do ensino superior, tomando aqui como exemplo o Processo de Bolonha, a mudança pedagógica tem sido frequentemente equacionada como uma mudança *metodológica* em sentido mais ou menos restrito, essencialmente traduzida na experimentação de métodos e recursos “novos”, supostamente benéficos para os estudantes. Por outro lado, pressupõe-se que essa mudança, implicando uma centralização na aprendizagem e a promoção da autonomia, se traduz numa menor centralidade do papel do professor e do ensino. Como afirmam Gijón & Crisol (2012), “la docencia dejará de ser prioritaria y el universitario será el protagonista” (p. 403), e “el proceso de enseñanza-aprendizaje estará más enfocado al aprendizaje del alumno que a la enseñanza del profesor” (p. 404). Esta ideia, muito difundida nos discursos políticos e académicos sobre as implicações pedagógicas do Processo de Bolonha, tem conduzido a uma falta de discussão sobre o papel do professor e conduz a equívocos acerca de uma pedagogia para a autonomia, onde aquele vê multiplicadas e complexificadas as suas funções, assumindo um papel mais decisivo e trabalhoso do que numa pedagogia transmissiva. Por outro lado, não evidencia as dimensões ética e política da pedagogia como uma prática que “legitima formas particulares de conhecer, de estar no mundo e de relação com os outros” (Giroux, 2013, p. 8), o que significa que, no caso de uma pedagogia para a autonomia, a autoridade do professor continua a ser exercida, mas a favor da emancipação dos estudantes. Finalmente, não leva em consideração que uma reconfiguração metodológica de base construtivista pressupõe e promove mudanças epistemológicas, não só para os estudantes como também para os docentes, cuja profissionalidade adquire necessariamente novos contornos e, diria eu, um protagonismo reforçado. Como afirma Kincheloe (2006, p. 70-71), os docentes tornam-se “trabalhadores do conhecimento”, investigando e reelaborando as suas próprias crenças e práticas, construindo as suas próprias pedagogias e filosofias educacionais.

O que aqui se propõe é que os professores sejam agentes de interrogação e mudança de culturas estabelecidas, produtores e disseminadores de conhecimento pedagógico, e autores da sua profissionalidade. Isto requer uma mudança *profunda* da pedagogia, baseada no estreitamento da relação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, com implicações no estatuto do ensino no meio académico.

No Quadro 1, identificam-se dimensões da mudança a partir das quais podemos distinguir uma abordagem superficial de uma abordagem profunda à mudança educativa na universidade (Vieira, 2013, p. 148). A segunda abordagem aproxima-se da que na literatura anglo-saxónica tem vindo a ser designada como “*scholarship of teaching and learning*” (Boyer, 1999; Shulman, 2004a), expressão que aqui se traduz por indagação da pedagogia. A *indagação da pedagogia* implica que os professores realizem investigação sobre o ensino e no ensino, no segundo caso tornando-se professores-investigadores que exploram, interpretam, avaliam e disseminam as suas práticas. Implica, ainda, a definição de referenciais ético-conceptuais de orientação humanista e democrática que orientem os processos de mudança, assim como a constituição de comunidades de prática, disciplinares ou multidisciplinares.

	MUDANÇA SUPERFICIAL	MUDANÇA PROFUNDA
RELAÇÃO ENSINO-INVESTIGAÇÃO	Ensino vs. Investigação (relação nula ou conflitual)	Investigação <i>sobre o/no</i> ensino Investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional
DINAMICAS DE MUDANÇA	Movimentos “top-down” Barreiras entre disciplinas Práticas individuais	Movimentos “bottom-up” Diálogo interdisciplinar Comunidades de prática
DIREÇÃO DA MUDANÇA	<i>Ad-hoc</i> Instrumental Melhoria de resultados	Referencial ético-conceitual humanista e democrático Compreensão e transformação de práticas
POSIÇÃO FACE AOS CONSTRANGIMENTOS	Impotência/ sujeição (→ desistência, cinismo)	Questionamento/ subversão (→ resistência crítica)
DISSEMINAÇÃO DA MUDANÇA	Escassa ou nula	Pedagogia como “propriedade comunitária” (Shulman, 2004a) Disseminação → transferência
FINALIDADES/ IMPLICAÇÕES	<i>Manutenção da cultura pedagógica e do primado da investigação disciplinar</i>	<i>Reconfiguração da profissionalidade docente e do estatuto da pedagogia</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 1. Mudança superficial e profunda da pedagogia

Uma mudança superficial será mais conveniente para a manutenção do *status quo* nas instituições. Pelo contrário, uma mudança profunda assenta no pressuposto de que mudar a qualidade da pedagogia na universidade implica *mudar a universidade*, o que sublinha a sua dimensão política. Trata-se de um projeto ambicioso e difícil, que se desenvolve em contracorrente face a culturas estabelecidas, mas também potencialmente emancipatório e transformador. Vejamos o exemplo que a seguir se apresenta e que poderá encontrar ressonância em experiências semelhantes.

Um trajeto de mudança profunda da pedagogia

O trajeto aqui relatado iniciou-se em 2000 com um projeto desenhado em resposta a um desafio lançado pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação, através de um concurso interno de financiamento a projetos sobre Pedagogia Universitária, na sequência de uma recomendação do Conselho de Acompanhamento do Centro². Importa dizer que nessa altura pouco se falava em pedagogia nas universidades portuguesas, o que talvez explique que o projeto apresentado tenha sido o único, num Instituto com cerca de uma centena de docentes. O projeto foi financiado e a partir dele foram desenvolvidos outros três, num percurso de nove anos (2000-2009). Desenhados numa linha de continuidade, esses projetos ficaram conhecidos pelo acrónimo TPU – Transformar a Pedagogia na Universidade:

Conceções de pedagogia universitária – um estudo na Universidade do Minho(2000-2001)

Transformar a pedagogia na universidade – experiências de investigação do ensino e da aprendizagem (2002-2004)

Transformar a pedagogia na universidade – condições de (im)possibilidade (2004-2006)

Transformar a pedagogia na universidade – refletir, (inter)agir, reconstruir (2007-2009)

No seu conjunto, os projetos direcionaram-se uma mudança profunda da pedagogia conforme se propõe no Quadro 1 acima. Dinamizados com a colaboração de outros colegas da área de Educação, envolveram docentes voluntários das áreas de Educação, Psicologia, Letras, Ciências, Engenharia, Economia e Gestão, e Enfermagem, todos da Universidade do Minho. Foram realizados dois estudos de investigação *sobre o ensino*, mas explorou-se sobretudo a investigação *no ensino*, através da realização de estudos de caso em disciplinas de graduação e de pós-graduação, conduzidos pelos respetivos professores em modalidade próxima da investigação-ação e disseminados em diversos contextos e formatos.

Os projetos ilustram cinco linhas de ação na transformação da pedagogia: construir um referencial; conhecer o contexto institucional; inovar e investigar as práticas; visibilizar a pedagogia; sistematizar e teorizar o trabalho desenvolvido. Segue-se uma explicação de cada uma delas.

Construir um referencial

Não existindo consenso acerca do conceito de qualidade em pedagogia, qualquer movimento transformador implicará a definição do quadro ético-conceptual em que se enquadra. Este foi um dos objetivos do primeiro projeto (2000-2001), que implicou a definição de um conjunto de princípios pedagógicos à luz de uma visão da educação como processo de transformação e emancipação (inter)pessoal: Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodireção e Criatividade/Inovação (Vieira et al., 2002):

- Intencionalidade: a ação pedagógica desenvolve-se numa direção assente em pressupostos e finalidades relativos à educação formal e à relação entre esta e a sociedade, direcionando-se a uma formação integrada, de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social;
- Transparência: a ação pedagógica integra a explicitação dos pressupostos e finalidades de formação que a orientam, da natureza da metodologia seguida, dos processos/percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adotados;
- Coerência: a ação pedagógica é coerente com os pressupostos e finalidades de formação que a orientam, com a natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação adotados;
- Relevância: a ação pedagógica integra expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados, mobiliza e promove saberes, linguagens e experiências relevantes à futura profissão, promove o contacto com a realidade sócio-profissional e perspetiva o currículo de forma articulada;
- Reflexividade: a ação pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades,

- os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional;
- Democraticidade: a ação pedagógica assenta em valores de uma cidadania democrática – sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e interajuda;
 - Autodireção: a ação pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, autoavaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de autoestima e autoconfiança;
 - Criatividade/Inovação: a ação pedagógica estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas, desenvolvimento de projetos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

Nos projetos seguintes, estes princípios constituíram um quadro de referência para o desenvolvimento e a avaliação de experiências pedagógicas em diversas áreas disciplinares, as quais assentaram na centração do ensino na aprendizagem e numa visão do professor como prático reflexivo.

Conhecer o contexto institucional

Um maior conhecimento das culturas locais é essencial à compreensão de condições e constrangimentos da transformação da pedagogia. Assim, ainda no âmbito do primeiro projeto, realizou-se um estudo de sondagem na Universidade do Minho sobre concepções de pedagogia na universidade (Vieira et al., 2002), através de um questionário construído a partir dos princípios pedagógicos definidos. O objetivo era identificar as concepções de pedagogia de professores e estudantes (o que ela deve ser vs. o que é na experiência dos sujeitos) em confronto com o nosso referencial, e também as suas perceções sobre fatores que condicionam positiva e negativamente a qualidade do ensino. Foi também analisado, à luz dos mesmos princípios, o questionário que na altura a instituição utilizava para a avaliação do ensino ministrado por parte dos estudantes, procurando-se perceber em que medida essa avaliação pressupunha um referencial com potencial transformador. Já no âmbito do terceiro projecto (2004-2006), e começando a fazer-se sentir, na altura, o impacto do Processo de Bolonha na inovação das práticas curriculares, realizou-se um levantamento de cerca de 60 experiências de inovação na Universidade do Minho, procurando-se compreender a natureza e a direção dessa inovação (Alves, Vieira, & van Hattum, 2005). Para o efeito, foi construído um questionário que permitia uma caracterização detalhada das experiências por parte dos docentes que as coordenavam.

Os resultados destes estudos permitiram-nos perceber que: os professores e os estudantes inquiridos valorizavam uma pedagogia de orientação transformadora, apesar de reconhecerem que as práticas vivenciadas ficavam bastante aquém da visão idealizada, principalmente em dimensões relativas aos princípios da Reflexividade, Autodireção e Criatividade/Inovação; ambos os atores identificavam um vasto conjunto

de fatores situacionais que condicionam a qualidade da pedagogia, relativos à instituição, aos docentes e aos estudantes; o questionário de avaliação do ensino ministrado não pressupunha uma orientação transformadora, ignorando a natureza das práticas e centrando-se em parâmetros “neutros” da qualidade da pedagogia (por ex., a adequação entre objetivos e estratégias); quanto às experiências de inovação analisadas, todas supunham um interesse dos docentes na melhoria das aprendizagens dos estudantes e exploravam novos recursos e estratégias, embora na sua maioria constituíssem iniciativas individuais, sem apoio institucional, sem um referencial claro, avaliadas com base em poucas evidências e pouco ou nada divulgadas.

Explorar a pedagogia: inovar e investigar as práticas

Esta linha de ação implica a inovação pedagógica e foi desenvolvida nos projetos que tiveram lugar entre 2002 e 2009, por todos os docentes das equipas, à luz do quadro ético-conceitual definido anteriormente (princípios pedagógicos). Os docentes assumiram o papel de professores-investigadores e realizaram experiências pedagógicas (estudos de caso), avaliando e disseminando essas experiências, e constituindo progressivamente uma comunidade de prática caracterizada pelo diálogo interdisciplinar e pela colaboração interpares.

Cada experiência partia dos interesses do docente, normalmente relacionados com um problema pedagógico que dava origem ao desenho, desenvolvimento e avaliação de um plano de ação. Eram construídos materiais didáticos e de recolha de informação, de forma a que cada intervenção se aproximasse de um processo de investigação-ação. O papel dos docentes da área de Educação no apoio a colegas de outras áreas foi muito importante, uma vez que a maioria desses colegas não tinham qualquer formação pedagógica anterior.

Várias atividades contribuíram para a constituição de uma rede de colaboração em torno da exploração da pedagogia: sessões conjuntas destinadas à reflexão sobre temas pedagógicos, à discussão de estratégias de investigação pedagógica e à partilha das experiências realizadas; reuniões para planeamento e análise de materiais e experiências; observação interpares no âmbito das experiências, com recurso à escrita dialógica; apresentação conjunta de comunicações em reuniões científicas da área da educação; revisão interpares e coautoria de textos publicados.

Visibilizar a pedagogia

Como sublinha Zabalza (2012, p. 21), “las buenas prácticas cumplirán su misión transformadora únicamente en la medida en que respondan a acciones conscientes e intencionales y, además, sean visibles”. Este pressuposto esteve sempre presente nos projetos TPU, não apenas em relação às experiências pedagógicas mas a todo o trabalho realizado, encarando-se a disseminação como uma estratégia de consolidação e coletivização do conhecimento produzido. Foram organizados três congressos sobre ensino superior na Universidade do Minho (dois nacionais e um ibérico) e os participantes dos projetos TPU apresentaram trabalhos nesses e noutros congressos (inter)nacionais, produzindo cerca de uma centena de publicações, incidentes nos projetos desenvolvidos, nos estudos descritivos e nas experiências pedagógicas, para além de outros textos de natureza teórico-reflexiva sobre pedagogia universitária.

Sistematizar e teorizar o trabalho de indagação da pedagogia

Para além das teorizações realizadas por cada um dos participantes relativamente às suas experiências, houve a preocupação de ir sistematizando e teorizando o trabalho coletivo, relativamente aos seus pressupostos, natureza, direção, impacto, constrangimentos e possibilidades. Trata-se de um esforço de autocrítica que permite ir fazendo balanços e definindo perspectivas futuras, o que se afigurou importante à problematização e compreensão do trabalho. Saliento aqui apenas dois aspetos desta linha de ação, relativos à qualidade das experiências pedagógicas e à investigação da pedagogia como prática de transição em contextos onde é ainda marginal.

A análise das experiências foi sendo feita por cada um dos professores, com base na recolha e análise de dados, o que ficou documentado em narrativas profissionais publicadas. Contudo, no sentido de compreender o potencial transformador deste tipo de experiências que fosse útil em iniciativas semelhantes, foi definida uma grelha de análise de narrativas de experiências pedagógicas, apresentada no Quadro 2 (Vieira, Silva, & Almeida, 2012), que integra cinco dimensões gerais: Orientação crítica/ emancipatória; Âmbito dos processos formativos; “Voz” dos estudantes nos processos formativos; Multivocalidade da análise/ avaliação da ação pedagógica; Significado/ impacto da experiência. A grelha foi aplicada na análise das narrativas de 19 experiências realizadas em contextos disciplinares diversificados, publicadas numa coletânea resultante do último projeto TPU (Vieira, 2009b).

Orientação crítica/ emancipatória (vs. técnica/ instrumental)	a. Problematização do contexto
	- a.1 aula/diciplina/curso
	- a.2 cultura pedagógica/ institucional
	- a.3 ensino superior/ pedagogia universitária
	b. Problematização do enfoque/ tema
c. Problematização dos processos	
d. Problematização dos resultados/ impacto	
e. Problematização do “eu” profissional	
Âmbito dos processos formativos	a. Competências disciplinares
	b. Competências transdisciplinares
	c. Competências socioprofissionais
“Voz” dos estudantes nos processos formativos	a. Informantes
	b. Coconstrutores de conhecimento
	c. Codecisores
	d. Coinvestigadores

Multivocalidade da análise / avaliação da ação pedagógica	a. Focada na “voz” do professor (observação, registros reflexivos, análise de trabalhos...)
	b. Focada na “voz” do estudante (inquérito, registros reflexivos, auto-avaliação...)
	- b.1 apresentação de dados quantitativos
	- b.2 apresentação de testemunhos
	- b.3 estudante como coautor da narrativa
Significado / impacto da ação pedagógica	a. Interpretação de processos de ensino
	b. Interpretação de processos da aprendizagem
	c. Teorização da ação pedagógica

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2. Dimensões de análise de narrativas de experiências pedagógicas.

Os resultados da análise (Vieira, Silva, & Almeida, 2012) revelam que as experiências apresentam uma orientação crítica e emancipatória, embora por vezes pouco explícita no discurso dos professores-narradores. Os processos formativos articulam competências disciplinares, transdisciplinares e sócioprofissionais. Assentam em valores democráticos como a participação, a colaboração e a autonomia, e conferem aos estudantes um papel importante na construção do conhecimento e na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, mas aqueles assumem pouco o papel de codécisores e nunca assumem o papel de coinvestigadores, o que revela que a negociação pedagógica é praticada com alguns limites. A avaliação das experiências é multivocal, embora encontre um suporte mais alargado na voz dos alunos, nomeadamente através da apresentação de testemunhos dos seus registos reflexivos, recolhidos em diários, portefólios, questionários e outras fontes. As narrativas apresentam movimentos de interpretação de processos de ensino e de aprendizagem, fundamentais à compreensão da experiência educativa, mas são menos visíveis os movimentos de teorização crítica dessa experiência através do seu confronto com teorias públicas. Todos os professores retiram implicações para a sua prática futura, potencialmente transferíveis ou inspiradoras para situações semelhantes.

As narrativas permitem compreender a diversidade das experiências quanto aos seus contextos, temas, objetivos e estratégias, evidenciando diferentes graus de sofisticação teórica, metodológica e linguística. Os docentes são influenciados pela sua biografia, assim como pelas tradições de ensino, aprendizagem, investigação e escrita em que se inscrevem, e ainda pelas suas predisposições, aspirações, prioridades, capacidades e modos de agência particulares. A ideia de unidade na diversidade, que sempre presidiu ao desenvolvimento dos projetos TPU, implica a rejeição de um modo único de pensar e agir, instaurando a possibilidade de cada um contribuir para uma visão comum – uma pedagogia de orientação transformadora –, sem que a sua autonomia e trajetória pessoal sejam anuladas. Deste ponto de vista, construir a unidade na diversidade é um paradoxo necessário à indagação da pedagogia enquanto movimento de vulgarização da investigação no ensino.

Ainda no âmbito da teorização dos projetos TPU, concluiu-se que a investigação pedagógica em contextos adversos é uma prática de transição que pode encontrar constrangimentos e apresentar limitações, mas também realizar avanços, conforme se explicita no Quadro 3 (Vieira, 2009a). Por outro lado, também se percebeu que os contextos institucionais exercem um papel determinante na sua legitimação, podendo gerar contratempos e reconfigurações. Este aspeto é discutido na secção seguinte, onde se dá conta da continuidade do trajeto de indagação da pedagogia, mas com outro enquadramento institucional.

<i>Circunstâncias → Potenciais Constrangimentos</i>	<i>Efeitos → Potenciais Limitações</i>	<i>Estratégias → Potenciais Avanços</i>
Tradição transmissiva do ensino	Pouca autoconfiança/ capacidade para desenvolver a IP	Seminários coletivos sobre temas pedagógicos e estratégias de IP
Ausência de uma cultura de colaboração	Visão tendencialmente tecnicista dos problemas educativos	Leituras/ aprendizagens sobre ensino superior e IP
Ausência de tradição de IP e dúvidas sobre a sua credibilidade	Prevalência de tradições de ensino e investigação das disciplinas	Colaboração interpares no desenho e análise de experiências e na produção de textos
Conflito entre a IP e as agendas de investigação disciplinar	Problemas de comunicação interdisciplinar (sobretudo entre especialistas da educação e de outras áreas)	Negociação de linguagens, perspetivas, metas e estratégias
Diversidade conceptual, terminológica e metodológica na pedagogia e na investigação em diferentes disciplinas	Atrasos na investigação, experiências e relatos com diferentes graus de qualidade	Desenho de estratégias de IP adequadas a preocupações educacionais relevantes
Falta de (tempo para investir em) conhecimento educacional (docentes que não são da área da educação)	Focalização na relevância local da IP e dificuldades de internacionalização	Abertura a formas diversas de IP, com graus variáveis de sofisticação didática e investigativa
Falta de fóruns e publicações nacionais para a disseminação da IP		Desenvolvimento de competências de ensino e IP
		Diversificação de meios e géneros discursivos de disseminação, com ênfase nas narrativas profissionais

IP – Investigação Pedagógica

Quadro 3. A investigação pedagógica como prática de transição

Enquadramento institucional da mudança: reconfigurações do trajeto

O valor da indagação da pedagogia na universidade não pode ser apreciado por referência a critérios universais, pois depende dos cenários em que ocorre. O Quadro 4 (Vieira, 2013) apresenta os seus principais ganhos em contextos adversos e favoráveis, ou seja, em contextos onde ela ocupa um lugar marginal ou dominante nas culturas institucionais. Os projetos TPU desenvolveram-se num cenário adverso e a sua relevância reporta-se sobretudo à subversão/ inovação cultural e à transformação profissional dos professores envolvidos, sendo que os seus contributos para o avanço da profissão, assim como a sua aceitação pelos pares, apresentam limitações.

	<i>Cenários Adversos</i>	<i>Cenários Favoráveis</i>
<i>Subversão/ Inovação Cultural</i>	Sim	Não
<i>Transformação Profissional</i>	Sim	Sobretudo para Iniciantes
<i>Avanço da Profissão</i>	Difícilmente	Sim
<i>Reconhecimento Institucional</i>	Difícilmente	Sim

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4. Relevância situacional da indagação da pedagogia.

Como dissemos, os projetos TPU tiveram início em 2000, em resposta a um concurso interno do Centro de Investigação. Em 2004, passaram a enquadrar-se num novo grupo de investigação com a designação *Ensino Superior: Imagens e Práticas*, de natureza interdepartamental, que integrou docentes de alguns departamentos do Instituto de Educação e colaboradores de outras Escolas da universidade. A maioria dos seus membros pertencia simultaneamente a outros grupos disciplinares/departamentais. O novo grupo de investigação foi-se consolidando em torno dos projetos TPU e outros projetos, com um nível de produção bastante satisfatório, mas desde cedo se começou a perceber um conjunto de obstáculos à sua sustentabilidade, agravados por pressões externas relativas à avaliação do Centro.

Na avaliação externa conduzida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) em 2007, em resultado de um estreitamento dos critérios adotados, fundamentalmente centrados na internacionalização e na captação de verbas, o Centro descera a sua avaliação de Muito Bom para Bom, com efeitos no seu financiamento, o que aconteceu noutros Centros da área de Educação do país, gerando um pânico generalizado conducente a medidas restritivas. No nosso caso, algumas dessas medidas afetavam diretamente o grupo de investigação: reforço progressivo das fronteiras entre os grupos, numa lógica de investigação disciplinarizada e departamentalizada, o que dificultava cada vez mais o diálogo interdisciplinar e a manutenção de grupos multidisciplinares; desvalorização progressiva dos colaboradores externos ao Centro e exclusão da sua produção, à semelhança do que passou a fazer a FCT, o que fragilizava parcerias externas; desvalorização progressiva de publicações em língua portuguesa e sobrevalorização da internacionalização e da captação de financiamento externo, em detrimento de outros critérios como a relevância social e o impacto local da investigação. Como se pode concluir, as lógicas de funcionamento do grupo eram contrárias a este tipo de medidas.

Em meados de 2011, o Conselho de Acompanhamento do Centro, que havia sido recentemente constituído, realizou uma visita ao Centro e reuniu com os coordenadores dos grupos de investigação e com a Direção do Centro, tendo produzido um parecer que acabou por determinar, entre outras medidas, a extinção de dois grupos, um por falta de produção e outro, o nosso, por considerar que se tratava de um grupo de desenvolvimento profissional e não de investigação, recomendando que os seus membros integrassem outros grupos. Este parecer, assim como a decisão interna de o cumprir sem quaisquer outros argumentos (apesar das manifestações públicas do grupo no sentido de clarificar que os problemas que afetavam a sua sustentabilidade eram outros e que não podia aceitar a afirmação de que não fazia investigação), indicam uma visão de investigação dissociada do ensino e do desenvolvimento profissional e mostram que as instituições dificilmente incorporam a diferença, revelando-se impotentes face a exigências e pressões externas que coartam visões alternativas. Com efeito, o discurso

da avaliação da qualidade é um discurso de poder que impõe os termos em que essa qualidade deve ser medida, conduzindo as instituições à sua interiorização e reprodução como condições de sobrevivência, e reduzindo a sua capacidade e legitimidade para contestar (Morley, 2003, p. 165).

A extinção do grupo de investigação representou, sem dúvida, um retrocesso no processo de mudança em curso. Atualmente, não existe no Centro de Investigação em Educação nenhum grupo de investigação que se debruce sobre as questões do ensino superior. Estas são estudadas ocasionalmente no seio de qualquer um dos grupos, o que significa que o conhecimento produzido é disperso e pouco visível.

Contudo, a indagação da pedagogia não terminou com a extinção do grupo. Em 2010, o Presidente do Instituto então eleito havia-me solicitado a constituição de um grupo de trabalho que dinamizasse a inovação pedagógica no Instituto, o que deu origem ao GT-IP – Grupo de trabalho-Inovação Pedagógica –, que desenvolveu entre 2010 e 2013 dois projetos com docentes de cursos ministrados no Instituto. O primeiro projeto (2010/11) partiu da identificação de problemas junto de diretores de curso e incidiu na articulação curricular e pedagógica em cursos de graduação e mestrado, implicando a realização de oficinas de reflexão com os docentes e um estudo de sondagem junto dos mesmos sobre fatores e estratégias de articulação. O segundo projeto (2012/13) emergiu da identificação de preocupações dos docentes dos mestrados em ensino pós-Bolonha, manifestadas no âmbito do projeto anterior. A fim de estudar o novo modelo de formação inicial de educadores e professores e fomentar a sua melhoria, foi criada uma comunidade multidisciplinar de cerca de 25 formadores voluntários, assumindo o formato um Círculo de Estudos, com o objetivo de promover uma maior articulação entre a pedagogia da formação, a investigação da formação e desenvolvimento profissional dos formadores. Esta comunidade realizou sessões de reflexão conjuntas e definiu uma agenda de trabalho que incluiu estudos e experiências principalmente incidentes no estágio profissional dos estudantes, recorrendo a questionários, entrevistas, análise documental e estratégias de intervenção em disciplinas específicas.

Entretanto, a nova Presidência do Instituto, que tomou posse em 2013, propôs a formalização deste grupo através da constituição de um Núcleo, aprovado em finais desse ano com a designação de Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia (NEIP), sendo constituído por uma equipa com docentes dos vários departamentos do Instituto. O texto da proposta de criação do NEIP apresentava, entre outros, o seguinte pressuposto: “a mudança das culturas pedagógicas deve implicar a articulação do ensino com a investigação sobre e no ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes (numa abordagem próxima do que tem sido denominado, na literatura anglo-saxónica, como ‘scholarship of teaching and learning’)”. Com início de funções em 2014, a ação do NEIP desenvolve-se em três vertentes principais: 1. Promover e apoiar a realização de estudos e experiências no âmbito da pedagogia, nomeadamente nos projetos de ensino do Instituto, o que inclui funções de assessoria pedagógica; 2. Apoiar o desenvolvimento de políticas e projetos de ensino, em estreita articulação com os órgãos do Instituto; 3. Promover a disseminação e o debate no âmbito da pedagogia, o que integra ações de divulgação e de reflexão, e ainda a construção de uma “biblioteca pedagógica” online. O NEIP passou a integrar, como uma das suas atividades, o Círculo de Estudos formado no âmbito do GT-IP.

Apesar da extinção do grupo de investigação, foi cumprido um dos objetivos do último projeto TPU (2007-2009) que na altura parecia difícil de alcançar: *Desenvolver condições*

e estratégias para a criação de uma estrutura interdepartamental de apoio a iniciativas e projetos pedagógicos. A constituição do GT-IP em 2010 e do NEIP em 2013 concretizam este objetivo e representam um passo importante de institucionalização da indagação da pedagogia no Instituto de Educação. Esse passo não teria sido possível sem apoio institucional, mas também não teria sido possível sem o trabalho anterior do grupo de investigação entretanto extinto.

Embora o GT-IP e o NEIP se baseiem em pressupostos comuns aos projetos TPU, o facto de constituírem iniciativas com um enquadramento pedagógico, externas ao Centro de Investigação, tornou-as menos controversas e potencialmente mais sustentáveis. Assim, e apesar dos contratempos e reconfigurações do trajeto aqui relatado, permanece firme o propósito que nos tem inspirado há quase 15 anos, embora com a consciência de que a indagação da pedagogia ocupa ainda um lugar indefinido e marginal, talvez porque não é apenas investigação, nem apenas ensino, nem apenas desenvolvimento profissional, e sim uma prática integrada que dificilmente será compreendida enquanto essas atividades estiverem dissociadas.

Reflexões finais

O desafio da indagação da pedagogia inscreve-se num cenário onde coabitam racionalidades distintas e onde se torna necessário realizar escolhas nem sempre fáceis. A par do apelo à inovação, observa-se um fenómeno de desprofissionalização docente que radica na crise da hegemonia da universidade e na sua sujeição às leis do mercado, mas também na perda progressiva de liberdade académica em nome da coesão e afirmação das instituições, o que pode gerar um fosso entre “gestores académicos” e “académicos geridos” (Winter, 2009), e também atitudes de conformismo face às pressões internas e externas que as universidades hoje experienciam. Apesar das reformas (trans)nacionais instigarem as instituições à inovação, as condições para uma mudança profunda ainda são insuficientes, o que pode reforçar uma visão tecnicista de qualidade e coartar a exploração de visões alternativas.

O trajeto relatado ilustra uma visão alternativa e mostra que é possível elevar a qualidade da pedagogia quando a entendemos como *praxis*, conferindo-lhe uma orientação transformadora: “Una buena práctica no lo es solamente porque quepa describirla así técnicamente o en función de sus resultados materiales, sino porque mejora el *statu quo* de las cosas y de las personas. La praxis tiene por objetivo transformar la realidad y mejorarla” (Zabalza, 2013, p. 23). Do ponto de vista defendido neste texto, a qualidade da pedagogia e a sua transformação reportam-se não só à natureza das práticas pedagógicas, mas também ao modo como os docentes constroem a sua profissionalidade e ao estatuto do ensino no meio académico.

Shulman (2004b) instiga-nos a ser “descobridores de caminhos” em vez de continuarmos a ser “seguidores de caminhos”, e propõe-nos uma visão da academia onde as fronteiras entre ensino e investigação se esbatem, e onde os professores constituem comunidades de prática para o estudo e o avanço da pedagogia, contribuindo de forma decisiva para a (re)construção da sua profissionalidade. Esta é uma visão semelhante à nossa e apresenta um potencial transformador, mas também é arriscada no que respeita à sua legitimação e sustentabilidade, até porque a pedagogia tem

constituído tradicionalmente um *não-lugar*: “Se não há um lugar legítimo de produção do conhecimento para a pedagogia universitária na própria universidade, como esperar que haja um estatuto de reconhecimento desses saberes?” (Cunha, 2010, p. 293). A conquista desse lugar é um caminho incerto, que comporta ganhos e perdas, mas é um caminho necessário, sobretudo se acreditarmos que a pedagogia é uma prática moral e política que “propõe versões e visões particulares de vida cívica, de comunidade, de futuro, e de como podemos construir representações de nós próprios, dos outros e do nosso ambiente físico e social” (Giroux, 2013, p. 8).

Como já foi dito, mudar a qualidade da pedagogia na universidade significa mudar a universidade. A transgressão de códigos habituais do trabalho acadêmico, nomeadamente através da constituição de comunidades de prática onde a investigação é colocada ao serviço do ensino e do desenvolvimento profissional dos professores, pode constituir uma via de mudança profunda. Estarão as instituições interessadas nessa via? E estarão os docentes predispostos a correr os riscos que ela comporta? Uma coisa parece certa: aquilo que dificulta uma mudança profunda da pedagogia é também aquilo que a justifica e reclama, importando denunciar constrangimentos e lutar pelo direito de sermos melhores educadores.

Referências bibliográficas

- Alves, P., Vieira, F. & Van Hattum, N. (2005). Experiências de inovação pedagógica na Universidade do Minho: Direções emergentes. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 2009-2021). Braga: Universidade do Minho.
- Barnett, R. (2000) University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422.
- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cunha, M. I. (2010). Diálogo com as experiências: que conclusões incitam os estudos? In M. I. Cunha (Org.), *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional* (pp. 201-299), Araraquara – SP: Junqueira&Marin Editores.
- Gijón Puerta, J. P. & Crisol Moya, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 389-414. Publicado em <http://redaberta.usc.es/redu>
- Giroux, H. (2010). Ensino superior, para quê? *Educar*, 37, 25-38.
- Giroux, H. (2013). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. Retirado a 22 de janeiro de 2014 de <http://truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>
- Gottlieb, E. & Keith, B. (1997). The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries. *Higher Education*, 34, 39-420.

- Hattie, J. & Marsh, H. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Maison, S. & Schapper, J. (2012). Constructing teaching and research relations from the top: An analysis of senior manager discourses on research-led teaching. *Higher Education*, 64, 473-487.
- Morley, L. (2003). *Quality and power in higher education*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. *Sisyphus Journal of Education*, 1(1), 104-123. Publicado em <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus>
- Rué Domingo, J., Arana, A., González de Audicana, M., Abadía Valle, A. R., Blanco Lorente, F., Bueno Garcia, C., & Fernández March, A. (2013). El desarrollo docente en España em educación superior: El optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(3), 125-158. Publicado em <http://redaberta.usc.es/redu>
- Santos, B. S. (2008). A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In B. S. Santos & N. A. Filho (Eds.), *A universidade no século XXI: Para uma universidade nova* (pp. 15–78). Coimbra: Almedina.
- Serow, R. (2000). Research and teaching at a research university. *Higher Education*, 40 (4), 449-463.
- Shore, B., Pinker, S., & Bates, M. (1990). Research as a model for university teaching. *Higher Education*, 19, 21-35.
- Shulman, L. (2004a). *Teaching as community property – Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (2004b). Four-word: Against the grain. In M. T. Huber (Ed.), *Balancing acts: the scholarship of teaching and learning in academic careers*. Retirado a 25 de novembro de 2004 de <http://www.carnegiefoundation.org>
- Tomàs Folch, M., Castro Ceacero, D., & Feixas Condom, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 343-367. Publicado em <http://redaberta.usc.es/redu>
- Vidal, J. & Quintanilla, M. (2000). The teaching and research relationship within and institutional evaluation. *Higher Education*, 40 (2), 217-229.
- Vieira, F. (2009a). Em contracorrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126.
- Vieira, F. (Ed.) (2009b). *Transformar a pedagogia na universidade – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. (2013). O professor como arquiteto da pedagogia na universidade. *Revista Teias*, 14(33), 138-156. Publicado em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias>
- Vieira, F., Gomes, A., Gomes, C., Silva, J. L., Moreira, M. A., Melo, M. C., & Albuquerque,

- P. B. (2002). *Concepções de pedagogia universitária - Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (2012). Transformar a pedagogia na universidade: um caminho de transgressão? In A. S. Júnior (Org.). *Educação e contemporaneidade – Contextos e singularidades* (pp. 145-170). Salvador: EDUFBA/ EDUNEB.
- Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), 121-331.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 17-42. Publicado em <http://redaberta.usc.es/redu>

¹ O presente texto foi produzido no âmbito das atividades do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Projeto PEST-OE/CED/UI1661/2014.

² Em Portugal, os centros de investigação são avaliados e financiados por uma agência governamental, a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), mas podem constituir Conselhos de Acompanhamento formados por especialistas nacionais e estrangeiros, cuja função é analisar a sua atividade e produzir recomendações de melhoria, usualmente alinhadas com os requisitos e lógicas da avaliação externa.

Artículo concluído el 16 de Diciembre de 2013

Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 23-39.

Publicado em <http://www.red-u.net>

Flávia Vieira

Universidade do Minho, Braga, Portugal
Instituto de Educação, Departamento de Estudos
Integrados de Literacia, Didática e Supervisão

Mail: flaviav@ie.uminho.pt



Doutorada em Educação pela Universidade do Minho em 1997, é Professora Catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Integra o Centro de Investigação em Educação nessa instituição e as suas linhas de investigação são: Pedagogia para a Autonomia; Formação de Professores; Supervisão Pedagógica; Pedagogia Universitária. Coordenou vários projetos sobre a indagação da pedagogia na universidade e dirige o Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia (NEIP) no Instituto de Educação.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 41-60
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 17-06-2014

Fecha de aceptación: 13-08-2014

**Equidad y políticas
universitarias: perspectivas
desde latinoamerica.**

**Equity and higher education
policies: latinoamerican
perspectives.**

José Alberto Yuni

José Alberto Yuni

Cecilia Evangelina Melendez

Cecilia Evangelina Melendez

Ana Griselda Diaz

Ana Griselda Diaz

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Resumen

Abstract

En este artículo nos proponemos abordar algunas cuestiones de la equidad en la Educación Superior, desde la singular perspectiva de la realidad latinoamericana. Nuestro interés radica en dar cuenta de los modos y posiciones teóricas a través de las cuales se definen políticas de equidad en el campo de la Educación Superior y se establecen sentidos y significados sociales en torno a ellas. En la primera parte se realiza una breve caracterización de los escenarios de la Educación Superior en Latinoamérica, tanto en lo que se refiere a los procesos socio-políticos de carácter estructural, como a la dinámica de los sistemas

In this article we aim to address some issues of equity in higher education, from the particular perspective of Latin American reality. Our interest is highlight the fact of the theoretical and methodological positions through which equity policies are defined in the field of higher education and how social meanings and ways are established around them. In the first part, a brief description of the scenarios of higher education in Latin America is done, both in regard to the socio-political structural processes and the dynamics of higher education systems. In the second part, a conceptual reconstruction is approached

de Educación Superior. En la segunda parte, se efectúa una reconstrucción conceptual que nos permita mostrar los desplazamientos operados en las políticas universitarias de las últimas décadas y que han desembocado en la implementación de las llamadas políticas de equidad. En la tercera parte del artículo, se analizan diferentes niveles de especificación del concepto de equidad en las dinámicas universitarias, las que dan cuenta de su potencial productivo de prácticas. Finalmente, se describen algunas de las iniciativas más importantes desplegadas en los últimos años por algunos países de la región, enmarcadas en políticas de equidad, señalando sus efectos y alcances.

to allow us to show the movements operating in university policies in recent decades which have resulted in the implementation of the so called policies of equity. In the third part of the paper, different levels of specification of the concept of equity in university dynamics are analyzed, which account for their productive potential practices. Finally, we describe some of the most important initiatives displayed in recent years by some countries of the region framed in equity policies, focusing on their effects and scope.

Palabras clave: Equidad - Inclusión Educativa - Políticas Universitarias.

Key words: Educational inclusion - Equity – University Policies.

Introducción

Abordar la cuestión de la equidad en el contexto latinoamericano supone siempre una tarea dificultosa y que requiere la explicitación de compromisos epistémicos y políticos que tensionan los sentidos de la educación. Una dificultad no menor, es aquella vinculada a la pretensión de referir a Latinoamérica como una unidad socio-cultural homogénea. Como señala Rodríguez (2009) Latinoamérica es una construcción imaginaria, frente a la multiplicidad, diversidad y heterogeneidad que recorre y constituye las sociedades en su presente y en su configuración histórico-política. A sabiendas, entonces, de operar desde ese imaginario es que en este texto intentaremos dar cuenta de una noción dinámica y móvil como lo es la de equidad.

En efecto, dadas las singularidades de las sociedades latinoamericanas no puede plantearse la equidad como una temática meramente axiológica. En tanto que las históricas desigualdades entre sociedades y al interior de las mismas, han sido un rasgo característico de nuestros procesos de desarrollo y marcan fuertemente las disputas y apuestas políticas de los Estados, los grupos hegemónicos y las mayorías subalternizadas, la equidad es un texto que estructura los discursos y las prácticas de los discursos de la educación. Como veremos más adelante, en el contexto latinoamericano, la noción misma de equidad ha sido motivo de disputa política y, por ello, en su relación con determinados marcos de acción adquiere unos u otros significados.

Por otra parte, en su articulación con el campo de la educación superior, la cuestión de la equidad tensiona el sentido mismo de las políticas educativas de los

estados nacionales al visibilizar el modo en que éstas asumen o no una perspectiva de redistribución intergeneracional. En otras palabras, no se puede abordar la cuestión de la equidad en la Educación Superior, desde una lógica que tome en consideración solamente el campo universitario, sino que convoca la consideración de las siempre densas y conflictivas relaciones entre las instituciones de la educación superior y las sociedades.

En definitiva, entendemos que no es posible hablar de equidad en abstracto, sino que el análisis de las políticas educativas supone una mirada que tome en cuenta las sobredeterminaciones contextuales (históricas, políticas y económicas) y los atravesamientos de las dinámicas sociales. Tampoco se puede abordar la cuestión de la equidad bajo el supuesto de que se trata de una noción unívoca, sino que por el contrario requiere recuperar su multivocidad y las torsiones simbólicas que ha experimentado y que permiten la construcción de diferentes sentidos.

Algunas raíces históricas del debate latinoamericano sobre universidad y equidad

Una mirada retrospectiva sobre el campo de la Educación Superior Latinoamericana nos conduce a la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918, como el momento inaugural de la acción colectiva, la denuncia y el reclamo político en torno al carácter elitista de las universidades y las inequidades en el acceso a ellas. El movimiento estudiantil cordobés rápidamente encontró eco en otros países latinoamericanos y una parte de sus reivindicaciones y de su ideario institucional tensionan hasta la actualidad los debates y pujas políticas del campo universitario. Así, en el contexto latinoamericano, a lo largo del siglo XX, la misión de la Universidad se configuró a través del cumplimiento de tres misiones: la docencia, la investigación y la extensión (entendida como la acción educativa de los universitarios orientada hacia otros actores sociales, especialmente los obreros).

A lo largo del siglo XX, las Universidades latinoamericanas se convirtieron en las instituciones encargadas de regular el acceso de las clases medias y altas a las profesiones liberales y a la formación de los cuadros necesarios para el desarrollo de la naciente burocracia estatal. Por el contrario, los hijos de los trabajadores y obreros tuvieron muy pocas chances de acceder a la Educación Superior, especialmente por las dificultades para acceder y egresar de la escuela secundaria.

En la década de los setenta, los movimientos políticos enrolados en la perspectiva de la Liberación Latinoamericana nuevamente impulsaron el debate sobre el papel de la Universidad en la reproducción de las élites y denunciaron el sesgo de clase que caracterizaba a las instituciones universitarias, favoreciendo a las clases medias ilustradas que, a su vez, habían sido históricamente las que más se habían beneficiado de la acción educadora de los Estados Nacionales decimonónicos.

En ese contexto, la obra de Darcy Ribeiro es paradigmática en tanto que, a partir de su propia perspectiva latinoamericanista, propuso un modelo de Universidad que llevó a la práctica como primer rector de la Universidad de Brasilia. Aveiro (2011:48) recupera un conjunto de premisas que conformaron el ideario universitario del intelectual brasileño, cuyas ideas se entroncan con algunos debates actuales que veremos más adelante. Aveiro recupera un conjunto de líneas directrices que Ribeiro, junto con otros destacados intelectuales latinoamericanos propusieron para el proceso de reforma de

las universidades peruanas. Entre ellas señala:

- Programar la expansión de las universidades teniendo como mira matricular, en un futuro previsible aunque lejano, a todos los jóvenes en edad escolar en cursos universitarios.
- Orientar esta expansión con un espíritu deliberadamente antielitista que desenmascare la falsa noción de que la masificación del estudiantado es meta incompatible con un alto nivel de enseñanza, reemplazándola por la comprobación opuesta, de que sólo sobre la base del mayor número de estudiantes, se pueden elegir los verdaderos talentos; por lo cual, la educación universitaria no podrá seguir siendo reservada para pocos [...] La civilización emergente, tendiendo a la superación de la dicotomía entre la cultura vulgar y la cultura erudita, las unificará en una cultura común cuyo lenguaje fundamental será la ciencia.
- Vincular la educación superior a las actividades productivas y a los servicios —de preferencia en los campos de especialización de cada estudiante—, sea estableciendo la alternancia de periodos de trabajo con periodos de estudio, sea realizándolos simultáneamente [...] una formación práctica, realista y solidaria con las condiciones de existencia de las capas más pobres de la población; y resarcido, en la forma de servicios útiles prestados a la comunidad, el costo social de sus estudios.
- Reconocer francamente que la Universidad fue y es una institución intrínsecamente política, esencialmente conservadora e innegablemente connivente con el viejo orden social. En consecuencia, no tratar de despolitizarla —lo que, además de imposible, sería indeseable— sino de contrapolitizarla para hacerla servir a la revolución social, a través de una reforma políticamente intencionalizada con el objeto de democratizar los mecanismos de acceso a la Universidad; superar el academicismo en la formación universitaria y en el diseño de los currícula y programas; sobrepujar el elitismo implícito en los esquemas de carreras y en la fijación de los privilegios que ellas otorgan; reorientar las actividades científicas y culturales, concibiéndolas no más como un goce erudito del saber, sino como instrumentos de transformación del mundo; y finalmente, garantizar la participación de todos los profesores y estudiantes en la estructura de poder de la Universidad.

Estas propuestas de Darcy Ribeiro, muy influyentes en el discurso universitario latinoamericano, anticipan algunas cuestiones vinculadas a los debates actuales en torno a la equidad en la Educación Superior. Por una parte, el autor plantea el carácter elitista de las universidades latinoamericanas; elitismo vinculado a la selectividad social que regula el acceso de los jóvenes a los estudios superiores y que, en términos del debate actual, configura una de las formas de inequidad de ingreso. Frente a este fenómeno propone la universalización del acceso de los jóvenes a las universidades.

Su discurso también plantea la falsa antinomia equidad-mérito, según la cual la masificación del acceso generaría una devaluación de las jerarquías de las credenciales, sustentadas ideológicamente en el carácter selectivo y meritocrático de la formación universitaria. De hecho, no niega la función selectiva de las universidades, sino que

justamente fundamenta este proceso en el talento individual. La formación científica de los estudiantes sería el medio de combatir tanto el elitismo al que conduce la erudición (que distancia a los académicos de los problemas y necesidades de sus sociedades), como aquellas otras formas de pensamiento local.

Finalmente, nos interesa recuperar el planteo que realiza Ribeiro acerca de la naturaleza política que está a la base de las desigualdades e inequidades sociales y del carácter político del conservadurismo de las universidades latinoamericanas. En su perspectiva, las desigualdades se expresan en la dimensión económica (como la desigual distribución de bienes y recursos materiales entre los diferentes grupos sociales), aunque su naturaleza (por lo tanto sus posibles vías de solución) es esencialmente política en tanto medio que regula los criterios de justicia distributiva de los bienes simbólicos en una sociedad. Como veremos más adelante, en el ámbito de las políticas universitarias de la región, los alcances de la noción de equidad, se han redefinido en las últimas décadas según el contexto político en el que se han inscripto y del cual devienen significados diferenciados, que han dado lugar a praxis de políticas universitarias de diferente signo.

El horizonte político del debate universitario latinoamericano de las décadas del sesenta y setenta se caracterizó por el antagonismo entre los representantes de progresismos de diversos signos políticos (potenciados por el imaginario igualitario encarnado en la Revolución Cubana y los movimientos revolucionarios que encontraron una intensa acogida en el movimiento estudiantil de la región) y la visión modernizadora del desarrollismo social impulsada desde Estados Unidos por la Alianza para el Progreso. El enfoque del Capital Humano y la defensa de la adecuación de las universidades a las demandas y necesidades de los mercados, fundamentaron los modelos de planeamiento y administración de la educación superior introduciendo en los debates académicos una perspectiva eficientista y la evaluación como proceso para determinar los niveles de eficiencia del sistema de educación superior. Como señalan diferentes autores, esta visión sobre el papel de las universidades en la dinámica de los procesos sociales de los países de la región, implicaba la subordinación de las instituciones de educación superior no sólo a la lógica del mercado, sino a las necesidades de las élites dominantes de impulsar procesos de disciplinamiento social frente a la creciente insurgencia socio-política.

Estas dos referencias histórico-políticas, aunque limitadas en su exposición y en su desarrollo analítico, permiten mostrar el anclaje discursivo en el que se instala tempranamente—y con otra perspectiva- la cuestión de la equidad como una problemática de las políticas universitarias latinoamericanas ya en la década de los sesenta. El trasfondo de la puja política remite a nivel discursivo a dos concepciones antagónicas, una que defiende el carácter selectivo, meritocrático y elitista de la universidad, frente a otra que propone revertir las desigualdades estructurales, promoviendo el acceso a la universidad como un medio de movilidad social ascendente que reasigne a través de este mecanismo la desigual distribución de los ingresos.

Las concepciones sobre equidad: un territorio de disputas de significaciones

Hemos dicho anteriormente que la noción de equidad se resignifica discursivamente y en sus derivaciones prácticas según la perspectiva en la que se sostenga. En ese sentido, nos parece útil retomar el análisis que realiza Camargo Abello (2008) quien caracteriza diferentes enfoques de la equidad en el marco de las políticas educativas.

La concepción de equidad como igualdad de oportunidades es coincidente con las posturas funcionalistas y es la visión más difundida en la lectura económica sobre el desarrollo económico y el bienestar así como desde la teoría política. Esta postura defiende que se deben ofrecer iguales oportunidades a todos los individuos de la sociedad sin distinciones de raza, clase, estrato, etnia, género. No obstante, en sociedades marcadas por las desigualdades y estructuradas en base a ellas, esta concepción igualitarista enmascara el carácter político de las diferencias y produce una ideología educativa que atribuye los resultados académicos a déficits competenciales de los estudiantes, sin reconocer las diferencias en el capital social de origen. Por ello,

Se diferencia la igualdad de oportunidades según mérito y la igualdad simple. La primera alude a una perspectiva meritocrática consistente en reconocer los talentos y las capacidades de los individuos como lugares de escogencia libre. La igualdad simple es asimilada a la equidad y consiste en acceder a iguales oportunidades con independencia de los logros académicos” (Camargo, 2008, p.48).

En esta línea conceptual se inscriben muchas de las iniciativas desarrolladas en los últimos años en el campo de la Educación Superior Latinoamericana. Las políticas universitarias sustentadas en esta concepción proponen dar un trato desigual a los grupos sociales en razón al principio de la diferencia, que podría sintetizarse en la máxima: dar más al que menos tiene.

Desde esa lógica, las políticas neoliberales implementadas en Latinoamérica a partir de la década de los noventa reafirmaron iniciativas en la Educación Superior que defendían la equidad meritocrática a través de políticas focalizadas sobre estudiantes provenientes de grupos sociales o colectivos históricamente en desventaja. En términos macropolíticos utilizaron esta concepción para justificar la privatización de la Educación Superior, al considerar que el financiamiento público de las universidades implicaba una transferencia desigual que beneficiaba a las clases medias y a las elites, que podían pagar por los servicios educativos, restándole oportunidades a amplios sectores sociales de acceder a una educación básica de calidad y de amplia cobertura. En otras palabras, las políticas educativas sustentadas en la concepción de equidad de dar más al que menos tiene, produjeron una inversión ideológica mediante la cual, los fondos públicos debían aplicarse a la educación básica y al apoyo focalizado de aquellos jóvenes dotados de talentos, pero con condiciones socio-económicas limitadas para que accedan a la educación superior, en vez de sostener la gratuidad de los estudios universitarios que benefician sólo a un segmento de jóvenes pertenecientes a sectores sociales con mayores posibilidades. Como analizaremos más adelante, podrían incluirse en esta perspectiva ciertas políticas de acción afirmativa como las becas estudiantiles, orientadas a estudiantes de escasos recursos económicos a los que se les exige mantener ciertos niveles de rendimiento académico como lo muestran el caso argentino y chileno (Chiroleu, 2009). Como sostienen Felfedber y Gluz (2011, p. 343):

Las políticas focalizadas compensatorias constituyen un ejemplo paradigmático de esta forma de intervención estatal. Se proponen compensar las desigualdades de origen de los estudiantes concentrando los recursos en la “población objetivo”: los más pobres entre los pobres. Estas políticas se fundaron en el principio de equidad, concebida como no dar lo mismo a quienes no son iguales, y se convirtieron en la estrategia de combate a la pobreza a través de las distintas líneas de acción.

La concepción de la equidad como derecho sustenta una visión de la educación como un dispositivo socio-político capaz de convertirse en mecanismo igualador, con independencia de la adscripción de los individuos en la sociedad. Sin embargo, en tanto que los procesos de desarrollo socio-históricos han afianzado las situaciones de desigualdad, lo que impide la realización del derecho o lo permiten en condiciones de desigualdad que no son equitativas, las políticas universitarias que se derivan de esta concepción se han orientado a la creación de nuevas instituciones y a una intensa estrategia de densificación territorial de instituciones de educación superior, a partir de la consagración del principio de universalización de la educación superior, como criterio rector. En esa línea pueden inscribirse las reformas de la educación superior cubana y de la República Bolivariana de Venezuela. En ese marco, la discusión no se focaliza en los procesos de selección vinculados a una concepción meritocrática de la Universidad, sino en el mínimo de educación y competencias a ser garantizadas como derecho a todos los individuos en respuesta al derecho social básico.

La concepción de equidad como justicia igualitaria. Esta posición teórica va más allá de la enunciación del principio de igualdad y plantea la interrogación acerca de la justicia de aquello que se considera igualdad. En otras palabras, al ser la igualdad una noción asociada a un sistema axiológico, aquello a que se llama igualdad no sería más que la expresión de una escala de valores relativa, antes que una noción de alcance universal. De ese modo, podría plantearse la posibilidad de que en una sociedad existan desigualdades justas y desigualdades injustas. Basándose en los aportes teóricos de Rawls (1979), esta perspectiva se pregunta por el mínimo de desigualdad e inequidad tolerable en una sociedad, de tal forma que sea posible el desarrollo de los individuos y la realización de sus capacidades y libertades. Ya no se trata del mero reconocimiento de la diversidad ni de las desigualdades existentes en la sociedad, sino de recuperar el potencial político de la diferencia como principio que ordena, jerarquiza y establece relaciones de dominación, subordinación y subalternización. En consecuencia, el principio de diferencia permite destinar los esfuerzos de una sociedad a aquellos grupos más desfavorecidos o menos aventajados, aún a costa de afectar la distribución equitativa de oportunidades e inclusive las libertades fundamentales. Camargo (2008, 48) señala que:

Los individuos y grupos en la sociedad por justicia requieren una educación basada en sus propias maneras de concebir el mundo y en sus propias necesidades educativas. Se aceptaría un núcleo básico y universal de normas, valores, objetivos y experiencias comunes pero postula un ajuste entre este núcleo las culturas de los grupos, las necesidades individuales y los estilos de aprendizaje. Así sin perder un acento nacional el sistema educativo estaría abierto a las diferencias individuales y grupales.

En esta línea conceptual de la equidad podrían incluirse las políticas universitarias implementadas en algunos países de la región, orientadas a determinados grupos sociales, tales como algunas políticas de acción afirmativa en relación a las personas afro o a las comunidades indígenas a partir del creciente desarrollo de las universidades indígenas en varios países.

La concepción de equidad como inclusión social. En la última década, de la mano de lo que algunos autores denominan políticas públicas de nuevo signo (Felfedber y Gluz, 2011) en varios países de la región se advierte una torsión de la noción de equidad, al ponérsela en relación con lo que se denominan políticas inclusivas o políticas de inclusión. Con mayor o menor grado de explicitación discursiva, las políticas educativas

llevadas adelante por los presidentes Lula da Silva en Brasil, Kirchner y Fernández de Kirchner en Argentina, Morales en Bolivia, Chavez en Venezuela y Correa en Ecuador, redefinen las políticas universitarias impulsadas por el modelo neoliberal incorporando instrumentos de políticas públicas enmarcadas en la noción de inclusión.

La perspectiva de equidad como inclusión social, reconoce su politicidad en tanto que se propone revertir procesos, prácticas y racionalidades socio-institucionales excluyentes. Parte de considerar que la inclusión no es una situación o un estado social “natural”, sino que es una dinámica instituyente de lo social que requiere una intervención activa de las políticas públicas para reorientar los procesos de exclusión que genera la lógica del sistema capitalista. En tal sentido, comparten la idea de que las anteriores concepciones de equidad que hemos referido, se proponen alcanzar la equidad sin transformar las condiciones estructurales que están a la base de las desigualdades e inequidades. Así, las dificultades de acceso a los beneficios y oportunidades que ofrece la sociedad son injustas pues discriminan de acuerdo con el origen social y no plantean a todos los ciudadanos el mismo derecho a educarse ni hacerlo en las mismas condiciones de calidad. La perspectiva inclusiva se propone generar condiciones que afirmen la existencia de condiciones estructurales de la sociedad que favorezcan a todos los individuos sin distingos de raza, sexo y condición social.

En un trabajo en el que analiza comparativamente las políticas de Educación Superior implementadas en Brasil y Argentina en el marco de los modelos pos-neoliberales, Chiroleu (2009, p. 146) señala:

La introducción de la noción de inclusión cambia sin embargo el eje de discusión al tomar como punto de partida el reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial del foco de análisis en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo a remover para construir sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico. En el ámbito educativo, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, lo que implica velar y generar condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables.

Las políticas de inclusión en el campo de la Educación Superior abren nuevos debates a la vez que reavivan otras discusiones y pugnas políticas sobre los alcances y sentidos de las instituciones universitarias en el contexto latinoamericano. Por otra parte, las distintas concepciones de equidad que hemos presentado, han permitido a los investigadores especificar diferentes ámbitos en los que este principio puede convertirse en analizador operativo de las dinámicas institucionales del campo de la Educación Superior.

De la equidad de acceso a la equidad dentro de las universidades

Más allá de las profundas desigualdades que caracterizaron y caracterizan actualmente el desarrollo de los sistemas educativos del ámbito latinoamericano, es posible señalar ciertas tendencias comunes de la Educación Superior. Nuestro interés radica en esta instancia en caracterizar esos aspectos comunes a partir de la desagregación de la noción de equidad.

Equidad de oferta. Si uno de los rasgos que definen a la mayor parte de los sistemas

de educación superior a nivel mundial es la segmentación interna, en el caso de los países latinoamericanos esos procesos adquieren características singulares. En la década de los ochenta Braslavsky acuñó el término discriminación educativa, para dar cuenta de la conformación de circuitos diferenciados orientados a diferentes grupos sociales. Estos circuitos eran también diferenciadores de estatus social y del valor diferencial de las credenciales educativas que ellas otorgan.

En tal sentido, los informes del IESALC y los trabajos de Bruner identifican este fenómeno en relación a dos procesos diferenciados. Por una parte, en algunos países de la región el sistema de educación superior adopta un modelo binario que diferencia entre instituciones universitarias y no universitarias. García de Fanelli y Jacinto, muestran que ambos subsistemas se orientan a grupos sociales claramente diferenciados, tanto en términos de su capital socio-cultural, como de ciertas características como el género. El subsistema no universitario focaliza su oferta en carreras técnicas y de formación en áreas de servicio orientadas principalmente a mujeres de sectores de niveles económicos bajos y medio bajos, con una pronunciada expansión territorial. Mientras tanto, el subsistema universitario se orienta a las clases medias, medias altas y altas, configurando un circuito formativo vinculado a las profesiones liberales y la formación científico-tecnológica.

A esta diferenciación interna establecida por la propia lógica organizativa del Sistema de Educación Superior, debe agregarse la discriminación producida por la conformación de circuitos universitarios producidos por las políticas de privatización. Bruner reconoce que en algunos países las universidades privadas se constituyen como circuitos de formación de elites, mientras que en otros casos estas universidades se disputan con las universidades públicas la demanda potencial de las clases medias y media-alta.

A los procesos anteriores debe sumarse la notable heterogeneidad y diferenciación que se visualiza entre instituciones universitarias al interior de los sistemas nacionales de educación superior en relación a ciertas orientaciones institucionales (orientadas al desarrollo científico o meramente profesionalizantes), a diferentes estándares de calidad o al desarrollo de sus capacidades de innovación y creación (por ejemplo, a través de la oferta de carreras de posgrado).

En definitiva, la equidad de oferta de la Educación Superior aparece condicionada en el contexto latinoamericano por la diferenciación estructural, la heterogeneidad institucional, la segmentación en relación a públicos y estándares de calidad y la diversificación; fenómenos producidos por procesos estructurales como la privatización de la educación universitaria, las políticas de universalización y la masificación.

Plantear la equidad de oferta como principio activo de las políticas universitarias supondría atender a la reducción de las brechas establecidas entre los diferentes circuitos y segmentos, planteando unos mínimos que establezcan los requerimientos para el desempeño de los graduados en el contexto nacional, pero que a la vez estén a la altura de las demandas de internacionalización impuestas por la lógica de la globalización.

Equidad de acceso: Vinculada a lo anterior, este criterio se relaciona con las lógicas que regulan el acceso a las instituciones de educación superior. Por una parte, es posible reconocer en el contexto latinoamericano dos tendencias claramente antagónicas y una serie de variantes intermedias en lo que respecta a la regulación del acceso. En un extremo encontramos la tradición del sistema público universitario de Argentina, que históricamente sostuvo el ingreso libre y gratuito a la universidad, sin ningún tipo de

selectividad en base a pruebas y de libre elección del tipo de carrera sin necesidad de acreditar una formación previa vinculante. En otras palabras, el estudiante puede escoger libremente la institución universitaria y el tipo de carrera. De hecho, son numerosos los estudios que señalan que esta modalidad de acceso abierto en el ingreso, no elimina la selectividad sino que esta se traslada a los procesos formativos.

En el otro extremo, se encuentra el sistema universitario chileno con una fuerte regulación del acceso en base a una selectividad que toma en consideración el rendimiento en los últimos años de la escuela media y una prueba nacional de selectividad en base a cuyos resultados los estudiantes pueden escoger no sólo la elección de carrera, sino de la propia institución universitaria según estándares de calidad. A esa fuerte selección de base pedagógica, debe sumarse la selección económica que impone el carácter arancelado de los estudios universitarios, aún en las universidades estatales. Estas características del modelo de acceso chileno ha sido puesto en cuestión por las movilizaciones estudiantiles acaecidas en los últimos años y su revisión forma parte de la agenda política del naciente gobierno de la presidenta Bachelet.

Como se dijo, entre ambos extremos se encuentran posiciones intermedias, como el caso de la Educación Superior de Brasil que combina la selectividad del Vestibular con la gratuidad de los estudios en las universidades públicas y las transferencias condicionadas a través de becas para que los estudiantes accedan a las universidades privadas. Por otra parte, la oferta de plazas se rige por una política de plazas limitadas que deben ser concursadas por los postulantes. Por el contrario, en Argentina la mayor parte de las carreras no establecen cupos de ingreso, lo cual genera el fenómeno de la masividad en los primeros años.

En el caso de Uruguay, el informe del proyecto MISEAL (2013) que analiza la equidad en 12 universidades de diferentes países de la región, señala que en el caso de la Universidad de la República, la más importante del país, si bien no tiene examen de ingreso, requiere que los estudios preuniversitarios de quienes se inscriben sean acordes con los planes de estudio por los que se opta. En países como Costa Rica o México, si bien el acceso presenta ciertas regulaciones a partir de la selectividad basada en pruebas, se agrega también el pago de tasas y matrículas que introducen el criterio de selectividad social.

La combinación de la equidad de oferta y de acceso guarda una estrecha correlación con las tasas brutas de participación de la población en edad universitaria en el acceso a la educación superior. Diferentes fuentes, señalan la persistencia de enormes brechas entre los países de la región, con tasas que para el año 2010 varían del 75% al 18%. Así, basándose en los datos provistos por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) el proyecto MISEAL identifica tres subgrupos de países en relación con las tasas de escolarización en el nivel superior. Así, algunos países presentan tasas superiores al 60%, tal los casos de Argentina, Chile y Uruguay. Otros países tienen tasas brutas de educación superior de entre 30% y 60%, como Costa Rica, Perú, Ecuador y Colombia. Y finalmente un tercer grupo con tasas inferiores al 30%, entre los que se encuentran México, Brasil, El Salvador, Nicaragua y Guatemala.

En lo que respecta al género, los datos recabados muestran que más allá del desarrollo relativo de cada sistema de educación superior nacional, se ha producido un importante avance en el acceso de las mujeres a este nivel. Las estadísticas de todos los países muestran que las mujeres son mayoría en casi todos los países, lo que permite inferir que la brecha de género a favor de las mujeres se incrementó en el curso de la

década del año 2000.

Las diferentes acciones encaradas en la región para mejorar el acceso, han adoptado la perspectiva de las políticas de acción afirmativa (Chiroleu, 2009), las que tienen como objetivo compensar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo en el acceso, permanencia y finalización de estudios a los grupos más vulnerables de la discriminación y exclusión social, inherentes a sociedades con grandes brechas de desigualdad social (Reynaga, 2011). No obstante, existe consenso entre los investigadores del campo de la Educación Superior de que la discriminación que existe en el acceso y la permanencia en la universidad no solo se da por tener una identidad, sino por la configuración situacional en la que convergen varias marcas de segregación, articuladas en torno a la condición de pertenencia a una minoría o un grupo subalternizado.

Equidad de financiación de la educación superior. Esta cuestión se vincula a las diversas formas de asignación de recursos financieros para el campo de la educación Superior. Desde una perspectiva estructural, un aspecto de esta equidad se relaciona con las transferencias directas que los Estados nacionales realizan al sistema universitario a través de las asignaciones de los presupuestos generales. En tal sentido, en el contexto latinoamericano se registran importantes diferencias entre los países en lo que respecta a los índices de participación financiera del estado en el sostenimiento de las universidades. Como se señaló anteriormente, hay países que ponen un mayor énfasis en la inversión estatal en la educación superior, mientras que hay otros en los que se promueve la privatización de los estudios universitarios mediante la participación en el mercado académico, de empresas o de instituciones interesadas en la reproducción de sus intereses corporativos. Asimismo, en los últimos años la nueva agenda de las políticas públicas de varios países de la región, ha redefinido algunas cuestiones vinculadas a esta problemática que tiende a profundizarse en tanto que las políticas de universalización y de ampliación de derechos requieren de un mayor compromiso financiero de las políticas públicas y la profundización de la perspectiva del Estado de Bienestar. Al respecto, Feldfelber y Gluz (2011, p.340) describen la situación actual del siguiente modo:

En forma esquemática podemos señalar la presencia de tres tipos de Estado en América Latina: los neoliberales, donde México constituye uno de los ejemplos emblemáticos; los países que buscan refundar el Estado—como Bolivia, Ecuador y Venezuela—y los estados que recomponen capacidad regulatoria y de inversión, como en los casos de Brasil y Argentina (Sader, 2008). El denominador común de los gobiernos de nuevo signo en la región es la relativamente amplia oposición al consenso político reformista de los '90 y la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas (Moreira et al., 2008). Sin embargo, estas políticas siguen conviviendo con viejas modalidades de intervención estatal.

En otra línea de análisis, las políticas de equidad basada en la perspectiva inclusiva se proponen mejorar la equidad financiera, mediante las transferencias indirectas, focalizadas en poblaciones en desventaja socio-económica, y condicionadas a ciertos niveles de desempeño y rendimiento académico, mediante amplias políticas de becas estudiantiles. Tal es el caso de los diferentes programas de becas que se implementan en Argentina, o las becas para indígenas o miembros de minorías étnicas y/o raciales en Brasil, Bolivia y México, y las becas para estudiantes provenientes de escuelas públicas en las políticas universitarias de Brasil. Un nuevo paso, en materia de transferencias

financieras indirectas, pero que tienen pretensiones de universalidad se ha dado recientemente en Argentina, país en el que está en fase de implementación el Programa Progresar, orientado a jóvenes de entre 18 y 24 años que reciben una asignación mensual mientras acrediten su inserción y regularidad en instituciones educativas de nivel medio y universitario y realicen controles periódicos de salud. Los datos oficiales provisorios informan una cobertura de 1.300.000 estudiantes acogidos a los beneficios del Programa. De este modo, la equidad de financiamiento se plantea no sólo desde el subsidio de la oferta institucional, sino del financiamiento de la demanda a través de la asignación de transferencias directas a los estudiantes.

Equidad en la retención y trayectorias educativas. Diferentes investigaciones han señalado que la deserción, el rezago y el abandono de los estudios universitarios guardan una estrecha correlación con los diferenciales de capital cultural con el que acceden los jóvenes a los estudios universitarios, afectando especialmente a aquellos provenientes de sectores socio-económicos marginalizados o a grupos culturales subalternos. Aún en sistemas universitarios con escasas barreras de acceso formal a los estudios superiores, los altos índices de abandono en los primeros años de la universidad reproducen el patrón de las desigualdades y de las diferencias sociales pre-existentes. De igual modo, aún cuando los sistemas universitarios definen políticas de acción afirmativa orientados a la compensación de déficits derivados de la deprivación socio-cultural de ciertos grupos, las investigaciones muestran que estos instrumentos son insuficientes para garantizar la retención y el trazado de trayectorias académicas que guarden cierta analogía con las trayectorias ideales definidas en los planes de estudio.

La perspectiva de equidad vinculada al rendimiento académico de los estudiantes, requiere la identificación de los efectos performativos que las desigualdades antecedentes, siguen operando en las posibilidades de apropiación de los códigos simbólicos propios de la vida universitaria. Los efectos de la segmentación y la discriminación producidos por la configuración de circuitos diferenciados, significa que los estudiantes ingresan a las instituciones universitarias con capitales fragmentarios. También esta perspectiva implica, no estigmatizar a los estudiantes desde una concepción del déficit competencial y como una responsabilidad individual, sino desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas diversificadas orientadas a la heterogeneidad.

Como señalan Reynaga (2011) y Chiroleu (2011) el acceso formal a las instituciones ya no constituye un mecanismo satisfactorio de democratización ni inclusión, por lo que es necesario generar condiciones para la permanencia y egreso de los nuevos sectores sociales que acceden al nivel superior, sin sacrificar la calidad y excelencia que – se supone – el mismo implica. Estudios realizados recientemente en los que se analiza la efectividad de la implementación de las universidades interculturales e indígenas, coinciden en apuntar que:

La cuestión del acceso a estudiantes indígenas a las distintas carreras de educación superior sigue enfocándose desde una perspectiva de “cuotas” y becas, en general bastante bajas. Sin embargo, hechas algunas excepciones, en general tal política se reduce al acceso inicial, sin que se sumen otras estrategias que vayan desde la selección de la carrera hasta su desempeño durante la misma, la culminación de la carrera y las oportunidades de continuidad académica luego de la obtención del título. Los candidatos indígenas tienen dificultades para ingresar a programas regulares de una universidad porque no alcanzan a llenar los requisitos académicos de admisión. A pesar de que estas dificultades son conocidas con antelación; a menudo los programas universitarios no ofrecen soluciones oportunas (Moya, 2013, 96-97).

Fuentes Vázquez (2006) afirma que la inclusión se ha entendido sólo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación. Este abordaje de las políticas de inclusión en la educación superior orientadas a grupos subordinados por su adscripción racial, étnica, genérica o de desigualdades socio-económicas no cuestionan las relaciones de poder desigual entre los diferentes actores sociales, por lo que no contribuyen a la potenciación de las capacidades de todos y todas para el desarrollo de una vida más justa, porque a menudo generan nuevos tipos de exclusión a través de sus acciones.

Hanne y Mainardi Remis analizando el despliegue de dispositivos tutoriales en las universidades argentinas señalan que:

La noción de igualdad adquiere una connotación particular que apunta no sólo a generar idénticas condiciones entre los estudiantes sino a desplegarlas en un marco de equidad que supone poder revisar y repensar las situaciones de “no pertinencia”, de desfase, de desencuentro, de indiferencia y de homogeneización, suscitando nuevas alternativas de abordaje no sólo académico, sino también cultural, social, ético y humano. Así atender las particularidades o demandas específicas de estos grupos no busca constituirse en una política separatista ni expulsora, sino ser traducida en acciones democráticas, justas e integrales que permitan alzar voces, reafirmar diversidades y presencias subyugadas (2013:179).

Equidad en los procesos educativos y de la enseñanza. Esta perspectiva de la equidad remite a la calidad de los procesos didácticos y pedagógicos y a las lógicas curriculares orientadas hacia la consecución de la pertinencia y el establecimiento de racionalidades inclusivas, ancladas en la heterogeneidad y diversificación de recorridos. Ello implica revertir el peso de prácticas selectivas que, en nombre de la meritocracia, tienden a legitimar las desigualdades. Como bien lo describe Zabalza (2013)

Todavía permanece en la mentalidad de algunos docentes una visión darwiniana y selectiva de la universidad concebida como estructura de filtrado que solo los estudiantes de más probada capacidad habrían de poder superar. Esa visión, afortunadamente, va quedando desplazada por unas políticas de Educación Superior más amables y equitativas (Zabalza, 2013 p.11).

El ámbito de la equidad se redefine hacia al interior de las instituciones universitarias. Como plantea Orozco Silva (2006) el nuevo discurso de la equidad en la agenda de la educación superior, se orienta a la formación común de las mismas competencias y conocimiento considerados básicos para el mejor aprovechamiento futuro de nuevas oportunidades compensatorias o remediales para quienes las necesitan; así como la promoción de innovaciones curriculares, pedagógicas y administrativas orientadas a mejorar las oportunidades de logro escolar a sectores con aprestamiento educativo deficiente.

En definitiva, se trata de re-construir una cultura académica centrada en valores que, sin renunciar a la construcción de aprendizajes efectivos y pertinentes, defina itinerarios y prácticas sustentadas en una cultura académica animada por una noción de ciudadanía justa y responsable. En esa construcción es innegable el papel que juegan los profesores y la performatividad de las estrategias formativas que despliegan. En tal sentido, compartimos la perspectiva que proponen (Domínguez Fernández y Prieto

García (2012 pp. 251-252) cuando afirman:

Los profesores que definen, enseñan y animan comportamientos cooperativos, proponen expectativas, asignan papeles y dan una retroalimentación específica. Ello incluye el desarrollo de habilidades interpersonales como el liderazgo, la construcción de la confianza, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Se trata, por tanto, de habilidades necesarias para promover “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales...

Construyendo equidad en el campo universitario: una revisión de acciones

En la actualidad son numerosos los estudios que pretenden dar cuenta de las acciones desplegadas en las últimas décadas en las instituciones de Educación Superior en el contexto latinoamericano. A continuación se presenta a modo ilustrativo un repertorio de acciones e instrumentos de promoción de la equidad inscriptas en las diferentes concepciones que hemos descrito anteriormente.

Chan, García y Zapata (2013) señalan que actualmente, existen en América Latina al menos cinco tipos de políticas o programas de acción afirmativa en educación superior, entre las que identifican a. acciones de formación superior para el profesorado indígena; b. sistemas de admisión preferente en universidades tradicionales a través de cuotas, como ocurre en Brasil y la reserva de plazas o la exoneración del examen de ingreso utilizada en Perú; c. programas de becas y/o apoyo académico para alumnos indígenas o minorías étnicas previamente matriculados, por ejemplo: PRONABES en México); d. universidades por y para indígenas, las que encontramos en Bolivia, Guatemala, México, Nicaragua; y e. la puesta en marcha de formaciones especializadas, como sucede en Colombia (Didou Apetit, 2006).

Por otra parte (Chiroleu, 2009) analiza el impacto y alcances de varios mecanismos alternativos, implementados en los países del Cono Sur, entre los que incluye: (a) apoyo económico a estudiantes carenciados, (b) políticas de acción afirmativas, que a menudo se operativizan a través de cuotas para ciertos grupos que experimentan o experimentaron algún tipo de discriminación, (c) creación de cursos especiales destinados a esos grupos.

El consorcio de universidades latinoamericanas que participan del Proyecto MISEAL, concluyen, luego de rastrear las iniciativas implementadas en 12 países, que:

La mayor parte de las políticas de acción afirmativa implementadas por las IES para el ingreso a la universidad están orientadas a estudiantes de bajo nivel socioeconómico. Estas políticas se concretan bajo la forma de:

- a) Reserva de cupos en cada carrera para los/as mejores bachilleres de municipios pobres (UNAL, Colombia)
- b) Oferta de cuotas para las escuelas públicas de la ciudad de Campiñas (UNICAMP, Brasil).
- c) Exoneración de pago de derechos de admisión de cinco o más estudiantes de bajos recursos económicos de cada colegio (UNA-Costa Rica).
- d) Sistema de estratificación y tipificación para el ingreso de estudiantes, que no solo toma en cuenta la nota de la prueba de aptitud académica y del ciclo diversificado sino también un indicador social, basado en las modalidades de estudio, horario (diurno, nocturno, etc.), ubicación geográfica y tipo (privado o público) del colegio de procedencia (UNA-Costa Rica).

e) Inscripción gratuita, pago de matrícula y aranceles mínimos, asignación de becas, entre otros (MISEAL, 2013).

En el marco más amplio de las políticas de inclusión es necesario mencionar todas aquellas iniciativas surgidas al amparo de las políticas públicas de nuevo signo, orientadas por los principios de universalización y justicia redistributiva. Estas políticas toman distancia de aquellas iniciativas de tipo remedial o compensatorias y también de las que se basan en políticas de acción afirmativa, focalizadas en la discriminación positiva de grupos o colectivos sociales. En esa línea pueden encuadrarse las políticas de universalización de la educación superior desplegadas en Cuba a partir de la articulación interinstitucional y la municipalización de servicios de educación superior; la creación de una red de nuevas universidades orientadas a grupos y sectores sociales tradicionalmente excluidos como en el caso venezolano o las acciones “universales” de transferencias económicas condicionadas a los estudiantes a través del Programa PROGRESAR de Argentina. Puede señalarse en términos conclusivos que cada una de estas iniciativas permite reorientar los sentidos y alcances de la construcción de la equidad en la educación superior. Cada una de estas iniciativas conduce en una dirección convergente, en el sentido de que las políticas de equidad educativa constituyen una respuesta a los obstáculos para la universalización del acceso al conocimiento, dificultadas por las profundas desigualdades económicas de la región.

Es claro que las políticas de equidad enunciadas tienen una clara función redistributiva, aunque en los últimos años, la equidad también comienza a ser visualizada como una estrategia desde la cual superar los obstáculos que representa la diversidad cultural y las profundas diferencias constitutivas de las sociedades latinoamericanas.

Un balance provisorio sobre las políticas de equidad en clave latinoamericana

A lo largo de este artículo hemos intentado dar cuenta de las singularidades que en el campo universitario latinoamericano adquiere la noción de equidad en relación con las políticas de Educación Superior. En las últimas décadas los países de la región introdujeron nuevos instrumentos de políticas públicas destinadas a lograr un mayor acceso y permanencia en la educación superior de la población. El concepto de equidad como principio filosófico orientador de estas políticas es visto por algunos autores como complementario de igualdad, mientras que para otros sectores, es superador de la igualdad. Ambas visiones, comparten un núcleo de sentido según el cual la construcción de la equidad consiste en no dar lo mismo a los que son diferentes. Se diferencian en cambio en las vías e instrumentos para favorecer esa construcción y en los alcances alterativos de las condiciones estructurales que están a la base de las inequidades sociales y educativas.

En su derrotero histórico, podemos afirmar que se ha operado un desplazamiento importante en las estrategias de las políticas equitativas; desplazamiento dado por la sustitución de políticas comunes para todos, por otras que atiendan de manera específica carencias desiguales (Feijoó, 2002), para llegar a políticas de inclusión basadas en ideales de justicia redistributiva y pertinencia socio-cultural.

En síntesis, el marco de referencia de la significación política de la equidad en la educación superior latinoamericana remite a las profundas desigualdades económicas, articuladas en torno a procesos de exclusión y diferenciación. No obstante, para

superarla, se requieren acciones compensatorias y de discriminación positiva que focalicen en los procesos de exclusión, desigualdad e inequidad generados por el mismo patrón de desarrollo capitalista periférico. Estas políticas de discriminación positiva (como se conocen en Chile y Argentina) o compensatorias (como las refieren en México) y políticas que revisan las fórmulas de financiamiento educativo (como es el caso de Brasil) indican que para revertir el papel reproductor del sistema educativo en la estructura social es necesario dar atención prioritaria a las oportunidades educativas de los sectores sometidos a procesos históricos de subordinación y segregación de la educación superior (Camargo Abello, 2008).

Las críticas planteadas por diferentes actores del campo de la Educación Superior, respecto a los limitados alcances de estas políticas de equidad, especialmente aquellas orientadas a mejorar las oportunidades de acceso, han generado un creciente interés por la innovación pedagógica y organizacional en el seno de las universidades latinoamericanas y en los sistemas nacionales de educación superior. Asistimos a un proceso colectivo de reflexión polifónica, en el que se ponen en tensión visiones tradicionales sobre el papel de las universidades en sociedades desiguales y excluyentes, a la luz de nuevas categorías analíticas y de prácticas político-pedagógicas creativas que interpelan los discursos y sentidos implicados en la construcción de una ciudadanía incluyente.

Referencias Bibliográficas

- Aveiro, M. (2011) "Darcy Ribeiro: procesos civilizatorios y Universidad". *Cuadernos Americanos*, 136 (México, 2011/2), 11-44.
- Banco Mundial. (2006). *COLOMBIA: Contratación de Servicios Educativos*. Informe No.31841-CO. Recuperado en <http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/COLesr06b.pdf> Washington, [Consultado: 2 de abril 2014]
- Brunner, J. J. (2006) *Diversificación y diferenciación de la educación superior en Chile en un marco internacional comparado*. En <http://www.brunner.cl/?p=568> (Recuperado Abril 2010).
- Camargo Abello, M. (2008) *Equidad y educación: Estudios de caso de políticas educativas* (Tesis doctoral inédita para la obtención del título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Fundación doctoral, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- CHAN, J. GARCÍA, S. ZAPATA, M. (2013) "Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina" *ISEES*, 13, julio - diciembre 2013, 129-146.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil. *Revista Cuadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas*, 20, n. 2(59), 141-166, maio/agosto. Disponible en:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072009000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=es. Recuperado el 20 de noviembre de 2010.
- Chiroleu, A. y Lazzetta, O. (2009) La política universitaria en la agenda de gobierno de Kirchner. En Marquina, M.; Mazzola, C.; Soprano, G. (Org). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Chiroleu, A. (2010) Acerca de una nueva ley de Educación Superior. *Pensamiento Universitario, Buenos Aires, 13* (13), 43-46, octubre.
- DIDOU APETIT, S. (2006). Acción afirmativa y educación superior en América Latina: debates en ciernes y estrategias emergentes. En: Díaz-Romero, P. (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en el Perú* (pp. 60-82). Santiago de Chile: Fundación EQUITAS
- Domínguez Fernández, G.; Prieto García, J. R.; Álvarez Bonilla, F.J. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10* (1), 239-255. Recuperado el (20 de abril de 2014) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Esteve, J. M. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós
- Feijóo, M. (2002). *Equidad Social y Educación en los noventa*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Feldfeber, M. y Andrade, D. (Comps.) (2008): *Política Educativa y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Felfedber, M. y Gluz, Nora (2009) Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc., Campinas, 32* (115), 339-356, abr.-jun. 2011. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- Fuentes Vázquez, Y. L. (2006, abril). Género, equidad y ciudadanía: Análisis de las políticas educativas. *Revista Nomadas, 24*, 22-35
- García De Fanelli, A. y Jacinto, C (2010) Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1*, 58-75.
- Gentilli, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de educación, 49*, 19-57
- Hall, G. y Patrinos, H. A. (2006) *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Bogotá: Banco Mundial.
- Hanne, A.V.; Mainardi, A.I. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Tutoría y Sistemas de apoyo a los estudiantes, 11* (2), 173-192.
- Mato, Daniel (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC
- Mato, Daniel (2009) *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas. UNESCO-IESALC
- Meléndez C. E.; Diaz A. G.; Lencina, M. N. (2012). Desigualdades en la escuela secundaria de la provincia de Catamarca. Ponencia presentada en el 2° ISA *Forum of sociology social justice and democratization*. Buenos Aires. Argentina
- Moya, Ruth (2013) El acceso y la inclusión de indígenas y afrodescendientes en las universidades latinoamericanas. *Rev. Pueblos Indígenas y Educación, 63*, 31-100.

- Orozco Silva, L. E. (2006) Tareas pendientes de las Universidades en América Latina *Quórun*, 15, 77-92. Universidad de los Andes, Bogotá.
- Papadópulos, J. y Radakovic, R. (2003), "Educación superior y género en América Latina y el Caribe", artículo presentado en el Seminario Internacional sobre la Feminización de la Matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Rawls, John. (1979) *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica. (A Theory of Justice, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971).
- Reynaga, G. F. (2001) "Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XXI. Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior". Seminario Internacional sobre Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. 2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Agosto 2011 Fundación EQUITAS, pp.150-163
- Rodríguez, L. M. (2009): La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. 3, Nº1. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 29/04/2014] http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf
- Zabalza M. A. (2013) Ser docente es más que ser enseñante. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 11-13

Artículo concluido el 30 de Abril de 2014

Yuni, J. A., Meléndez, C. y Díaz, A. G. (2014).Equidad y políticas universitarias: perspectivas desde latinoamerica. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 41-60.

Publicado en <http://www.red-u.net>

José Alberto Yuni

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Universidad Nacional de Catamarca (CONICET/UNCa)
Programa de Doctorado en Ciencias Humanas.
Departamento de Ciencias de la Educación**

Mail: joseyuni@yahoo.com.ar



Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Pedagogía y de Teorías Contemporáneas de la educación en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (CONICET) en el que desarrolla estudios vinculados al campo de la Educación Superior, el aprendizaje de adultos mayores y los procesos de formación docente. Integra la Red Iberoamericana de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe y participa de redes internacionales de cooperación universitaria en torno a la profesión académica en el contexto de las Reformas Globales de la Educación Superior.

Cecilia Evangelina Melendez

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Universidad Nacional de Catamarca (CONICET/UNCa)
Programa de Doctorado en Ciencias Humanas.
Departamento de Ciencias de la Educación**

Mail: ceciliamelendez.unca@gmail.com



Licenciada en Ciencias de la Educación, Becaria Tipo II de Conicet, Doctoranda en el programa de Doctorado de la Universidad Nacional de Catamarca y Profesora Adjunta de Política Educativa en la misma universidad. Líneas de trabajo: Desigualdad y escuela media, políticas compensatorias destinadas a jóvenes, subjetividades juveniles, desigualdad escuela y políticas inclusivas. Estas líneas se han plasmado en diversos proyectos de investigación financiados por diferentes instituciones y en la realización de la tesis doctoral que se encuentra en curso, cuyos resultados parciales han sido presentados en congresos nacionales e internacionales y han dado origen a diferentes publicaciones nacionales e internacionales en estos últimos años.

Ana Griselda Diaz

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Universidad Nacional de Catamarca (CONICET/UNCa)
Programa de Doctorado en Ciencias Humanas.
Departamento de Ciencias de la Educación**

Mail: anagriseldadiaz@gmail.com



Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Dra. en Ciencias Humanas –Mención Educación. Titulaciones otorgadas por la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa.). Becaria Posdoctoral CONICET. Profesora Adjunta de la Cátedra Didáctica General, espacio curricular de formación general y común a todas las carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades UNCa. Líneas de trabajo: Formación docente. Pedagogía de la formación. Construcciones metodológicas en los procesos de formación docente. En el marco de la beca pos doctoral se investiga acerca de las racionalidades que operan en las prácticas de la formación docente mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Reconfiguraciones de las pedagogías de la Formación Docente

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 61-76
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 06-06-2014
Fecha de aceptación: 20-08-2014

Equity in the Higher Fees Era: a case study of English universities.

Steven Jones

The University of Manchester (UK)

Abstract

In 2012, the English Higher Education system witnessed one of the biggest hikes in the cost of university participation seen in the sector, with the annual fee for most undergraduate degree programme raised to a new limit of £9,000. Accompanying this rise in 'headline' fees was a series of changes to the repayment mechanism that allowed the move to be framed in progressive terms by policymakers and other advocates. A small dip in applications followed, but the UK's widening participation agenda seemed not to be bruised by the hike, with the proportion of students from less advantaged backgrounds applying to higher education institutions (including

Equidad en tiempos de tasas universitarias elevadas: un estudio de caso sobre las universidades inglesas.

Steven Jones

The University of Manchester (UK)

Resumen

En 2012, el sistema de Educación Superior Inglés fue testigo de uno de los mayores incrementos sobre el coste de participación del alumnado en la Universidad. La cuota anual para el programa de licenciatura se elevó a un nuevo límite establecido en £9.000 anuales. Unido a esta situación se produjeron cambios en los procedimientos de re-embolso que, según algunos responsables políticos y otros defensores de este sistema, han permitido avanzar hacia un marco más progresivo. Pero, a pesar de esta situación, la participación del alumnado menos favorecido respecto a la demanda en la educación superior no

higher prestige universities) remaining constant. This paper examines the messages that were communicated alongside the 2012 fees rise, its aim being to help shed light on how public discourses about participation in the higher fees era are framed. It is argued that the greater overall expense for most students in terms of lifetime repayments was partially obscured in favour of a narrative that emphasised the short-term benefits for middle-earning graduates and long-term concessions for lower-earning graduates. Using the contemporary English model as a case study, the wider implications for quality and, more particularly, equity of a less regulated, more market-driven higher education system are explored. Attention is also paid to the impact on selection procedures and on broader questions about the extent to which university is (and is perceived as) a public or private good.

Key words: Higher fees, English universities, Marketization, Widening participation, Public discourse.

se ha visto disminuida, incluido en las Universidades de mayor prestigio. Este artículo examina el imaginario colectivo generado en torno al incremento de la tasas de matrícula en 2012, con la intención de aportar luz al debate sobre cómo se han generado los distintos discursos públicos en torno a la cuestión de la participación en tiempos de incremento de la tasas de matrícula. Se argumenta que el mayor gasto general para la mayoría del alumnado, en términos de transferencia a lo largo del tiempo, ha sido parcialmente ocultado en favor de un discurso que enfatiza los beneficios a corto plazo para los graduados medios, que genere ingresos y concesiones a largo plazo para los graduados con menores ingresos. Tomando como referencia de estudio de caso este modelo contemporáneo inglés, se exploran las implicaciones sobre la calidad y, más particularmente, la equidad con menor regulación, en un sistema de educación superior más orientado al mercado. También se presta atención a los efectos en los procedimientos de selección y sobre cuestiones más amplias sobre el grado en que la universidad es percibida como un bien público o privado.

Palabras clave: Tasas universitarias, Universidades inglesas, Mercantilización, Extensión de la participación, discurso público.

Introduction

The English higher education system offers an ideal case study for research into the effects of marketization on the sector. The 2012 rise in annual tuition fees at English universities from £3,375 to a maximum of £9,000, was among the most radical ever seen. It followed a series of rapid changes to the way in which English higher education is funded, beginning with the UK wide introduction of £1,000 tuition fees in September 1998 (Hillman, 2013).

Accompanying the raising of the cap to £9,000 were measures to widen degree awarding powers and introduce new providers into the sector (Department for Business, Innovation & Skills, 2011). In many parts of the world, capacity building is presented as the primary reason that for-profit institutions are encouraged to enter the higher education arena. However, in developed nations such as the UK, the rationale for marketization is often more ideological. According to dominant discourses, if government intervention is minimized, resultant competition will raise performance.

However, commodifying learning in this way is not without peril (Williams, 2013). When state responsibility is relinquished and academic standards largely delegated to the marketplace, the danger is that quality becomes compromised, with taxpayer subsidy underwriting new ventures and little attention paid to equality of opportunity (McGettigan, 2013). Existing hierarchies within the English sector add to the possibility of further stratification, and notions of ‘public good’ can all but disappear from wider debates about higher education (Mountford-Zimdars, Jones, Sullivan, & Heath, 2013).

For some commentators, the threat is serious and imminent. According to McGettigan, “an experiment is being conducted on English universities; one that is not controlled and that in the absence of any compelling evidence for change threatens an internationally admired and efficient system” (2013, p. 2). For others, deregulation of the higher education sector is part of a wider, less ominous move to enhanced choice, greater customer empowerment and more transparent marketplace accountability. Either way, the language used to frame such change makes a major difference to the ways in which public opinion develops. The explanations and arguments offered to justify the introduction of an arrangement that is more expensive for most graduates are crucial to the success of its implementation in general, and to participation rates among those from lower income backgrounds in particular.

This paper examines the broader rhetoric surrounding the English higher education funding model, and considers how the individual student is positioned and impacted. I pay particular attention to language used to usher in new policy, shape public opinion and influence student behaviour. Arguments in favour of monetizing higher education are often framed in terms of delivering utilitarian skills. Learning is technologized, and employability foregrounded. Excellence and awards become key signifiers for world-leading institutions, and international ranking takes precedence over more localized learning needs (Burke, 2012; McGettigan, 2013). However, much of this neo-liberal language and thought passes uncontested and unelaborated, and little mention is made of the horizon-broadening, value-adding, confidence-boosting role of higher education in the lives of many young people (Byrom, 2010). This paper reflects how debates about higher fees are framed in public, but it also considers the messages received by the end-users of higher education – students.

The UK’s Widening Participation Agenda

In the UK, processes to widen participation are firmly embedded in university operations and their effectiveness carefully and regularly measured (Office of Fair Access, 2014). As a means to correct historical under-representation of certain groups in higher education – and at higher prestige universities in particular – measures have been encouraged to attract greater numbers of students from non-traditional groups in society, most notably those from lower socio-economic backgrounds.

The primary explanation for skewed representation at English universities is a schooling system that is far from fair (Russell Group, 2011). This can be seen if we examine the proportion young people in the UK achieving 'good' results in exams that they generally take at the age of 18 (where 'good' is defined as three or more A grades at A-level). For those attending state-funded, comprehensive schools, the proportion in 2011 was 8.2%; for those attending privately-funded, independent schools, the proportion was 32.3%. Because higher prestige English universities tend to target young people achieving such grades, this performance differential has a marked effect on the student intake. According to the Sutton Trust (2010), an independent school pupil is 55 times more likely to win a place at either Oxford or Cambridge University than a state school student from a poor household. Ethnicity and gender also affect students' capacity to enter higher prestige English universities, with Milburn noting that "there are more young men from black backgrounds in prison in the UK than there are UK-domiciled undergraduate black male students attending Russell Group institutions" (2012, p. 21).

Of course, it could be argued that such a fixation with higher prestige institutions – also characterised as 'top', 'leading', 'selective', etc. – is unhelpful and elitist, especially as the majority of higher education students in England do not attend one. In terms of social mobility, it has been noted that the premium associated with participating at *any* university, relative to non-participation, is greater than the premium associated with participating at a higher prestige institution, relative to a lower prestige institution (Milburn, 2012). However, even if the English higher education sector is looked at collectively, significant differences remain. The UK's Office of Fair Access note that only one application to any university from 18 year olds in disadvantaged areas is received for every three applications from applicants in advantaged areas (2014).

While the 'attainment gap' is the main reason for participation differentials resulting from (dis)advantages of school type, some research suggests that it does not account for all of the differences noted above. Indeed, according to the Sutton Trust (2013), as much as 25% of the participation gap cannot be attributed to young people's academic performance. Against this backdrop, it is vital to understand the impact of new, more market-driven approaches to funding the sector, how the cost of higher education is shared between the taxpayer and the individual student, and – critically – how this information is communicated to and received by those young people most affected.

The 2012 Funding Model for English Universities

When fees at English universities were raised to a maximum of £9,000 per year, the move was presented as both an "austerity" measure and as a means to introduce further competition into the sector (Department for Business, Innovation & Skills, 2011). The Browne Review (2010), upon which changes to the model were based, recommended a system in which universities would "actively compete for well informed, discerning students, on the basis of price and teaching quality" (Browne, 2010, p. 8). The government would be "less involved" and required to provide "less regulation" (Browne, 2010, p. 9).

The 2012 model therefore involved most government funding for university teaching being withdrawn. Students would continue to receive loans (and, in some cases, grants) to cover their living costs, and interest would be charged at up to 3% above inflation. Graduates would repay 9% of any gross income over £21,000 a year and any unpaid balance of loan would be written off after thirty years (Department for Business,

Innovation & Skills, 2011).

According to the Institute for Fiscal Studies, however, the 2012 system soon became more expensive to fund than initially expected. The Institute's baseline estimate is that "the average total taxpayer contribution in respect of young English full-time undergraduates enrolling in English universities in 2012 is 5% lower than the cost we would estimate for this cohort if the 2012 reforms to higher education funding had not been introduced" (Institute for Fiscal Studies, 2014, p. 2). In the long run, the 2012 model leaves the state subsidising English higher education to the extent of 43.3p for each £1 loaned (Institute for Fiscal Studies, 2014). The government initially estimates this cost to be 30p. As McGettigan notes, English higher education already demonstrated value for money relative to the public funding it received and "the standard narrative about deficit reduction and borrowing does not apply" (2013, p. 2).

In terms of creating competition between universities, the policy was also largely ineffective. Though the Browne Review recommended removing the fee cap entirely, the government instead opted to raise the cap to £9,000 per year. However, most universities, rather than risk being seen as 'inferior', opted to charge the maximum fee. The Office for Fair Access (2014) reported that 98 universities (62 per cent of those with access agreements) planned to charge £9,000 for at least one of their courses in 2013/14, 44 of which planned to charge the maximum £9,000 per year fee for all their courses. The average full-time fee was £8,499 (£8,246 after waivers). Competition has since been stimulated by the removal of student number controls. However, the ambition for students to make informed, price-sensitive decisions about where to study was thwarted by so many institutions choosing set their fees at an identical or very similar level.

For the individual student, it has been noted that interest charges can almost double the cost of participation and those who receive the greatest financial reward from studying are not those who will make the higher overall repayments (Johnston, 2013). Primarily, this is because higher-earning graduates are able to repay their loans more quickly than middle-earning graduates, thereby avoiding interest on their debt. This regressive element of the 2012 system of higher education funding is at odds with it being presented as an opportunity to transfer the burden of payment from taxpayers in general to graduates who benefit most (Browne, 2010), a move considered particularly important during a period of austerity. However, early estimations of the proportions of student debt that would not be repaid by the graduate (and which would therefore be covered by the government) subsequently proved to be optimistic, to the extent that, in 2014, the UK government acknowledged that the 2012 model would cost the taxpayer more than the one it replaced.

Selecting Students in a Marketized System

In an increasingly market-driven higher education landscape, the issue of how selective universities choose which students to admit becomes central to any questions about equity. The Browne Review advocated "access for anyone who has the talent to succeed" (2010, p. 8), but this raises important questions about how aptitude is recognised and rewarded in the system. This section will explore the ways in which applicants' educational histories and other relevant contextual information are factored in to admissions decisions and how applicants' self-package in an increasingly selective environment.

That state school students outperform independent school students when at

university is well established. Most recently, the Higher Education Council for England report that “state school students tend to do better in their degree studies than students from independent schools with the same prior educational attainment,” (2014, p. 4), noting that this variance is less marked (though still significant) among female students, high academic attainers, and those attending higher prestige institutions. The survey was the largest of its kind, and tracked outcomes for 130,000 students - the entire young A-level entrant population of 2007-08. Its findings were similar to those of previous studies (Hoare & Johnston, 2011; Ogg, Zimdars, & Heath, 2009; Smith & Naylor, 2005).

Evidence such as that from the Higher Education Council for England (2014) points to the need for increased use of ‘contextual data’ in admissions, allowing selecting institutions to contextualise attainment in terms of the circumstances under which it was achieved. However, Boliver (2013) reports that, between 1996 and 2006, not only were young people of lower socio-economic status were less likely to attain the grades needed to enter leading universities, they were also less likely to apply to higher prestige universities when they did attain those grades. This raises important questions about the cultural disinclination reportedly found among young people from less advantaged backgrounds (Reay, David, & Ball, 2005; Reay, 2007; Voigt 2007). It may also point to a lack of high quality information, advice and guidance, and to fears of not fitting in at university (Reay, Crozier, & Clayton, 2010). Perhaps more alarming, Boliver (2013) also found that when such young people did apply to higher prestige universities (with appropriate grades in appropriate subjects), they were significantly less likely to be offered a place.

In relation to this inequity at the point of admissions, one possible contributing factor is the UK higher education admissions system’s unusually heavy reliance on non-academic indicators, such as the interview or personal statement. These indicators are often assumed to bring greater fairness to selection processes by allowing universities to assess applicants more holistically. However, much of the literature shows that they may further advantage applicants from more privileged backgrounds. For example, Zimdars (2010) finds evidence of ‘homophily’ (the tendency for recruiters to select in their own image) among admission tutors, and Jones (2013) shows that personal statements differ markedly according to applicants’ educational background in terms of fluency of expression, quantity and quality of workplace experience, and extracurricular activity, even when prior attainment is controlled for. This lends credence to the possibility that applicants from more advantaged backgrounds are able to access a greater quantity of higher quality advice from parents and friends, and through their schools’ networks (what Kirkland and Hansen (2011) call “the coaching question”). It has also been noted that young people from different educational backgrounds draw upon very different forms of social and cultural capital when making decisions about their education and career (Jones, 2014a, 2014b). Those from more advantaged school types are able to exchange more relevant forms of symbolic capital within the admissions process than equal-attainment young people from less advantaged school types. This may contribute to persistent differentials in the likelihood of equal-attainment candidates being offered a place.

It should also be remembered that attempts to use contextual data when making admissions decisions have been far from uncontroversial. For example, in 2003, Bristol University discovered that pupils from less advantaged background performed better at university than those with identical A-level results from more advantaged backgrounds,

and therefore began awarding slightly lower offers to promising applicants from lower-performing schools (Leathwood, 2004). The response from some newspapers was extreme, with one headline running 'These Insidious Social Engineers Destroying Merit and Aspiration' (Phillips, 2003). The University was accused of rigging the system against the middle classes and the policy condemned as anti-meritocratic (see Jones, 2012). The furore resulted in a boycott of Bristol University and Trevor Phillips, then chairman of the Commission for Racial Equality (whose high-achieving daughter was one of those pupils rejected), noted that he "would have hoped universities and the government would have a slightly more sophisticated policy than simply 'blacklisting' independent schools" (Macleod, 2003). The intervention was subsequently found not to have been discriminatory and not to have had direct influence on which students were admitted (*Times Higher Education*, 2005).

English Universities' selection policies continue to receive close attention in the media, and measures to widen participation through use of contextual data are often framed publicly in terms of debates about meritocracy. Interestingly, the use of contextual data can be presented as either an anti-meritocratic intervention (with higher-attaining applicants discriminated against because of perceived social or educational advantage) or a pro-meritocratic intervention (with academic potential obscured by disadvantaging of schooling being compensated for at the point of admission). Either way, the capacity of public discourse to shape both attitudes and policy is clear. This underlines the importance of the language and strategies used to present England's 2012 fee rise. How higher education issues are communicated to the wider public, and especially to would-be students from less advantaged backgrounds, is fundamental to the successful implementation of any funding policy that raises 'headline' fee levels and adds to the lifetime expense of participation for a majority of students.

Higher Education: Private Gain or Public Good?

At the centre of any debate about higher education funding is whether university degrees are a private or a public good. For those who see the benefits in terms of private advances for individual graduates, funding systems should reflect the financial premium that accompanies participation, and costs should not be borne through general taxation because that premium is not available to all members of society. For those who see the benefits as public gains for wider society, funding systems should reflect the enhanced levels of collective advancement – cultural, social, economic and personal – that a better qualified workforce brings.

Surprisingly, those who believe most strongly that higher education is public good are not those who themselves benefitted from participating. Looking at thirty years of data from the British Social Attitudes Survey, Mountford-Zimdars et al. (2013) identify a persistent belief in the core values of higher education. Despite survey questions being framed in ways that increasingly constructed university as a public expense, many respondents remained persuaded of higher education's public value. However, those likeliest to defend public funding of higher education were non-graduates from lower socio-economic backgrounds, despite having not themselves received a university-level education. Graduates, on the other hand, were more than twice as likely to favour a reduction in the number of young people attending university than non-graduates.

According to McGettigan (2013), the Browne Review (2010) commissioned only

one new piece of research, a study that pointed to most full-time students and parents believing the personal benefits of higher education to be of similar weight to the public benefits to society. This suggests that 2012 funding model, in which direct public funding is cut entirely for most students, is not consistent with wider public views about the value of higher education. Of course, it could also be argued that the greater-than-expected public subsidy for under-repayment or non-repayment of student loans, noted above, is actually an indirect source of public funding.

Public Discourses of the 2012 English Fees Increase: who should pay for higher education?

Against the backdrop of the possible inequities noted above and the prominence of higher education issues in public discourse, key questions of equity arise about how young people are presented with information about the 2012 system. Williams' discussion of the ways in which higher education is conceptualised by young people suggests that "before they even complete the application form to enter university, school children receive the message that the aim of higher education is to enable them to get a job and earn money" (2013, p. 70). Little attention is paid to benefits that are less measurable or marketable, and little account is taken of the different factors that may influence the participation decisions of young people of different backgrounds.

This paper now takes a broad look at the public discourses used to explain the 2012 funding model for higher education and to justify its implementation. I focus particularly on how a substantial, sudden rise in fee levels at English universities was packaged and reported. I begin by looking at messages that frame university as 'risk free' because of 2012 model's repayment concessions for lower earners, and then I turn to representations of 'affordability'.

Participation as a "risk free activity"

The Browne Review was enthusiastic both about the progressive nature of the 2012 student funding system and of the benefits to participation for young people:

"We estimate that only the top 40% of earners on average will pay back all the charges paid on their behalf by the Government upfront; and the 20% of lowest earners will pay less than today. For all students, studying for a degree will be a risk free activity. The return to graduates for studying will be on average around 400%." (Browne, 2012, p. 3)

The positions taken in this statement, and the language used to reinforce them, demand closer attention. Note first that the government are presented as benign. Charges are said to be "paid on [students'] behalf," allowing little room to contest where the burden should appropriately fall. The point about fees not being "upfront" is shoehorned into the clause, even though it is difficult to imagine any system that requires the immediate payment of up to £9,000 per year to be palatable to or practical for the majority of young people.

The reader's attention is understandably drawn to the proposed system's forgiveness of any outstanding debt after thirty years. This is achieved by noting that only a minority of earners will repay their loans in full. However, the fact that the 2012 model will be more expensive for most students is framed only in terms of the lowest-

earning fifth of graduates, for whom the proposed system is described as more generous than that which it would replace, not for the 80% for whom it is more costly. By focusing on lower-earning graduates, the model can be interpreted as “progressive” (Browne, 2010; Institute for Fiscal Studies, 2010), despite it being more expensive for students collectively, in terms of both interest charged and total repayments.

The claim that the return to graduates will be 400% - qualified by ‘on average’, thus eliminating major differences in gender and subject choice - is not consistent with all estimates (e.g. Office for National Statistics, 2013). That “studying for a degree will be a risk free activity” is more contentious still. First, as Brynin (2012) explains, the graduate premium is such that some lower-earning individual graduates may legitimately feel that participation did not significantly add to their earnings capacity. Second, many previous studies have indicated that the ‘risk’ involved for students from less advantaged backgrounds is not exclusively pecuniary (Reay, David, & Ball, 2005; Voigt 2007). Some young people feel that their personal identity is at stake (Reay, 2007), and that participation represents a cultural gamble in its own right (Byrom, 2010; Jones, 2014c).

Indeed, much of the literature about the dispositions of young people from socioeconomically disadvantaged backgrounds points to participation decisions being made according to criteria that are far from economic. Voigt notes that “a certain absolute ‘price’ ... may translate into different ‘costs’ for people from different backgrounds” (2007, p. 94-95), and the types of debt aversion and tolerance noted in the literature suggest that young people, when faced with difficult choices about their future that involve complex emotional and social factors as well as financial ones, do not always behave in the economically rational ways that human capital theory demands. Bald statements about ‘risk’ frame the debate in strictly consumerist terms, but myriad dynamics influence young people’s choices.

Affordability as Unquestionable Fact

When the 2012 system was announced in England, a group called the Student Funding Taskforce was set up to explain the details and impact of the incoming model to those affected. Their literature is worth exploring in terms of the language used to help students reach appropriate participation, particularly that of their guide to higher fees, ‘You Can Afford To Go To Uni’ (Lewis, 2012a).

The title of this guide offers an immediate and clear clue to its content. The aim is to assure students that the incoming model does not price them out of participation. Inside, important information is provided in an accessible way, and young people are given reassurance and explanations about the nature of the student loans they will take out. However, some of the arguments made by the Student Funding Taskforce are more subjective than others. For example, debt levels are characterised as “irrelevant to most people - they’ll just keep paying the same proportion each month and if they don’t earn enough, they won’t come close to paying back what was borrowed (never mind the interest)” (Lewis, 2012b). Here, the loan system is presented as a form of taxation, collected monthly. Fears about interest accumulation are allayed by reassurances that the majority of borrowers will have their debt forgiven (the income they earn during the thirty years after graduation not being sufficient for full repayment to be made). In this way, debt levels are able to be dismissed as “irrelevant”.

Indeed, the analogy between the 2012 loan system and a graduate tax is often

used to make the 2012 system seem nonthreatening. Barr (2012) even claims that the government were foolish to “let the word ‘debt’ escape, and run round like a rabid ferret.” However, there are important differences between a system of loans and a graduate tax. For example, not only does the loan system not require higher earners to repay more in total than those middle earners whose debt is not cancelled, it actually allows them to make *lower* total lifetime repayments because of interest avoidance (Johnston, 2013). This would not hold true of any progressive graduate tax, the imposition of which would demand those who benefit most from their degree make the highest lifetime repayments.

In presenting debt levels as “irrelevant,” the discourse also denies the opportunity for issues of structural (in)equity to be considered. Though, in strictly economic terms, the argument that all young people can afford to go to university under the 2012 system is defensible, it might also be acknowledged that not all graduates will end up contributing the same amount of money for their participation, and that those repayment differentials are not what would be expected from the taxation model with which the loan system is being implicitly compared. The UK government have always been keen to underline favourable repayment similarities between the system and a graduate tax, as McGettigan (2013, p. 41) notes. However, the analogy is neither straightforward nor entirely trustworthy.

Elsewhere, the Student Funding Taskforce describes fees as “a psychological deterrent” (Lewis, 2012b). The implication of this phrase is that anyone understanding the model correctly and completely would not be discouraged from applying, and that the debt associated with participation is not, therefore, a genuine constraint or consideration. Blame for non-participation is effectively placed on the young people themselves – they are positioned as at fault for not embracing a system that is affordable, rational and in their own best financial interests.

This is problematic on an economic level because future graduate salary levels (relative to that of non-graduates) can only be estimated, and it is inevitable that the total lifetime repayment will make more of a difference to the lives of some graduates than others. According to the Sutton Trust (2014), a large majority of graduates will continue making repayments when in their forties and early fifties. Under the previous student loans system, 50% of graduates completed their repayment by the age of forty. Under the 2012 system, only 5% will do so. A major difference in the total repayments of male and female graduates is also observable on 2013 estimates (McGettigan, 2013, p. 45). Notions of ‘affordability’ are therefore context dependent and a matter of perspective.

The other difficulty with dismissing the 2012 system as “a psychological deterrent” is that, once again, the assumption is that young people are a homogenous group, undistinguished by social background, ethnicity, gender and dis/ability. Evidence would suggest that participation decisions are made according to more nuanced, localised and private factors. For example, Burke (2012) connects the readiness to take on debt in order to achieve education success with particular political views, personal values and cultural dispositions, usually those associated with white, middle class professional.

The Student Funding Taskforce’s head, Martin Lewis, accepts that “it’s likely many put off by big fees are the more debt-averse from non-traditional university backgrounds - a real threat to social mobility” and describes himself as “no fan of the new system” (Knapman, 2011). However, he also takes the view that “the whole system of student loans simply doesn’t fit into other lending or financial categories, it needs its own new

language to deal with it to make sure it's clearly understood" (2011). The language then offered is one of the market, with student debt conceptualized on a 'no win, no fee' basis and participation decisions assumed to rest solely on economic grounds.

In many respects, the 2012 model is explained in a language that is understandable to younger generations, with analogies found that allow would-be students to comprehend a new and complex system on their own terms (Lewis, 2012a; Lewis, 2012b). The danger is that such language obscures the possibility that, for those middle-earners whose income is neither high enough to avoid accumulating interest on the debt nor low enough to qualify for cancellation after thirty years, total lifetime repayments may amount to a substantial and life-changing sum.

Indeed, many of the claims made in the Student Funding Taskforce literature hold true in limited contexts only. For example, it is alleged that "people will have MORE disposable income than they do under the current system, not less" (2010a). Though this is a likely scenario for most graduates in the early years of their career, it ignores the probability that, on average, graduates will service their debt for longer and their aggregate repayments will be higher than would have been the case under the previous system (Sutton Trust, 2014).

For the Student Funding Taskforce, the bigger picture is one underpinned by the logic of rivalry and consumerism noted by McGettigan (2013) and Williams (2013) respectively: that England's "top universities need a high level of funding to keep them internationally competitive" (Lewis, 2010b). The 'new language' is therefore one that discourages critical engagement with the system, bases claims that graduates will be better off on either favorable short-term timeframes or concessionary projections for lower earners, and implicitly lays the responsibility for non-participation at the door of the student.

Conclusion: is equity compatible with a deregulated model of higher education?

Public discourses of higher education are dominated by a human capital perspective and rarely sensitive to factors such as sex, socio-economic status, dis/ability, ethnicity and educational background (Archer, 2007). For Reay, policy makers do not understand students' "material and cultural constraints and class dispositions" (2007, p. 194). Following on from such thinking, this paper has offered initial evidence that the way in a higher university fees have been 'sold' to the English public rests on significant, and often questionable assumptions, about how participation decisions are reached.

The more deregulated systems of higher education become, the greater the challenge to maintain standards and promote equity. For example, encouraging new operators into the market is "a gamble that we might not be able to undo" (McGettigan, 2013, p. 105). The 2012 model's aim to create a market between English universities based on price was not successful in the short-term. Too few universities were willing to offer degree programmes below the maximum fee level. The model resulted in higher lifetime costs for most students (Sutton Trust, 2014), mitigated by more favourable initial repayment terms and more generous subsidies for lower-earning graduates (Department for Business, Innovation & Skills, 2011).

Despite the proliferation of terms such as 'the student experience', university

participants are not a single, homogenous group. Williams rightly notes that “some student may welcome the consumer model of higher education as enabling them to better fulfil their right to access a service and empowering them to influence the nature of this service” (2013, p. 105). However, tensions arise between a deregulated model that rests on students behaving as rational, well-informed consumers and the messier reality of young people from different backgrounds reaching different participation decisions according to different criteria. The Browne Review (2010) argued that students, not governments, are best placed to make participation choices. However, a market responsive to consumer preference is not one in which equity of opportunity can be guaranteed. Those students with access to the best information and guidance, most fortunate in terms of schooling background, and in possession of the symbolic capitals most exchangeable in admissions processes, are likeliest to be further advantaged by a liberalised, commoditized higher education model.

The main barrier to fair access in English higher education may well still be an educational system in which school type and school performance are major determinants of academic outcomes (Russell Group, 2011), and socio-economic status a key predictor of future wealth. As Barr says bluntly of the problem, “it’s attainment, stupid” (Gill, 2013). However, it is becoming increasingly clear that attainment is not the only problem (Sutton Trust, 2013). The way in which young people are required to apply for university (or chose not to, and therefore self-exclude) and the way in which universities select between candidates is also of concern (Boliver 2013; Jones, 2012; Zimdars, 2010). In such a context, the danger is that trebling the cost of participation, albeit with progressive concessions for lower-earning graduates, negatively affects the perceptions of young people with the potential to benefit from university but without the kind of social and cultural background usually associated with participation. The message they are given is vital if recent gains in widening participation are to be built upon.

This paper has highlighted the media scrutiny given to selection processes and the public discourses surrounding interventions designed to help level the playing field. It has also examined the “new language” (Lewis, 2011) created to articulate and conceptualise the 2012 system, and problematized its narrower, more consumerist focus. In constructing fees as a “psychological deterrent” and the level of debt accrued as “irrelevant” (Lewis, 2012b), bodies such as the Student Funding Taskforce risk inadvertently misleading a generation of young people. With strong evidence to suggest those from less advantaged backgrounds are more likely to make participation decisions on non-pecuniary grounds (Burke 2012; Reay, David, & Ball, 2005; Voigt, 2007), the relentless focus on value for money and the loan system’s income-dependent repayment terms may not speak to their more deep-rooted cultural and personal disinclinations.

At the time of writing, the future of English higher education funding is unclear. With the 2012 model untenable because of greater than anticipated taxpayer contribution needed to subsidise under-repayment and non-repayment, the loan system can only be maintained if its concessionary aspects are made less generous or the fee cap is raised. Many continue to favour a loan-based model because it positions students, no matter how tenuously, as equally-informed consumers in the higher educational market, where new degree providers join existing institutions to compete on price as well as quality. Advocates of a graduate tax, meanwhile, note that some regressive elements of the 2012 system could be corrected and total revenues raised if higher-earning graduates were required to contribute more than their middle-earning counterparts.

Bibliographic References

- Barr, N. (2012). *Forget about student debt*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.opinionpanel.co.uk/2012/06/27/woeful-student-loan-explanations-and-the-rabid-ferret-of-debt/>.
- Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities? *British Journal of Sociology*, 64(2), 344–64.
- Browne Report. (2010). Securing a sustainable future for higher education. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.delni.gov.uk/browne-report-student-fees>.
- Brynin, M. (2012). Individual choice and risk: the case of higher education. *Sociology*, 47(2), 284-300.
- Burke, P.J. (2012). *The right to higher education*. London: Routledge.
- Byrom, T. (2010). *The dream of social flying: Social class, higher education choice and the paradox of widening participation*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Department for Business, Innovation & Skills. (2011). *Students at the heart of the system*. London: BIS. Retrieved June 3, 2014, from <https://www.gov.uk/government/news/putting-students-at-the-heart-of-higher-education>.
- Gill, J. (2013). *Faint heart never won fair access*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.timeshighereducation.co.uk/comment/leader/faint-heart-never-won-fair-access/2004950.article>.
- Higher Education Funding Council for England. (2014). *Differences in degree outcomes*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.hefce.ac.uk/pubs/year/2014/201403/#d.en.86821>.
- Hillman, N. (2013). From grants for all to loans for all: Undergraduate finance from the implementation of the Anderson Report (1962) to the implementation of the Browne Report (2012). *Contemporary British History*, 27(3), 249-270.
- Hoare, A., & Johnston, R. (2011). Widening participation through admissions policy: A British case study of school and university performance. *Studies in Higher Education*, 36, 21–41.
- Institute for Fiscal Studies. (2010). *Higher education reforms: progressive but complicated with an unwelcome incentive*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.ifs.org.uk/publications/5366>.
- Institute for Fiscal Studies. (2014). *Estimating the public cost of student loans*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.ifs.org.uk/publications/7175>.
- Johnson, R. (2013). The less well-paid you are when you enter the labour market, the more your degree will now cost. Retrieved June 3, 2014, from <http://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/archives/29978>.
- Jones, S. (2012). “Ensure that you stand out from the crowd”: a corpus-based analysis of personal statements according to applicants’ school type. *Comparative Education Review*, 57(3), 397-423.
- Jones, S. (2014a). The role of work experience in the UK higher education admissions process. In L. Archer, A. Mann & J. Stanley (Eds.), *Understanding Employer Engagement in Education: theories and evidence*. London: Routledge.

- Jones, S. (2014b). Non-academic indicators and the higher education admissions process: a case study of the personal statement. In V. Stead (Eds.), *Handbook of Higher Education Admission Policy and Practice*. New York: Peter Lang Publishing.
- Jones, S. (2014c). Ambassador or observer? Competing identities of the academic researcher in studies of higher education participation. In H. Gunter, D. Hall & C. Mills (Eds.), *Education Policy Research: design and practice at a time of rapid reform*. London: Bloomsbury.
- Kirkland, A. & Hansen, B. (2011). 'How do I bring diversity?' Race and class in the college admissions essay. *Law and Society Review*, 45(1), 103–38.
- Knapman, H. (2011). *Confusion reigns as student fees fear takes hold*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.moneysavingexpert.com/news/loans/2011/11/confusion-reigns-as-student-fees-fear-takes-hold>.
- Leathwood, C. (2004). A critique of institutional inequalities in higher education (or an alternative to hypocrisy for higher educational policy). *Theory and Research in Education*, 2(1), 31-48.
- Lewis, M. (2010a). *The argument over student loans could kill the next generation's education*. Retrieved June 3, 2014, from <http://blog.moneysavingexpert.com/2010/12/03/the-argument-over-student-loans-could-kill-the-next-generations-education/>.
- Lewis, M. (2010b). *Unlimited tuition fees – does that mean unlimited student loans?* Retrieved June 3, 2014, from <http://blog.moneysavingexpert.com/2010/10/11/unlimited-tuition-fees-%E2%80%93-does-that-mean-unlimited-student-loans/>.
- Lewis, M. (2011). *Student finance 2012 changes – it's time to tackle the ignorance*. Retrieved June 3, 2014, from <http://blog.moneysavingexpert.com/2011/05/26/student-finance-2012-changes-%E2%80%93-its-time-to-tackle-the-ignorance/>.
- Lewis, M. (2012a). *You can afford to go to uni: the true cost of full time higher education study in England*. Retrieved June 3, 2014, from http://www.studentfinance2012.com/files/Fulltime_Guide_2013.pdf.
- Lewis, M. (2012b). *Student loans mythbusting*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.moneysavingexpert.com/students/student-loans-tuition-fees-changes>.
- Macleod, D. (2003). *Bristol rebuts bias claims by CRE head*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.theguardian.com/education/2003/mar/10/highereducation.accesstouniversity>.
- McGettigan, A. (2013). *The great university gamble*. London: Pluto Press.
- Milburn, A. (2012). *University challenge: How higher education can advance social mobility*. Retrieved June 3, 2014, from <http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/services-activity/education-skills/cabinetoffice/university12.aspx>.
- Mountford-Zimdars, A., Jones, S., Sullivan, A., & Heath, A. (2013). Framing higher education: questions and responses in the British Social Attitudes survey, 1983–2010. *British Journal of the Sociology of Education*, 34(5), 792-811.
- Office for Fair Access. (2014). *Frequently asked questions*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.offa.org.uk/press/frequently-asked-questions/>

- Office for National Statistics. (2013). *Graduates in the UK Labour Market*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/lmac/graduates-in-the-labour-market/2013/rpt--graduates-in-the-uk-labour-market-2013.html>.
- Ogg, T., Zimdars, A., & Heath, A. (2009). Schooling effects on degree performance: A comparison of the predictive validity of aptitude testing and secondary school grades at Oxford University. *British Educational Research Journal*, 35(5), 781 – 807.
- Phillips, M. (2003). *These Insidious Social Engineers Destroying Merit and Aspiration*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.dailymail.co.uk/columnists/article-230000/These-insidious-social-engineers-destroying-merit-aspiration.html>.
- Reay, D., David, M.E., & Ball, S. (2005). *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Stoke: Trentham Books.
- Reay, D. (2007). An insoluble problem? Social class and english higher education. In R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Eds.), *International Studies in Educational Inequality*. New York: Springer.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107–124.
- Russell Group. (2011). *Russell Group committed to addressing real barriers to fair access*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.russellgroup.ac.uk/russell-group-latest-news/137-2011/4768-russell-group-committed-to-addressing-real-barriers-to-fair-access/>
- A. (2005). Schooling effects on subsequent university performance: Evidence for the UK university population. *Economics of Education Review*, 24, 549–562.
- Sutton Trust. (2010). *Private school pupils 55 times more likely to go to Oxbridge than poor student*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.suttontrust.com/news/news/private-school-pupils-55-times/>.
- Sutton Trust. (2013). At least a quarter of access gap to top universities “not due to academic achievement”. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.suttontrust.com/news/news/at-least-a-quarter-of-access-gap-to-top-universities-not-due-to/>.
- Sutton Trust. (2014). *Payback time*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.suttontrust.com/our-work/research/item/payback-time/>
- Times Higher Education. (2005). *No bias against independent sector applicants by elite institutions, survey finds*. Retrieved June 3, 2014, from <http://www.timeshighereducation.co.uk/197933.article>.
- Williams, J. (2013). *Consuming higher education*. London: Bloomsbury.
- Zimdars, A. (2010). “Fairness and undergraduate admission: a qualitative exploration of admissions choices at the University of Oxford. *Oxford Review of Education*, 36(3), 307-323.

Artículo concluido el 30 de Abril de 2014

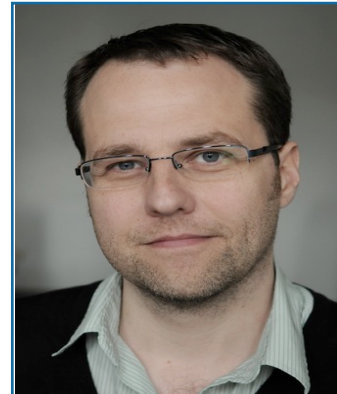
Jones, S. (2014). Equity in the Higher Fees Era: a case study of English universities. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 61-76.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Steven Jones

***The University of Manchester (UK)
Senior Lecturer
School of Environment, Education and Development***

Mail: sj@manchester.ac.uk



I have two distinct (but overlapping) strands to my research: Education and Linguistics. My current Education project is called Towards Equitable Participation: Access and Inclusion in Higher Education. The project examines the views held by young people from disadvantaged backgrounds about University, and considers how recent policy changes, such as increased tuition fees, are interpreted by non-traditional applicants. One element of this project has involved examining a corpus of UCAS personal statements to find out how they vary according to the school type of the applicant. I'm also interested in the relevance of Work Experience in the HE admissions process, and am currently conducting research in collaboration with the Sutton Trust and the government-funded Employers and Education Taskforce.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 77-95
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 30-04-2014
Fecha de aceptación: 13-08-2014

La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura.

The evaluation of the quality of teaching in the university: A review of the literature.

María Isabel Ramírez Garzón
Juny Montoya Vargas

Universidad de los Andes, Colombia

María Isabel Ramírez Garzón
Juny Montoya Vargas

Universidad de los Andes, Colombia

Resumen

Este artículo ofrece un panorama general del estado de la literatura sobre la evaluación de la docencia en educación superior universitaria. La revisión parte de los principales desafíos que, desde diferentes publicaciones, reportes de investigación y la literatura en general, enfrenta la evaluación de la docencia en educación superior en términos de concepciones, propósitos, enfoques e instrumentos. A través de este lente se han considerado cuatro aspectos transversales que estos desafíos conservan: la complejidad de la tarea docente, la falta de consenso frente a lo que significa ser un docente de calidad en

Abstract

This article provides a general overview of the literature about faculty evaluation. The review process begins from the main challenges that have been found in different publications, research reports and literature, where faculty evaluation has been addressed by its conceptions, purposes, approaches and instruments. Through this lens four aspects has been considered: the complexity of the teacher activity, the lack of agreement towards what to be a good teacher at university is, to limit the teacher's responsibility only to student learning, and the growth of the criteria for teaching evaluation. These

la universidad, limitar la responsabilidad del docente únicamente a la adquisición de conocimientos por parte del estudiante y la proliferación de criterios de evaluación de un docente de calidad que podrían materializarse en algunas perspectivas sobre la “buena enseñanza”. La revisión proporciona una idea clara del estado del arte con respecto a la investigación en evaluación de la docencia en la universidad, aportando elementos de análisis que pueden servir para el desarrollo de futuros estudios sobre un tema actual y que merece un espacio dentro de las agendas de la investigación en educación. El texto finaliza con una propuesta flexible y abierta de un sistema integral de evaluación de la docencia, al servicio de la calidad en la universidad y algunos principios orientadores de su construcción.

Palabras clave: Calidad, Evaluación de la docencia, Enseñanza, Aprendizaje, Criterios de evaluación de la docencia, Educación superior, Equidad.

criteria could be materialized in some perspectives about “good teaching”. The review offers a clear idea of the state of the art regarding faculty evaluation research. It gives elements of analysis for the development of research in the future. The paper concludes by describing a comprehensive, open and flexible approach to teaching evaluation. In addition, we describe some foundations for the development of this approach.

Key words: Quality, Faculty Evaluation, Teaching, Learning, Criteria for teaching evaluation, Higher Education, Equity.

Introducción

La evaluación de la docencia está enmarcada en el contexto de las tres funciones principales del trabajo del profesor universitario: docencia, investigación y gestión. Ahora, si bien parece existir consenso respecto a la necesidad de caracterizar o formular lo que constituye un buen desempeño por parte del profesor en cada una de estas funciones, la falta de consenso respecto a algunos mínimos que determinen cómo se entiende la calidad de la docencia en la Universidad, muestra tres tendencias fuertes que llegan a orientar su posterior evaluación: primero, considerar la calidad de la docencia en la universidad como aquella que corresponde a un profesor que maneja un cierto estilo de clase, por ejemplo, aquel que provee a los estudiantes con respuestas “correctas” que ellos luego aprenden y reproducen (Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S., 2000). Segundo, entender que la calidad de la docencia es un profesor que hace ciertas cosas que la universidad le pide que haga (Uniandes, 2011). Y tercero, suponer que la calidad de la docencia es equivalente a un profesor que logra que sus estudiantes aprendan, es decir, aquel profesor que centra su enseñanza en el estudiante y la orienta hacia el aprendizaje (Kember, 1997, 1998; Prosser & Trigwell, 1999; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994; Samuelowicz, 1999; Samuelowicz & Bain, 1992; Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S., 2000 & Felten, 2013).

Dado el uso inconsistente que se da en la literatura a los términos relacionados con la calidad del desempeño docente, la búsqueda en la literatura para este estudio se basó en una serie de expresiones que se refieren a calidad de la docencia. Al respecto, se utilizaron las siguientes palabras clave en las búsquedas realizadas en diferentes bases de datos: docencia en educación superior, buena docencia, docencia efectiva, calidad de la docencia, enseñanza exitosa, evaluación de la docencia, educación superior, criterios para evaluar la docencia. Los artículos revisados fueron aquellos publicados del año 2000 en adelante con el propósito de asegurar que la búsqueda cubriera el espectro del estado del arte de la evaluación de la docencia en educación superior hasta este momento. Así mismo, se tomaron en cuenta algunos autores clásicos que han venido aportando a la discusión en este tema antes del año 2000 y que, dada su relevancia, no pueden ser ignorados. La búsqueda no estuvo limitada solamente a estudios empíricos, aplicar el método bola de nieve fue importante también para incluir algunos estudios conceptuales, teóricos y de revisión a través de las referencias que aparecen en los artículos seleccionados. Estos documentos permiten sacar conclusiones importantes para la evaluación de la docencia y para su investigación.

En ese sentido, la información que aquí se presenta corresponde al resultado de un amplio ejercicio de análisis sobre lo que significa la calidad de la docencia universitaria en general en el marco de la evaluación de la docencia; sin embargo, dada la complejidad del tema en términos de las múltiples dimensiones que abarca, la multiplicidad de criterios existentes alrededor del mismo y la falta de acuerdo respecto a lo que la docencia exitosa significa, se ha aterrizado este acercamiento en aquellas características que de forma común, vistas desde la literatura, podrían atribuirse a la docencia en relación con la calidad con la que desarrolla su tarea y los resultados que alcanza.

A continuación, se encontrará en primer lugar una aclaración sobre la postura que adoptan algunos autores respecto a la calidad de la docencia. Lo anterior con el propósito de ubicar desde esta postura la forma en la que desde este trabajo se entenderá y abordará la calidad de la docencia. Las cuatro secciones siguientes están dedicadas a presentar los principales desafíos que la evaluación de la docencia enfrenta vistos desde el lente de las concepciones, los propósitos, los enfoques y los instrumentos existentes alrededor de ella. A continuación se dedica una sección a mostrar aquellos aspectos transversales que estos desafíos conservan: la complejidad de la tarea docente, la falta de consenso frente a lo que significa ser un docente de calidad en la universidad, limitar la responsabilidad del docente únicamente a la adquisición de conocimientos por parte del estudiante y la proliferación de criterios de evaluación de un docente de calidad que podrían materializarse en algunas perspectivas sobre la “buena enseñanza”. Una vez esto se ha presentado, se pasará a explorar los factores asociados a la calidad de la docencia en correspondencia con la definición de calidad que hemos adoptado para posteriormente detallar una propuesta de sistema flexible e integral de evaluación de la calidad de la docencia y algunos de los principios orientadores de su construcción.

¿Efectividad de la docencia o calidad de la docencia?

Fenstermacher y Richardson (2000) al presentar un análisis sobre cómo la noción de calidad aplica a la enseñanza en el salón de clase, hacen una distinción entre los dos sentidos en los que es posible hablar de “calidad”: tarea y logro. Citando a Ryle (1949) en su trabajo, los autores afirman que al hablar de calidad de la enseñanza como

tarea, estaríamos entendiendo que el docente solamente necesita tratar de alcanzar un aprendizaje por parte del estudiante; sin embargo, cuando hablamos de calidad de la enseñanza como logro, asociamos la calidad a que el estudiante debe aprender aquello que el profesor le presenta (Fenstermacher y Richardson, 2000; Felten, 2013). En ese sentido, no es posible hablar de enseñar a alguien sin que ningún aprendizaje ocurra pues solamente “se puede estar enseñando bien cuando los estudiantes están aprendiendo” (Fenstermacher y Richardson, 2000, p. 5).

Las anteriores consideraciones llevan también a realizar otra distinción importante: no toda enseñanza puede portar el calificativo de “enseñanza de calidad”. Fenstermacher y Richardson (2000) coinciden en afirmar que puede haber enseñanza que sea considerada efectiva o exitosa en términos de aprendizaje, es decir, logra sus propósitos en la medida que el estudiante aprende y sin embargo, no ser de calidad; un ejemplo que dan de ello podría ser enseñar a matar a otro de un solo golpe. De este modo, estos autores le dan un alcance al término calidad donde efectivo no es suficiente, pues para ellos la enseñanza de calidad no se asocia solamente al aprendizaje, sino también se asocia a “contenidos apropiados, adecuados y dirigidos a propósitos dignos” (p. 6). Sin embargo, se considera en este documento que calificar la calidad en términos de “contenidos apropiados” y “dirigidos a propósitos dignos” puede llegar a ser bastante problemático en la medida que cuestiona directamente los propósitos de enseñanza en el marco de un código moral que determina o establece aquello “digno” de lo que no lo es, discusión que está más allá del alcance de este trabajo debatir.

De acuerdo con lo expresado en esta revisión se entiende la calidad de la docencia como aquella que por una parte es efectiva en la medida en la que cumple sus propósitos, es decir, produce aprendizaje (Fenstermacher y Richardson, 2000; Felten, 2013) y por otro lado, promueve cierto tipo de procesos (ambientes de aprendizaje) que le permiten llegar al cumplimiento de sus propósitos. En otras palabras, la calidad de la docencia refiere tanto a sus resultados en términos de aprendizaje (qué logró) como a las condiciones o el proceso educativo que permitió la consecución de esos resultados (cómo lo logró). De este modo la docencia de calidad no se asocia solamente al aprendizaje como resultado, sino también a la calidad del proceso de aprendizaje o a la calidad del ambiente que promueve el aprendizaje. De acuerdo con Sarramona:

existe todo un movimiento de preocupación por garantizar una educación que dé respuesta a las necesidades reales de nuestro tiempo y las de un futuro inmediato –calidad– al tiempo que se conciben competencias para ser logradas en todos los alumnos, para servir de fundamento y de base común para todos los ciudadanos –equidad–. En ese sentido, la evaluación de la docencia se convierte en una herramienta poderosa al servicio de la calidad de la docencia en la universidad (2003, p. 45).

Concepciones sobre evaluación de la docencia

Quienes se han dedicado al estudio de la evaluación de la docencia en educación superior han encontrado que este tema no ha sido abordado sustancialmente en las últimas cinco décadas. De modo general, la evaluación de la docencia es calificada como una actividad cambiante, ambigua y basada en cualquier tipo de evidencia (Geis 1984, Chickering y Eble, 1984 citados en Ory, 2000, p.15), e incluso su estado actual ha llegado a ser calificado como “simplicista e intrascendente” (Stake & Cisneros-Cohernour, 2000).

No obstante lo anterior, varios investigadores reconocen que hoy sus procesos son más estructurados y generalizados y que se hacen “esfuerzos conjuntos para reexaminarla y reforzar sus enfoques” (Seldin, 1998 citado en Ory, 2000, p. 15).

Por otro lado, sí se han hecho importantes aportes acerca del deber ser de la evaluación de la docencia en la Universidad. Al respecto, algunos autores consideran que la evaluación debería ser una representación equitativa y precisa del desempeño docente, una vía para el mejoramiento de la educación superior, una manera de rendir cuentas y un mecanismo que debería ser utilizado por el Estado para mejorar la docencia y la enseñanza (Boyer, 1990, Astin, 1991, Bok, 1992 y Centra, 1993 citados en Ory, 2000). Así mismo, autores como Shulman (1986, citado en Stake & Cisneros-Cohernour, 2000 y Ory, 2000) realizan consideraciones respecto a lo que debería tener en cuenta la evaluación de la docencia: metas institucionales, ambientes de aula, organización administrativa y de operación, contenido curricular, logros de los estudiantes, impacto de los programas en el Estado y la sociedad, procesos de retroalimentación oportuna donde el profesor reciba recomendaciones para mejorar en el futuro. En este sentido, “la tarea de evaluar la docencia se convierte en una necesidad actual, no sólo para fines de medición de la calidad, sino como parte intrínseca de un proceso de mejora necesario de la institución universitaria” (Stake, Contreras, & Arbesú, 2011, p. 1).

Esta dualidad entre el ser de la evaluación de la docencia y el deber ser devela un poco la complejidad de esta tarea: su multidimensionalidad, la cual a su vez lleva a justificar de alguna manera la falta de acuerdo existente respecto a lo que significa la calidad de la docencia en la universidad.

Propósitos de la evaluación de la docencia

Para Ory (2000) buena parte de la discusión sobre la evaluación de la docencia se ha orientado hacia la reflexión de los propósitos que esta debería atender. Ory hace un rastreo sobre aquellos propósitos que atendió la evaluación de la docencia desde el año 1960 hasta el año 2000: atender las demandas de los estudiantes, responder a diferentes audiencias con diferentes necesidades, mejorar la educación superior y atender demandas administrativas, así como responder al mejoramiento del profesor y a la rendición de cuentas, representar de manera equitativa y precisa el complejo trabajo que desempeñan los docentes, y mejorar la docencia y la enseñanza se encuentran entre los propósitos mayormente abordados en la literatura (Boyer, 1990; Astin, 1991; Bok, 1992; Centra, 1993, Ory, 2000; Shulman, 1986 citado en Stake and Cisneros-Cohernour, 2000).

Así mismo, en el año 2000 Stake & Cisneros-Cohernour formularon cuatro grandes propósitos que deberían orientar la evaluación de la docencia desde las discusiones existentes: brindar información sobre el mérito y sobre lo que se debería mejorar, ayudar en la selección de personal mejor calificado, formar de manera profesional y continua a los docentes y contribuir a la comprensión del departamento en relación con la universidad en su conjunto.

Esta multiplicidad de propósitos a los que ha pretendido atender la evaluación de la docencia a través del tiempo devela dos tensiones importantes. La primera tiene que ver con que los procesos de evaluación atienden a diferentes propósitos, así que la forma en la que los datos de la evaluación sean recolectados y analizados para uno de

estos propósitos puede hacer este inapropiado o aún imposible para utilizar esos datos para algún otro propósito (Buller, 2013). La segunda tensión se hace aún más explícita entre dos grandes propósitos: por una lado, “la comprensión de la calidad del evaluado” (Stake, Contreras, & Arbesú, 2011, p. 3), es decir, un propósito de índole sumativa que se inclina por la rendición de cuentas, y por otro lado, “la comprensión del evaluado como alguien que se está desarrollando, cambiando, reorganizando para un nuevo uso” (Stake et al. 2011, p. 3), es decir, un propósito de índole formativa, que apunta al mejoramiento del profesor. Ahora, si bien estos dos propósitos son distintos en su esencia, llegan a traslaparse en algunos casos: en ocasiones la información destinada a la evaluación formativa es utilizada también para llevar a cabo propósitos de índole sumativa y esto por ejemplo, conduce a la desnaturalización de la evaluación formativa, restándole su potencial.

Esta tensión entre el tipo de propósitos, sumativo y formativo, que debería atender la evaluación de la docencia nuevamente nos lleva a considerar la complejidad de esta tarea: su multidimensionalidad. En este punto, se suma entonces a la falta de acuerdo sobre lo que significa la calidad docencia en la universidad, la falta de acuerdo respecto a los propósitos o el propósito que la evaluación de la docencia debería atender y en consecuencia sobre los procesos que la deberían orientar.

Enfoques

Las diferentes formas de concebir la evaluación de la docencia en educación superior y los propósitos que la han orientado se han planteado desde diferentes enfoques. Scriven en Uniandes (2011), presenta una síntesis de los enfoques más comúnmente utilizados a lo largo de la evolución del campo de la evaluación de la docencia. Al respecto, él describe cuatro enfoques organizados según quién es el evaluador. El primero de ellos Scriven lo denomina “el coleccionista aficionado” cuyo funcionamiento radica, como su nombre lo indica, en la recolección asistemática e informal de información sobre el desempeño del profesor; usualmente esta información se “recoge” en conversaciones informales con algunos estudiantes o con algunos compañeros del docente y como resultado, el director del departamento, infiere el juicio sobre el profesor. Desde todo punto de vista, este enfoque se considera inválido dada la manera en la que se ha recopilado la información y la calidad de la misma.

Un segundo enfoque descrito por el profesor Scriven (2011) corresponde a la evaluación por pares (Shulman, 2004), cuya práctica recurrente es el uso de la observación de clase como mecanismo de recolección de información; usualmente esta es realizada por un par (otro profesor) bajo una serie de criterios preestablecidos en un formato observación. Para el profesor Scriven es un método bastante útil a la hora de practicar evaluaciones con propósitos formativos; sin embargo, es altamente problemático en cuanto a su confiabilidad dado que, por lo general, los observadores varían de un lugar a otro y de un profesor a otro.

El tercer enfoque mencionado por Scriven (2011), es la evaluación del docente por parte de los estudiantes. Este enfoque aunque es el más utilizado –y el único en la mayoría de los casos, ha generado cierto rechazo y resistencia por parte de los profesores quienes no ven la información que pueden dar los estudiantes como legítima sobre la ejecución de su tarea. Su forma de implementación más usual es la recopilación

de información sobre el desempeño docente a través de cuestionarios para evaluar profesores y cursos en la universidad. Este método aunque es el más utilizado en la evolución del campo de la evaluación de la docencia es bastante criticado debido al uso de cuestionarios inválidos que carecen de explicaciones teóricas claro para su desarrollo y posterior implementación.

Finalmente, el profesor Scriven presenta el enfoque de los resultados del aprendizaje (McKeachie, 1987; Hanushek, 2005), el cual debería considerarse como el enfoque adecuado ya que se debería evaluar a los profesores según lo que sus estudiantes aprenden; sin embargo, este enfoque aunque es el más deseable, ha presentado inconvenientes en todas sus versiones: es el mismo profesor quien enseña y evalúa a sus estudiantes de acuerdo a su propio punto de vista sobre la materia, es costosa su implementación e insuficiente cuando se trata de pruebas estandarizadas.

Por otro lado y dada la complejidad de la actividad docente, algunos autores promueven el uso de múltiples enfoques para comprender la docencia desde varias perspectivas (O'Hanlon & Mortensen, 1980). Se promueve la evaluación de la docencia desde un enfoque integral en el que se incluyan metas de la enseñanza, indicadores de desempeño, las opciones de crecimiento continuo y el alcance de ciertos estándares mínimos (Johnson & Ryan, 2000). Así mismo, se plantea la evaluación desde un enfoque holístico que incluya los cuatro elementos que se tienen en cuenta para estos procesos: profesor, enseñanza, estudiante y aprendizaje (Braskamp, 2000), mientras que otros apuestan por evaluar la docencia desde el desempeño de los estudiantes, o desde el enfoque de la revisión por pares. También en la literatura desde el año 2000 hacia adelante se vienen pensando enfoques para evaluar la docencia que tienen en cuenta otros elementos que han empezando a ser parte de los procesos educativos, tales como la docencia que enseña a través de la tecnología (Bass, 2000) o la evaluación de la docencia por competencias (Rueda, 2009).

Estos enfoques sobre la evaluación de la docencia en la universidad y los propósitos que cada uno persigue, aunque interesantes en la medida en que buscan abordar la complejidad de la tarea docente, presentan en sí mismos el desafío que se ha mencionado en los acápites anteriores: la falta de acuerdo sobre lo que significa la calidad de la docencia en la universidad y la falta de acuerdo respecto a los propósitos o el propósito que la evaluación de la docencia debería atender.

Instrumentos

La exploración teórica sobre la evaluación de la docencia también indicó que un buen número de estudios han sido enfocados hacia el diseño, implementación y promoción de instrumentos de valoración del desempeño docente (Theall & Franklin, 2000). Por ejemplo, las fichas de observación (Stake & Cisneros-Cohernour, 2000), el portafolio (Meeus, Van Petegem, & Engels, 2009) o los cuestionarios de evaluación de la enseñanza (Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013). Sin embargo, estos instrumentos en su gran mayoría carecen de explicación respecto a lo que significa ser “un buen docente” o ser “un docente de calidad”. La lectura de estos instrumentos da una idea sobre la calidad de un cierto tipo de profesor; no obstante, esta no se suele hacer explícita y tal vez en muchas ocasiones no se es consciente de ella, probablemente por asumir la cultura de la naturalidad de la enseñanza, bajo la creencia de que si alguien sabe algo, lo sabe enseñar. Asumir esto sobre el trabajo del profesor pareciera entonces ir de la mano de la

naturalidad de evaluar qué es lo que enseña el profesor.

Sumado a lo anterior, los instrumentos en su mayoría presentan problemas de tipo técnico en cuanto a su diseño, implementación, validez, confiabilidad e interpretación de la información que en ellos se captura (Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013).

Desafíos de la evaluación de la docencia

En los apartados anteriores se han mencionado de manera sucinta los principales desafíos relacionados con la evaluación de la docencia en educación superior en términos de concepciones, propósitos, enfoques e instrumentos. Sin embargo, estos desafíos conservan cuatro aspectos transversales que serán ampliados a lo largo de esta sección.

Complejidad de la actividad docente

Stake, Contreras, & Arbesú (2011) describen la universidad como una organización compleja, conformada por sectores parcialmente autónomos y cuyos docentes tienen la oportunidad de gozar de cierta libertad en su trabajo. Así mismo, refieren que es un espacio en el que es posible encontrar diferentes culturas, diferentes grupos de académicos, diferentes estudiantes y por ende diferentes prácticas de evaluación.

En ese sentido, evaluar la calidad en la universidad juega un papel relevante y se constituye en una “responsabilidad compartida” (p. 2) entre los diferentes grupos de actores que conforman la comunidad educativa. La evaluación de la docencia por su parte es una actividad que no es ajena a la complejidad de la universidad, se concibe “la docencia como una actividad humana compleja” (p. 6) que integra elementos contextuales, particulares, afectivos, cognitivos, y siempre tiene en consideración las experiencias del pasado (Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S., 2000).

Como actividad humana la docencia es susceptible de mejora aunque la búsqueda de la calidad en la educación sea tan difícil como compleja la naturaleza del fenómeno educativo; no obstante, “insistir en la calidad de la educación es una forma de mostrar que es susceptible de mejora permanente, la cual incluye, entre otras dimensiones, su adaptación a las exigencias de los tiempos y lugares en que se aplica” (Sarramona, 2004, p. 10).

La falta de consenso frente a lo que significa ser un docente de calidad en la universidad

Uno de los principales problemas que enfrenta el campo de la evaluación de la docencia radica en el hecho de no tener claridad respecto a lo que significa ser un docente de calidad en la universidad. Esta concepción usualmente se encuentra relacionada con el tipo de preparación que reciben los profesores en la universidad, Knapper (2010, citado por Scott & Scott, s.f.) afirma que dicha formación generalmente está orientada hacia el desarrollo de actividades de investigación mientras que la preparación para la enseñanza es limitada.

En consecuencia, el profesorado se encuentra en desventaja respecto a cómo desempeñar su tarea y acude a sus propias experiencias de aprendizaje o a conservar algunos rasgos particulares de las prácticas de enseñanza de los profesores que mayor

impacto tuvieron en su formación. En consecuencia, la calidad de la docencia o por lo menos “un intento de conceptualización acerca de lo que es la buena enseñanza es bastante variable y con frecuencia asociado a la disciplina” (p. 1).

Limitar la responsabilidad del docente

Fenstermacher y Richardson (2000) afirman que en la simplicidad de concebir la relación enseñanza-aprendizaje como una relación causa-efecto en la que “se presume que el mejoramiento de la enseñanza es un elemento clave para el mejoramiento del aprendizaje” (p. 10) se dejan de lado otras condiciones tales como pobreza, diferencias culturales, oportunidades de tiempo, infraestructura, recursos, etc., que alcanzan estrecha relación con las cuatro condiciones reconocidas desde la literatura para que el aprendizaje pueda darse en cualquier nivel de escolaridad: voluntad y esfuerzo por parte del alumno manifestado en su deseo de querer aprender, apoyo social (comunidad, familia, compañeros, entre otros), oportunidades para el logro del aprendizaje manifiestas en recursos humanos, de infraestructura y de tiempo, y la enseñanza de calidad; siendo esta última la única condición que toca directamente la actividad del docente.

En otro sentido, la actividad y responsabilidad del docente también puede “verse limitada a la adquisición de conocimientos por parte del estudiante” (Fenstermacher y Richardson, 2000, p. 10). Esta visión es criticada aquí y resulta problemática en la medida que centra la calidad de la docencia solamente en los resultados, es decir, la restringe a efectividad quitándole al profesor gran parte de su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Generar unas condiciones en el ambiente para promover el aprendizaje es parte central de la definición de calidad propuesta en este texto y de la cual parte el sistema de evaluación de la docencia que aquí se propone.

La proliferación de instrumentos y criterios de evaluación de un docente de calidad

Otro de los aspectos transversales y problemáticos en relación con la evaluación de la docencia lo constituye la proliferación de instrumentos y criterios de evaluación que dan por sentado lo que es un docente de calidad sin explicación alguna y que aluden a aspectos afectivos, cognitivos, o del enfoque de enseñanza; sin embargo, la revisión de la literatura permite aducir que estos criterios se materializan en el surgimiento de perspectivas de “buena enseñanza” que tienen la pretensión de capturar la orientación propia del docente hacia la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, Pratt (2002) en su trabajo presenta algunas de estas perspectivas: transmisión, desarrollo, formación profesional, consolidación y reforma social. A su vez, Entwistle et al (2000) proponen dos grandes perspectivas de enseñanza: una centrada en el profesor y orientada hacia el contenido y otra centrada en el estudiante y orientada hacia el aprendizaje.

Teniendo como eje de análisis la definición de calidad de la docencia que refiere tanto a sus resultados en términos de aprendizaje (qué logró) como a las condiciones del proceso educativo que permitió la consecución de esos resultados (cómo lo logró), a continuación se presenta un breve esbozo por lo que ha sido la revisión de la literatura respecto a los criterios utilizados para evaluar la docencia en educación superior a través de diferentes instrumentos de evaluación. Esto con el fin de dar un panorama de los mismos y posteriormente centrarnos en describir aquellos criterios que serán adoptados y tenidos en cuenta conforme a la definición de calidad de la docencia que enunciamos

anteriormente y en el sistema de evaluación que se propone en el presente texto.

Factores asociados a la docencia de calidad

Nancy Chism (2004) presenta diferentes investigaciones que han abordado el tema de las características específicas de la enseñanza [de calidad] en educación superior. Para esta autora estas caracterizaciones han surgido desde el análisis cuidadoso de siete tipos de insumo: las entrevistas y observaciones realizadas a los profesores que son considerados como “excelentes”, la realización de análisis de contenido a las cartas de recomendación utilizadas para hacer reconocimientos a los docentes, una revisión a las encuestas o entrevistas de opinión que suelen contestar los estudiantes, análisis de factores a las puntuaciones de los estudiantes sobre la enseñanza, los estudios experimentales donde se busca relacionar ciertas características particulares de la enseñanza con el aprendizaje de los estudiantes, la revisión de la literatura, la opinión de expertos y el desarrollo de argumentos conceptuales.

Una revisión transversal de estos estudios permite hallar puntos de encuentro y desencuentro entre un insumo y otro frente a los factores que describen lo que significa ser un buen docente en educación superior. La variabilidad entre lo que se entiende por cada criterio, o lo que uno y otro autor proponen frente a este asunto es amplia; sin embargo, existen autores que han aportado al debate a este respecto: Marczely, Scriven y Shalock (citados en Murillo, 2006) y Stake et al. (2011) se encuentran entre los autores más citados en este campo.

Así mismo, una revisión cuidadosa de cada una de las propuestas que los autores anteriormente mencionados presentan en términos de criterios para evaluar la docencia, a la luz de la definición de calidad que se adoptó, permitió la elección de las propuestas de Marczely (1992) y Stake et al. (2011). Estas propuestas definen y abarcan ampliamente las diferentes dimensiones que describen la docencia en educación superior organizadas en una lista de factores que cada uno presenta. De igual modo, en estas propuestas fue posible establecer una correspondencia entre las primeras cinco dimensiones a las que se hace alusión. En la tabla 1 se presentan las propuestas mencionadas y la correspondencia que fue posible establecer entre ellas:

Marczely (1992)	Stake (2011)
1. Rasgos o factores	1. Personalidad
2. Habilidades	2. Competencia docente
3. Conductas manifiestas en el aula	3. Desempeño docente
4. Desarrollo de tareas	4. Deberes
5. Resultados de los estudiantes	5. Puntajes de estudiantes
6. Profesionalización	
	6. Interpretación del currículo
	7. Trabajo en equipo

Tabla 1. Factores asociados a la docencia de calidad

Ahora, con esta aproximación teórica a los factores de docencia de calidad, el trabajo de revisión en su siguiente etapa estuvo orientado a redefinir y reagrupar estos aspectos: una lectura crítica de los mismos y varios ejercicios entre un grupo de pares tuvo como finalidad determinar qué se estaba entendiendo en cada caso por cada uno de los factores, como resultado se encontró que entre estos y sus definiciones había

elementos comunes que de algún modo impedían su distinción. Por ejemplo, en algunos de los ítems era difícil hacer la distinción entre competencias docentes, desempeño del profesor, habilidades o cumplimiento de deberes.

Como consecuencia del ejercicio anterior y con apoyo en la revisión de la literatura respecto a lo que la pedagogía contemporánea ha mostrado funciona en las prácticas de enseñanza, se reconstruyó una lista de factores con sus respectivas definiciones. Adicionalmente este nuevo listado de docencia de calidad fue dividido en dos dimensiones: el profesor en relación con el curso que enseña y el profesor en relación con el programa de estudios.

Algunos de los ejemplos mencionados dentro de los factores de docencia de calidad refieren aspectos como el dominio de la materia de enseñanza, las condiciones que determinan el diseño de las experiencias de aprendizaje, la interacción con los estudiantes y la gestión del curso o las tareas de administración del mismo. Estos se han incluido dado que:

existe una relación directa entre la eficacia de un profesor que lleva a cabo este tipo de tareas y la calidad de la experiencia de aprendizaje del estudiante. Si el profesor los tiene en cuenta, los estudiantes tendrán una buena experiencia de aprendizaje. Por el contrario, si el profesor descuida alguno de ellos, la calidad de la experiencia de aprendizaje declinará (Fink, 2008 citado en Murphy, MacLaren & Flynn, 2009, p. 226).

Por otro lado, uno de los principios orientadores de una propuesta para evaluar la calidad de la docencia debe tener en cuenta la elección de un marco de referencia común que sirva de base para el diseño de procesos de evaluación de la docencia en cuanto a los aspectos que la universidad considere como los más importantes en concordancia con su visión de educación y sus políticas (Spooren, Brockx, Mortelmans, 2013). Al respecto, Fox y Hackerman (2002) manifiestan estar a favor de establecer un grupo institucional que formule una lista de características con un marco de referencia común que sirva de base para el diseño de procesos de evaluación de la docencia. Adicionalmente Spooren et al mencionan dos condiciones importantes para que esto se dé: primero, la institución debe decidir cuáles son los aspectos más importantes, acorde a su visión y política educativa que le permitan desarrollar un proceso de evaluación consistente con sus preferencias. Segundo, tener en cuenta que todos los involucrados (administradores, profesores y estudiantes) estén involucrados en la definición de estas características.

Como producto de las anteriores consideraciones, la definición de calidad adoptada y el proceso de revisión de la literatura se han definido los siguientes criterios para evaluar la calidad de la docencia en educación superior universitaria:

Dimensión I: El profesor y el curso que enseña

Desempeño del profesor en el aula

Se evalúa al profesor en relación con los comportamientos o acciones que él realiza y que pueden ser verificables en el aula (Marczely, 1992). En ese sentido, el juicio que se hace del profesor está basado en unas conductas deseables a la luz de la pedagogía contemporánea. Entre los ejemplos destacados encontramos:

- Dar a conocer a sus estudiantes los propósitos del curso y las maneras de alcanzarlos. (Feldman, 1997; Ginns et al. 2007 citados en Spooren et al. 2013)

- Verificar la comprensión de sus estudiantes (Ebro, 1977 citado en Spooren et al. 2013; Biggs, 1999).
- Proveer explicaciones claras (habilidades de comunicación) (Ebro, 1977; Murray, 1987; Centra; 1993; Braskamp & Ory, 1994; Cashin, 1995; Feldman, 1997; Pozo-Munoz, Reboloso-Pacheco & Fernandez-Ramirez, 2000; Pan et al, 2009 citados en Spooren et al. 2013).
- Tener dominio del tema (Fink's 2008 citado en Murphy, MacLaren & Flynn, 2009)
- Dar retroalimentación formativa a sus estudiantes cuyo énfasis está en las oportunidades de mejorar y en dar a todos la oportunidad de conseguir los mejores estándares y calificaciones (Feldman, 1997; Shulman, 1986 citado en Fox & Hackerman, 2003; Bain, 2007; Kember & Leung, 2008).
- Preocuparse por el aprendizaje de los estudiantes (Feldman, 1997; Bain, 2007).

Relación estudiante – profesor

Se evalúa al profesor por algunas características presentes en la relación que él establece con sus estudiantes y que contribuyen a crear un clima de aula que es más propicio para aprender (Kember & Leung, 2008; Jennings & Greenberg, 2009). Por ejemplo:

- Empatía (Stake et al. 2011)
- Justicia (Feldman, 1997)
- Amabilidad y calidez (Ebro, 1977; Barth, 2008 citado en Spooren et al, 2013)
- Entusiasmo por el tema que enseña (Feldman, 1997; Bain, 2007; Marsh et al. 2009 citado en Spooren et al. 2013)

Resultados de los estudiantes

El concepto de efectividad docente está en estrecha relación con el aprendizaje de los estudiantes, así pues un docente será efectivo en la medida en que sus estudiantes logran verdaderos aprendizajes (Hanushek, 2005). Este criterio está asociado con rastrear el aprendizaje que obtuvieron los estudiantes a su paso por un curso. Clayson (2009, citado en Spooren et al. 2013) presenta cinco alternativas para esto:

- El uso del promedio de la clase (en lugar de promedios individuales).
- Exámenes comunes donde existan cursos con varias secciones.
- Hacer pre-test y post-test
- Monitorear el desempeño del estudiante en las clases que cuentan con prerrequisito.
- Uso de exámenes estandarizados.

Dimensión II: El profesor y el programa de estudios

Alineación curricular

Se refiere a dar vida a los principios que la Universidad plasma en su misión, en el perfil del egresado, y a los objetivos del programa de estudios. Al respecto, se espera que el

profesor tenga claras tres dimensiones:

- Coherencia entre los propósitos del profesor a través de su programa, la enseñanza y la evaluación en el desarrollo del curso (Palomba & Banta, 2001).
- Coherencia entre el curso propuesto por el profesor y el programa al cual pertenece
- Coherencia entre el curso propuesto por el profesor y la visión educativa de la Universidad (Spooren et al. 2013).

Profesionalización de la docencia

Corresponde a las acciones que el profesor realiza para fomentar la mejora como docente en su propio campo disciplinar.

- El profesor realiza una autoevaluación a la luz de metas de mejoramiento
- El profesor realiza reflexión sobre su práctica.
- Asistencia del profesor a cursos de actualización.
- Asistencia a módulos de formación docente.

Participación del profesor en el departamento

Participación del profesor como miembro de la comunidad académica del departamento al cual pertenece en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Fox & Hackerman, 2003). Entre las acciones que podrían ser parte de este criterio se sugiere.

- “Aquellos profesores que estén más familiarizados con los desarrollos en la disciplina pueden liderar revisiones de tipo curricular en el departamento” (Fox & Hackerman, 2002, p. 6).
- la manera en la que el profesor contribuye a la buena docencia en el departamento a través de la comunicación de sus propias experiencias.
- Empezar investigación en educación que vincule las estrategias de enseñanza de manera causal con el aprendizaje de los estudiantes (Fox & Hackerman, 2002, p. 7).
- La producción de materiales
- Innovación educativa

A manera de conclusión: orientaciones para la construcción de un sistema de evaluación de la docencia universitaria

La reflexión en torno a la evaluación puesta al servicio de la calidad de la docencia universitaria, para este caso particular, posibilitó la identificación de algunos principios subyacentes que permiten la construcción del sistema integral de evaluación de la docencia que aquí se propone. Al respecto, este sistema de evaluación se basa en una definición de calidad de la docencia que refiere tanto a sus resultados en términos de

aprendizaje (qué logró) como a las condiciones o el proceso educativo que permitió la consecución de esos resultados (cómo lo logró).

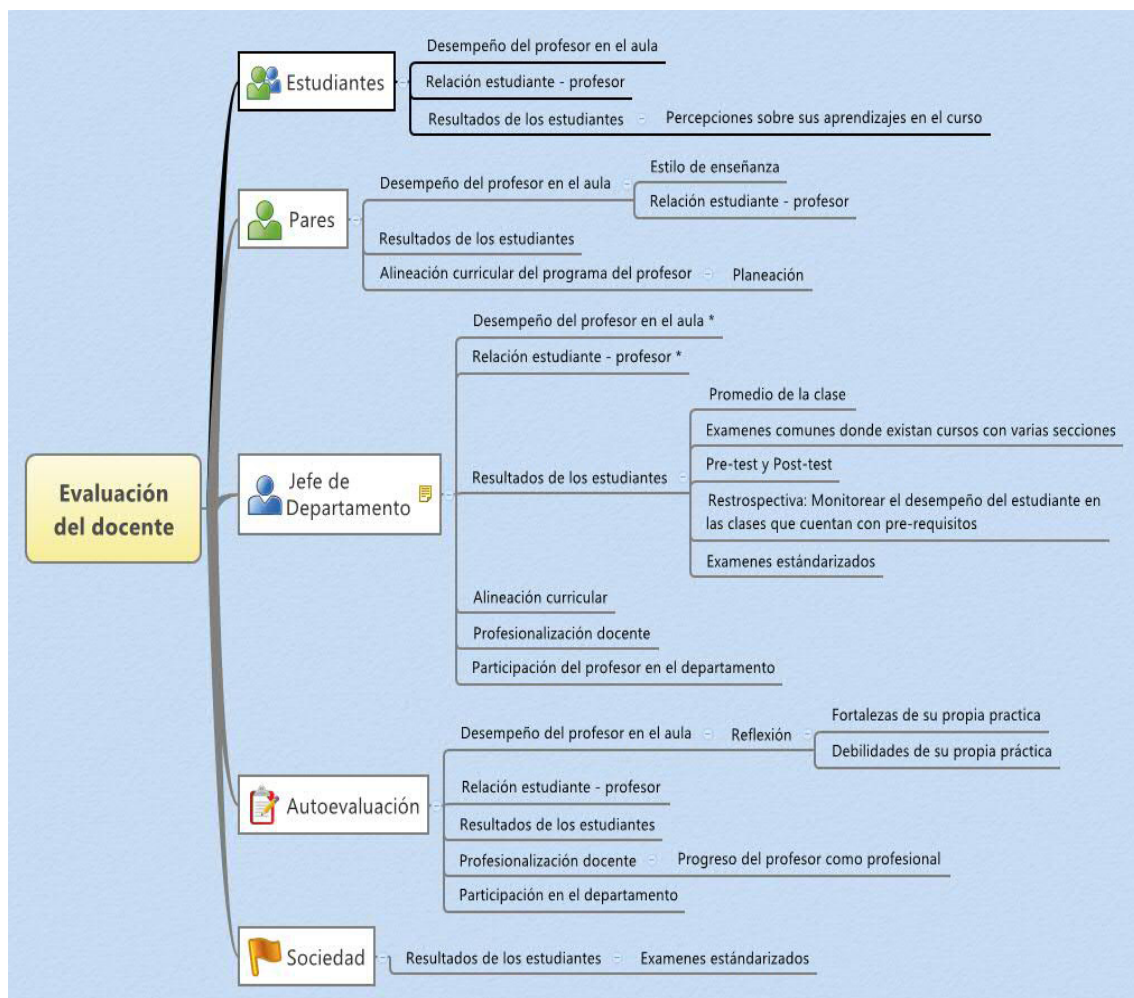
Así mismo, y teniendo en cuenta los enfoques vistos para evaluar la docencia se hace necesario tener en cuenta a cada uno de los grupos de actores con los que el docente se relaciona en el ejercicio de su actividad profesional y el tipo de información que es legítimo que cada uno de ellos dé. Para ello se ha retomado el esquema de la evaluación 360º utilizada en el área de administración, “que permite que un empleado sea evaluado por su entorno: jefe, pares y subordinados” (Alles, 2006, p. 145). Este esquema brinda un cuadro mucho más “rico, completo y relevante del desempeño de una persona” y genera actitudes mucho más productivas no solo en el desarrollo del sujeto evaluado sino en el equipo en general. Sin embargo, la revisión de la literatura respecto a la forma en la que se diseña e implementa la evaluación 360º no responde del todo al problema abordado aquí. Aunque este tipo de evaluación tiene en cuenta la percepción de los diferentes involucrados –para el caso particular de la actividad docente, cada uno de los actores hace una valoración de todos los aspectos a evaluar, lo que lleva a descuidar el tipo de información que recibiría de las fuentes, pues según la propuesta no todos los actores relacionados con la actividad del profesor pueden dar información legítima respecto a la efectividad del mismo. En consecuencia, de la evaluación 360º se conserva solamente su esquema en la forma más general (Ver figura 1).

Este tipo de evaluación de la docencia que se propone llevar a cabo a través del sistema, se preocupa adicionalmente por la equidad, como factor de la calidad, en ese sentido, aunque tiene un carácter general, permite atender la diferencia individual (Sarramona, 2003, p. 38) y la diversidad de los profesores en relación con su estilo de enseñanza, la forma en la que orientan la docencia, su personalidad, etc.

Por otro lado, el sistema que se plantea se caracteriza por ser riguroso, confiable pero a la vez flexible y abierto a las particularidades de los distintos contextos y a las distintas necesidades de los profesores. La equidad del sistema requiere la aplicación de principios de “flexibilidad metodológica y organizativa” (Sarramona, 2003, p. 42). Del mismo modo que no se busca estandarizar la docencia, este sistema puede ser adaptado a diferentes contextos y, siguiendo un principio de equidad que permita “la atención especial a los sujetos que más lo necesitan” (Sarramona, 2003, p. 11), debería prever que de él se deriven procesos de acompañamiento pedagógico para los docentes con bajo desempeño.

Este sistema busca dar vida a los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que tan a menudo se quedan solamente en la intención; por eso como pieza importante del mismo, la voz del profesor evaluado es tenida en cuenta y es considerada un insumo clave que puede dar información sobre su propia perspectiva de lo que hace y del valor agregado que ofrece, un instrumento útil aquí podría ser el portafolio docente. Del mismo modo, este sistema de evaluación de la docencia tiene en cuenta procesos de co-evaluación, los pares por ejemplo podrían brindar información sobre el desempeño del profesor, así como de los aprendizajes esperados de los estudiantes; el jefe o director del departamento por su parte puede brindar información acerca del aporte del profesor a la comunidad académica y así mismo tiene la potestad de nutrir la valoración que hará del docente revisando otras fuentes de información (planeación, resultados de las encuestas de estudiantes, conversaciones con los pares) y a los estudiantes quienes desde su perspectiva pueden dar información respecto del desempeño del profesor en el aula. La figura 1 ilustra esto.

Ser claros y cuidadosos con respecto a las afirmaciones que se formulan sobre lo que es la calidad de la docencia y actuar en consecuencia de esas formulaciones desarrollando sistemas integrales que aborden de manera comprensiva la complejidad y multidimensionalidad de la labor docente, puede contribuir en sacar del estancamiento este tema que tanto afecta la calidad de la educación que reciben los estudiantes dentro de un sistema educativo y la calidad de la enseñanza que imparten sus docentes. Una sugerencia importante aquí sería la conformación de comunidades dedicadas en las diferentes instituciones al trabajo sobre este tema en diferentes vertientes. La concepción sobre calidad de la docencia según el contexto, los propósitos que busca atender, el papel de los diferentes interesados en relación con la actividad docente, la forma en la que se captura la información, las vías de interpretación de la misma y las decisiones que se han de tomar con dicha información, son algunos de los aspectos que podrían nutrir y materializarse en estas conversaciones.



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Fuentes de información del sistema de evaluación de la docencia.

Referencias bibliográficas

- Alles, M. A. (2002). *Desempeño por competencias: evaluación de 360o*. Ediciones Granica SA.
- Astin, A. W. (1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation*. New York: American Council on Education.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.
- Bass, R. J. (2000). Technology, evaluation, and the visibility of teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 35-50.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. (3ra Ed.). Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braskamp, L. A. (2000). Toward a more holistic approach to assessing faculty as teachers. *New directions for teaching and learning*, 2000(83), 19-33.
- Buller, J. L. (2013). *Best practices in faculty evaluation: a practical guide for academic leaders*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass
- Chism, N. V. N. (2004). Characteristics of effective teaching in higher education: Between definitional despair and certainty. *Journal on Excellence in College Teaching*, 15 (3), 5-36.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about "good teaching": An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research and Development*, 19(1), 5-26.
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry and J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and Practice* (pp. 368-395). NY: Agathon Press.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 121-125.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *The Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Fox, M. A. & Hackerman, N. (Eds). (2002). *Evaluating and improving undergraduate teaching in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.
- Hanushek, E. A. (2005). *Economic outcomes and school quality* (Education Policy Series, Volume 4). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Johnson, T. D., & Ryan, K. E. (2000). A comprehensive approach to the evaluation of college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 109-123.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255± 275.

- Kember, D. (1998). Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning. In B. DART & G. BOULTON-LEWIS (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp. 1± 25). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Kember, D. & Leung, D. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33:4, 341-353.
- Marczely, B. (1992). Teacher evaluation: research versus practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(3), 279-290.
- McKeachie, W. J. (1987). Instructional evaluation: Current issues and possible improvements. *The Journal of Higher Education*, 58(3), 344-350.
- Meeus, W., Van Petegem, P., & Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 401-413. doi: 10.1080/02602930802062659
- Murillo, F. J. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago: OREALC/UNESCO
- Murphy, T., MacLaren, I., & Flynn, S. (2009). Toward a summative system for the assessment of teaching quality in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 226-236.
- O'Hanlon, J., & Mortensen, L. (1980). Making Teacher Evaluation Work. *The Journal of Higher Education*, 51(6), 664-672.
- Ory, J. C. (2000). Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 13-18. doi: 10.1002/tl.8302
- Palomba, C. A. & Banta, T. W. (2001). *Assessing student competence in accredited disciplines: pionnering approaches to assessment in higher education* (1st Ed.). Canada: Stylus Publishing.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: One size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 5-16.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience of higher education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Prosser, M., Trigwell, K. & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217± 232.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-16.
- Samuelowicz, K. (1999). Academics' educational beliefs and teaching practices. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Grif® th University, Australia.
- Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93± 111.
- Sarramona, J. (2003). Los indicadores de la calidad de la educación. In Trabajo presentado no IX Congresso Interuniversitario de Teoria de la Educación, San Sebastián.

- Scott, D. E., & Scott, S. (s.f). *Effective University Teaching and Learning*.
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. P. Hutchings (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Stake, R. E., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2000). Situational Evaluation of Teaching on Campus. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 51-72.
- Stake, R. E., Contreras P., G., & Arbesú, I. (2011). *Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia*. Paper presented at the III Coloquio Internacional de la RIIED, Bogotá.
- Theall, M., & Franklin, J. (2000). Creating Responsive Student Ratings Systems to Improve Evaluation Practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 95-107.
- Uniandes (Producer). (2011). M. Scriven: El estado del arte de la evaluación de los profesores: fallas en la valoración de los pares, valoraciones de los estudiantes y mejoras del aprendizaje como base para la evaluación. RIIED: III Coloquio internacional. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=wo0dYwclO3E&list=PL057113F01F9F84DC&index=2&feature=plpp_video

Artículo concluido el 28 de Abril de 2014

Ramírez, M. I. y Montoya, J. (2014). La evaluación de la docencia en educación superior universitaria: Una revisión de la literatura. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 77-95.

Publicado en <http://www.red-u.net>

María Isabel Ramírez Garzón

**Universidad de los Andes
Centro de Investigación y Formación en Educación
CIFE**

Mail: mi.ramirez78@uniandes.edu.co



Licenciada en matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia y Magíster en Educación de la Universidad de los Andes, Colombia. Actualmente es estudiante y asistente graduada del Doctorado en Educación del CIFE de la misma universidad y asiste el curso de La evaluación en la educación de la Maestría en educación. Cuenta con experiencia en la enseñanza de las matemáticas escolares y diseño de proyectos de aula para la clase de matemáticas en educación básica. Así mismo, ha trabajado con algunas experiencias de investigación en educación, en evaluación de programas educativos y en la realización de sistematizaciones de experiencias. Sus principales temas de interés son la evaluación de la calidad de la docencia universitaria, la evaluación de programas educativos y la evaluación del aprendizaje.

Juny Montoya Vargas

**Universidad de los Andes
Centro de Investigación y Formación en Educación
CIFE**

Mail: jmontoya@uniandes.edu.co



Abogada y doctora en educación de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign (becaria Fulbright). Actualmente es Directora del Centro Ética Aplicada de la Universidad de Los Andes. Durante los últimos ocho años se desempeñó como Directora del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la misma universidad. Como profesora de Derecho por más de 15 años, lideró innovaciones educativas tales como la implementación del aprendizaje basado en problemas para la enseñanza del Derecho en Uniandes.. Es profesora asociada, e imparte cursos de postgrado en Pedagogía y Currículo, Métodos Cualitativos de Investigación, Evaluación de Programas y Ética Profesional. Es miembro de la Asociación Americana de Evaluación, de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación Docente (RIIED) y del Consejo Editorial de la Revista Educational Action Research (EAR). Dirige el grupo “investigación educación y evaluación en las disciplinas”, reconocido y clasificado en categoría B por Colciencias.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 97-118
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 03-06-2014
Fecha de aceptación: 20-08-2014

Quality of Learning Support for Mathematics in Transition to University.

Maria Pampaka
Graeme Hutcheson
Julian Williams

The University of Manchester, U.K.

Calidad del apoyo para el aprendizaje de las matemáticas en la transición a la Universidad.

Maria Pampaka
Graeme Hutcheson
Julian Williams

The University of Manchester, U.K.

Abstract

We report on the development and validation of an instrument that measures students' perceptions of 'the quality and effectiveness of the learning support' (for mathematics) during their transition to university. This is achieved through quantitative analyses of students' survey data – including some predictive modelling with the measure - complemented with insights from interview data. The construct validation of the measure was performed using the *Rasch Rating Scale Model* (RSM). Results include fit and category statistics and the construct hierarchy which is presented

Resumen

Este artículo muestra el desarrollo y la validación de un instrumento de medida de las percepciones de los estudiantes de secundaria acerca de, *la calidad y la eficacia del apoyo para el aprendizaje de las matemáticas*, en el proceso de transición a la educación superior. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo de los datos obtenidos mediante un estudio de encuesta que, tomando algunos modelos de predicción, ha conjugado otros datos derivados de entrevistas. La validación de constructo de la medida se ha realizado mediante el RSM (*Rating*

with some extracts from interview data. The paper concludes with some educational implications and examples of how this measure can be used to give substantial practical results.

Scale Model) de Rasch. Los resultados incluyen estadísticos de ajuste y de categorías, así como la jerarquización del constructo con algunos extractos de los datos de las entrevistas. El artículo finaliza aportando las principales implicaciones educativas que se derivan de este proceso, mostrando ejemplos de cómo esta medida puede ser utilizada para obtener resultados prácticos importantes sobre el apoyo en el aprendizaje de las matemáticas en los procesos de transición educativa.

Key words: Higher Education, Transition, Mathematics education, STEM, Teaching and learning Quality, measurement, Rasch model.

Palabras clave: Educación superior, Transiciones, Educación matemática, Educación científico-tecnológica y matemática, Enseñanza y aprendizaje de calidad, Medida, Modelo de Rasch.

Introduction

This paper reports on an instrument that we have developed and validated to measure new undergraduate students perceptions of the effectiveness and quality of the support they receive for their learning of mathematics during their first year at university. The research project we draw on, “Mathematics learning, identity and educational practice: the transition into Higher Education”¹, aimed to understand how students can acquire a mathematical disposition and an identity that supports their engagement with Science, Technology, Engineering, Mathematics (STEM) in their pre-university and university education. In particular, we investigated how students’ experiences of mathematics education practices interact with background social factors to shape their self-identity, dispositions, learning outcomes and their decision-making in transition into Higher Education (HE). Our focus is on learning outcomes for mathematics because of its importance to STEM as a whole in HE and hence to students’ educational and socioeconomic life opportunities (Ball, Davies, David, & Raey, 2002; Boaler & Greeno, 2000).

We will explain how this measurement came to be needed in the context of researching widening participation in STEM and mathematically –demanding subjects in HE. We will then describe how the instrument was developed and then how the constructed measure was validated, including statistical indices with the aid of the Rasch model. We reveal the quality of the levels of scores, drawing on some of the interview data that accompanied our study. Finally we show how the measure has been used in some examples of modelling outcomes through some regression models. We argue that the result is that the instrument has proved fit for purpose in this context, i.e. in modelling effects of this and other variables on students’ dispositions in HE. We will consider however how transfers to other contexts need careful consideration, and suggest how the measure may need to be developed for such purposes.

Background Literature and research questions

Students' transition to university and their first year experience have been extensively investigated in recent years because of their importance on students' life decisions and trajectories. An associated issue, which is the focus of this paper, is the widely known 'mathematics problem' in England (at least), which sees very few students to be well prepared to continue their studies from schools and colleges into courses in HE Institutions in mathematically demanding programmes.

A lot of studies on transitions dealt with the misalignment of students expectations, compared to the reality of university experience (e.g. Cook & Leckey, 1999; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000; Lowe & Cook, 2003; Pancer, Hunsberger, Pratt, & Alisat, 2000), whilst others focused on students preparation and the role of pre-university experiences (e.g. Hourigan & O'Donoghue, 2007). Completion prediction, based on a variety of factors, has also been a popular topic (D'Agostino & Bonner, 2009; Shah & Burke, 1999). Various studies explored identity development at university, and the effect of gender, ethnicity, social class, either as predictors or mediators of relevant difficulties encountered (e.g. Bell, Wieling, & Watson, 2007; Cassidy & Trew, 2004; Weiner-Levy, 2008). The literature generally shows that transition is often a 'threat' to progress, especially for certain students, and that efforts to align practices on either side of the transition can help (Alcock, Attridge, Kenny, & Inglis, 2014; Hoyles, Newman, & Noss, 2001).

From a pedagogical perspective, the literature has been dominated by a focus on approaches to learning, most often measured/conceptualised using the Study Process Questionnaire (Biggs, Kember, & Leung, 2001), and the resulting "deep vs surface approach to learning" framework. This framework has been popular (e.g. Baeten, Struyven, & Dochy, 2013; Chamorro-Premuzic, Furnham, & Lewis, 2007; Loyens, Gijbels, Coertjens, & Côté, 2013; Smyth, Mavor, Platow, Grace, & Reynolds, 2013) since it serves both as a useful metaphor for development of teaching and learning in HE and a research tool (Tormey, 2014). In general a deep approach to learning was found to be associated with positive academic outcomes. This framework has also been criticized by some scholars as being 'underdeveloped' (Howie & Bagnall, 2012) or oversimplified (Tormey, 2013). Tormey suggests that the "dominance of the model in the teaching and learning in HE literature may also have prevented the development of alternative, more useful frameworks for understanding learning in higher education" (Tormey, 2013, p.1).

An alternative framework for transition was suggested by Wingate (2007) focusing on developing and supporting 'learning to learn'. A combination of factors has also been considered in studies, including 'student-student' interactions as beneficial, and inaccessible lectures associated with problematic progression (Chamorro-Premuzic et al., 2007; Scanlon, Rowling, & Weber, 2007; Weiner-Levy, 2008). In response to these findings, various scholars and practitioners have started implementing 'intervention' supportive mechanisms to facilitate the transition for students. The list of these efforts is growing, including texting (Harley, Winn, Pemberton, & Wilcox, 2007), peer mentoring support (Bodycott, 1997; Heirdsfield, Walker, & Walsh, 2005), use of technology, and other internet-based tools (Chaisanit, Trangansri, & Meeanan, 2012; Han, Nelson, & Wetter, 2014; Harnisch & Taylor-Murison, 2012; Schworm & Gruber, 2012), social study networks (Peat, Dalziel, & Grant, 2000) and tutorial programmes to enhance collaboration (Karantzas et al., 2013).

Even though some of these efforts are generic, most of the previous work in widening participation/access to HE is either not directly applied to mathematics or else is relatively under-researched, especially in respect to supporting transitions. For mathematics, it is now acknowledged, at least for pre-university contexts, that some

mathematical classroom and institutional practices can make a difference to students' identities as mathematics learners; Boaler (1999) found that more discussion-based, collective and 'equitable' pedagogy helped certain students to align themselves positively with mathematics. All this is consistent with our earlier finding that transmissionist teaching can have a negative effect on students' mathematics dispositions at the end of their pre-university courses (Pampaka, Williams, Hutcheson, et al., 2012) which for some students meant deciding not to go into mathematically demanding (STEM) subjects.

None of the previously reported research however attempted to measure students' perceptions of the quality/effectiveness (on their learning) of the learning support (for mathematics) in place during their first year at University, and how this is related with other aspects of the transitional experience (e.g. teaching experiences before and after). As part of our study in transition to mathematically demanding courses we anticipated the need for such an instrument; in response to this need, we present here the development and validation of an instrument that captures students' perceptions of this support. This is achieved through the quantitative analysis of students' surveys, justified further by interview data. We also employ this measure further to model its effect on students' developing dispositions. In particular, we aim to answer these two questions:

RQ1: Does the instrument provide a valid measure of the construct of students' perceptions of 'the quality/effectiveness of the learning support' (for mathematics) in place during the first year at University? (hereafter we call the construct MathSupport@Uni)

RQ2: What evidence is there that this measure is fit for purpose in predictive modelling, e.g. in associations with other learning outcome measures?

Methodological Framework

Context of the study

The wider project on which this study draws employed a mixed methodological framework involving longitudinal surveys, student biographical interviews and case studies of practice. The survey allowed us to model dispositions (and other outcomes) over time, considering the effect of pedagogy and other transition-related variables, as well as their interaction with background factors. The individual biographical interviews (with linked case study data) allowed us to trace students' trajectories of identity, their dispositions and choices, and how these draw on their experiences of mathematics educational practices and their learning outcomes (Black et al., 2010; Williams, 2012; Williams et al., 2009).

For the current paper we draw on data from the survey and some biographical interviews to present the results of the validation of the new constructed measure, and then use it in further modelling of disposition outcome variables believed to be crucial to our focus on students' engagement and disengagement with mathematics. The longitudinal student survey took place at three data points (DPs hereafter), with resulting sample as shown in Figure 1:

- DP1: at/just before the beginning of their university course (2008),
- DP2: later in the first year (February to May 2009), and
- DP3: early in their second year (October 2009 to January 2010).

Our sample was drawn from selected STEM programmes (exceptions being in Education, and Medicine) in five HE institutions².

	DP1	DP2	DP3
1778 unique cases	1604	701	496
		903	205
			328
		575	
	174	174	77
			97
Total N:	1604	875	901

Figure 1. Sample description at each time point (with missing data)

Instrumentation

In our pilot case study work we identified mechanisms designed to support students learning mathematics during their transition to university, included support centres, tutoring sessions and other formal groups. In order to quantify the quality of these provisions, in addition to more standard modes of learning delivery in place (such as lectures) we constructed an instrument to be added to the students' questionnaire. To our knowledge there is as yet no existing similar measure that would serve this purpose, therefore, we collected some relevant items to develop the instrument (Table 1), based on pilot and initial case study findings.

Code	Item Description
WorkFellow	I have learnt a lot from working with my fellow students on the maths for my course.
FollowLectures	I can follow the maths in most of my lectures.
TeachSupport	I find that the teachers generally respond to my needs in the maths teaching I have received.
UseTechnology	I have learnt a lot from using technology for maths during my course.
OnlineSupport	I have learnt a lot from using on-line support for maths during my course.
Comparison	I preferred the school/pre-university teaching to the teaching this year at university.
Lectures	I have benefitted a lot from maths lectures.
Tutorials	I have benefitted a lot from maths tutorials.
InformalGroup	I have learnt a lot from working with my own informal group of colleagues outside of organised classes/ tutorials/ workshops. (only at DP3)
OtherSpecialProvisions	I have learnt a lot from special provision provided for my particular maths needs.

Table 1. The Items of the Instrument: 'InformalGroup' was added at DP3

These items were presented to the students in the form of a 5 point Likert scale (strongly disagree, disagree, neutral, agree, strongly agree) and the instruction: "Please tell us what you think of the support you have had for learning maths in your course/ programme so far"³. It should also be noted that the final item was followed by a sub-section where students were asked to report on the particular 'special provisions', as shown below:

If applicable, please tick one or more 'special provisions', and/or add your own 'other' special maths provision that has been important to your studies this year.

Special tutoring

Learning support unit

Contact with lecturers outside lectures

Small group teaching

Special workshops

Peer mentoring

Other (please specify)

Figure 2. Extra 'special provisions'

The investigation of these open ended responses at DP2, led to the introduction of a new item at DP3, as shown in Table 1 ("InformalGroup").

Analytical Considerations

In this section we detail the analytical approach of responding to the questions. The first research question deals with the construction (already presented) and validation of the measure of 'perceived support', while the second deals with the use of this validated measure in further statistical modelling.

Validation refers to the accumulation of evidence to support validity arguments. Our psychometric analysis for this purpose is conducted within the Rasch measurement framework and therefore we follow the guidelines summarised by Wolfe and Smith Jr, (2007a, 2007b) based on Messick's (1989) validity 'definitions'. The Rasch model was selected because it provides the means for constructing unidimensional interval measures from raw data and because the total raw score is sufficient for estimation of measures. Models of the Rasch family are governed by certain assumptions, the most important of which are unidimensionality, local independence, and common item discrimination. In its simplest form (i.e. for dichotomous responses) the model proposes a mathematical relationship between a person's 'ability', the 'difficulty' of the task, and the probability of the person 'succeeding' on that task (Wright, 1999). For the analysis and results reported in this paper we employed the Rating Scale Model, which is an extension of the simple Rasch model to rating scale observations like ours (i.e. in Likert type response format). The model allows the item difficulty of each question or statement to be based on the way in which an appropriate group of subjects actually responded to that question in practice: thus the 'difficulty' of an item is established by virtue of the degree to which 'higher ability' (i.e. high scores on the construct) are required to 'succeed' (i.e. in our case agree with) that item. Thus, here, the model establishes the relative difficulty of each item stem in recording the development of the disposition from the lowest to the highest levels the instrument is able to measure (Andrich, 1999; Bond & Fox, 2001; Wright & Mok, 2000). Analysis was performed with the Winsteps software (Linacre, 2014) and the following statistics will guide our exploration for this paper: (a) Item fit statistics to indicate how accurately the data fit the model (b) category Statistics to justify "communication validity" (Lopez, 1996), (c) Differential item functioning (DIF) to check for validity across different sub-groups (Thissen, Steinberg, & Wainer, 1993) and (c) Person – item maps and the item difficulty hierarchy to provide evidence for substantive, content and external validity.

After the measures' validation these scores were added to the survey dataset together with background and other outcome variables for the students of our sample. The survey data analysis employed Generalised Linear Modelling (GLM) of these learning outcome variables over different time intervals (Hoffman, 2004; Hutcheson, Pampaka, & Williams, 2011; Hutcheson & Sofroniou, 1999). Variable selection was based

on procedures where the emphasis is on selecting ‘useful’ models that incorporate theoretical judgements as well as statistical criteria applied to the sample data (Agresti, 1996; Weisberg, 1985). To this end, we have avoided selecting models based entirely on statistical criteria and automated procedures such as step-wise selection and all-subsets selection.

Validation Results

The sample

The validation results are based on the students who responded (even partly) at this section of the questionnaire during DP2 and DP3, split as follows for some relevant background variables:

Variable	Categories	DP2	DP3
Gender	Male	351 (56.2%)	464 (52.3%)
	Female	274 (43.8%)	424 (47.7%)
Mathematically Demanding (MD) Course	Yes	507 (81.1%)	518 (58.3%)
	No	118 (18.9%)	370 (41.7%)
Total		625	888

Table 2. Validation Sample Description

It should be noted that under the ‘MD’ course classification there were students from Mathematics courses (including combined degrees), Engineering (Electrical and Mechanical) courses as well as Physics and Chemistry. The Non Mathematically demanding courses include Medicine and Social Sciences and some educationally-related degrees.

The measurement validation was performed at various levels, considering both DP2 and DP3 available data separately (i.e. students’ responses to this part of the questionnaire) as well as the combined responses of the students at both DPs. The main purpose of the latter, when following a psychometric approach, is to also establish the measure’s invariance over time. Therefore, results presented in this section will be based on this analysis⁴.

Construct Validity: Checking for Unidimensionality

Fit statistics (i.e. Infit and Outfit mean-squares, MNSQ) are used in the Rasch context to check fulfilment of unidimensionality assumption and to flag items that may be problematic in this respect. In a ‘perfect’ measure these statistics should be 1, but an acceptable range is within 0.6 to 1.4 depending on the analysis. For the purposes of this paper we took any value above 1.3 as possible cause for investigation.

Preliminary analysis considered all items (Table 1) presented under the aforementioned section of the questionnaire as defining the measure of ‘perceived support’. The scoring of the item “comparison” had to be reversed for this analysis, so as all items will point to a higher value for ‘perception of support’ at university. This analysis showed the “comparison” item to be misfitting (with infit and outfit mean-square values larger than 1.4), indicating mis-behaviour of this item under the constructed measure. A possible explanation of the misfit for this item may be the fact that it was the only item whose scoring was reversed for analysis, which is sometimes problematic. Also it

was considered that reflecting and comparing with previous experiences constitutes an aspect of perceived transitional experience that is not experienced in the same way as the target construct. Hence it was decided to delete this item from the measure and all analyses reported here exclude it⁵.

The item analysis results of the constructed measure are shown in Table 3.

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFINIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXP.	EXACT OBS%	MATCH EXP%	ITEM
1	4829	1410	-.04	.03	1.20	5.0	1.19	4.7	.64	.63	45.1	47.2	WorkFellow
2	5198	1400	-.51	.04	1.19	4.6	1.12	3.0	.48	.61	53.0	50.6	FollowLectures
3	4555	1350	.08	.03	.70	-8.6	.71	-8.4	.66	.62	57.0	47.2	TeachSupport
4	4069	1370	.66	.03	.90	-2.8	.91	-2.3	.63	.64	45.7	43.6	UseTechnology
5	4384	1371	.32	.03	1.21	5.2	1.20	4.9	.59	.64	43.1	45.6	OnlineSupport
6	4668	1329	-.13	.04	.69	-8.9	.68	-9.0	.73	.62	58.4	48.6	Lectures
7	4486	1276	-.13	.04	1.04	1.0	1.03	.7	.69	.63	48.7	48.7	Tutorials
8	583	159	-.85	.10	1.16	1.3	1.14	1.2	.49	.59	50.3	49.9	InformalGroup
9	1260	428	.60	.06	1.05	.8	1.11	1.7	.58	.63	50.0	43.2	OtherSpecialProvisions
MEAN	3781.3	1121.4	.00	.04	1.02	-.3	1.01	-.4			50.2	47.2	
S.D.	1564.1	448.6	.46	.02	.19	5.1	.19	4.9			4.9	2.5	

Person separation=1.54, reliability=0.7; Item separation=8.66, reliability=0.99

Table 3. Item Measurement Report

In this case, Rasch analysis showed acceptable fit for all the items suggesting that they could constitute a single dimension scale, which we called 'students' perceptions of the quality of the learning support (for mathematics) in place during their first year at University' (MathSupport@Uni). This 'healthy' measure is further investigated next.

Communication Validity: Checking Rating Scale functioning

Rating scales and their response formats serve as tools with which the researcher communicates with the respondents, a function defined by Lopez (1996) as 'communication validity'. Examining category statistics is essential within the Rasch measurement framework in order to confirm the appropriateness of the Likert scale used and its interpretation by the respondents. A well-functioning scale should, at least, present ordered average measures, and ordered step calibrations (Linacre, 2002) with acceptable fit statistics, as shown here (see Table 4 and/or Figure 3). In the probability plot of Figure 3, the four thresholds (i.e. boundary between category 1 and 2, 2 and 3, 3 and 4, 4 and 5) are denoted with arrows superimposed on the probability curves of each category. These seem to be ordered and provide evidence of a well-functioning scale.

SUMMARY OF CATEGORY STRUCTURE. Model="R"

CATEGORY LABEL	OBSERVED SCORE	OBSVD COUNT	%AVRGE	SAMPLE EXPECT	INFINIT MNSQ	OUTFIT MNSQ	STRUCTURE CALIBRATN	CATEGORY MEASURE
1	1	632	6	-1.23	-1.26	1.03	1.04	NONE (-3.02)
2	2	1392	14	-.48	-.43	.94	.92	-1.67 -1.44
3	3	2940	29	.16	.18	.92	.93	-.87 -.21
4	4	3849	38	.84	.79	.93	.95	.21 1.37
5	5	1280	13	1.47	1.56	1.15	1.09	2.32 (3.51)
MISSING		3299	25	.50				

Table 4. Category statistics for the MathSupport@Uni Measure

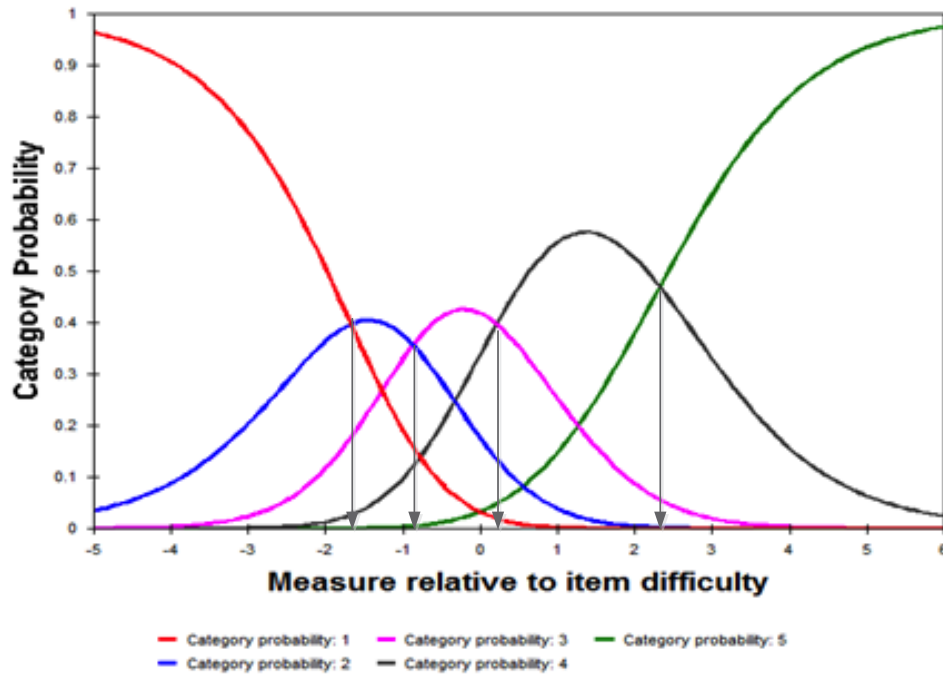


Figure 3. Category probability curves

Measurement invariance: Differential Item Functioning

When a measure is intended for use with different subject groups or for different occasions, it is also important to establish its invariance across groups (or occasions): Only if the item calibrations are invariant from group to group can meaningful comparisons of person measures be made (Wright & Masters, 1982). A statistical way to inform this process is to check for Differential Item Functioning (DIF), which is a serious threat to the validity of items and tests/instruments when used with different groups and could indicate a source of item bias. DIF measurement may be used to reduce this source of test invalidity and allows researchers to concentrate on other explanations for group differences in test scores (Thissen et al., 1993). For this analysis we are primarily concerned with time (data point, DP) and gender DIF, and then for differences based on the subject area the students are attending⁶. Figure 4 presents the result of this analysis in regards to time (DP), with the points showing how the item measures differ at the two DPs. The stars indicate statistically significant differences, even though the prevalent cut-off value of concern in DIF analysis is the difference in logit (to be larger than 0.5). In our case the differences are small but worth mentioning: at DP2 students find it harder to report agreement with 'following lectures' and 'teachers' support' compared to DP3 (since the scores on these items are larger, thus more difficult to agree, see Figure 5). The opposite happens regarding benefits from lectures: students at the second year find it harder to endorse compared to first year students. A difference was also signified as significant for gender regarding the 'tutorials' item: this item was harder for male students to endorse.

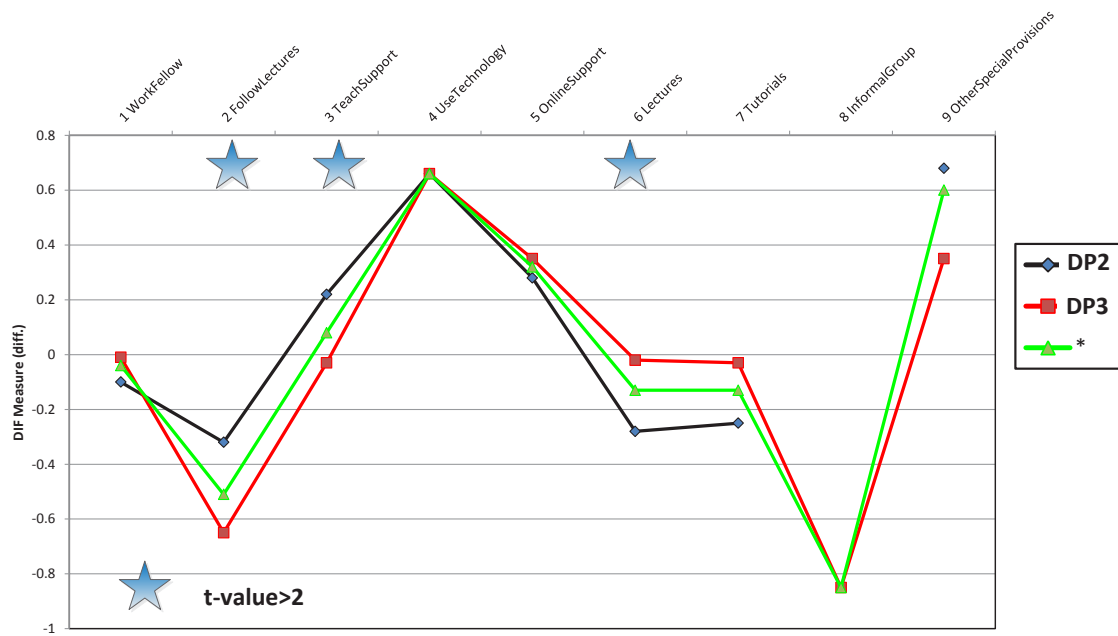


Figure 4. Differential Item Functioning, by time (DP)

The Rasch Hierarchy and Students' Voice

Figure 5 shows the resulting measurement scale (on the left) of students' scores and items' difficulties. At the left end of the figure the logit scale is shown; this is the common measurement scale for both items and persons (i.e. students). At the left side of the map the students' distribution in the scale is shown (each # represents 11 students, each "." represents 1 to 10 students). The higher the place of a student in that scale the more highly they feel their learning was effectively supported in transition (first year HE). On the right hand side of the students' 'histogram' the items that constitute the scale are presented, ranging from the easiest to report agreement with (bottom) to the most difficult. The description of the items that correspond to each code can be found in Table 1.

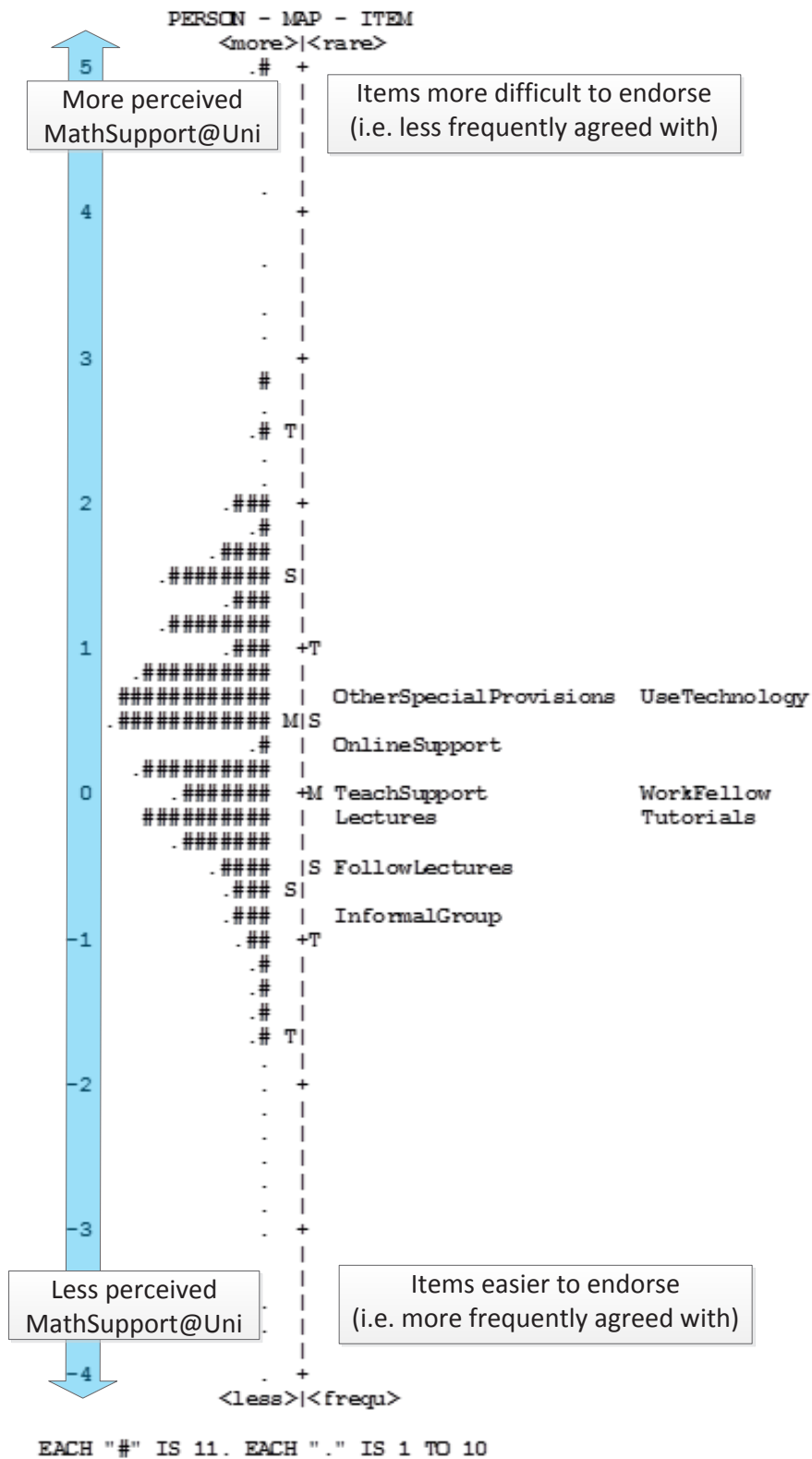


Figure 5. The person-item map hierarchy

The positioning of the items on the scale seems to accord with qualitative evidence provided by both interviews with students as well as their open-ended comments on the questionnaires. The following provide some justification of the 'difficulty' of the items as students were finding it harder to support their learning from 'mechanisms/practices' located on the top of this scale, such as online or with the help of technology, and were more frequently benefiting from lectures (maybe because they did not have alternatives):

- **Technology and On-line:**
 - "It's difficult...we are doing Maths Lab as well under this programming. You know, everything is involved, is involved with Maths. Everything is Maths".
 - "I was on the internet all of yesterday and to be honest I found that learning maths on a computer doesn't work"
 - "I find learning statistics online a difficult, impersonal and ineffective way to learn. It does not answer any questions and often creates more. It is bewildering and does not give me confidence in my abilities."
- **WorkFellow:** "I think that the best help that I can get is just find someone who's eagerly as stuck as I am and who wants a study partner effectively. Someone who I know more than them in some parts and they know more than me in other parts and, you know, just once we've shared we can get through."
- **Lectures and TeachSupport:**
 - "It's a massive change from college, but I don't feel there's a problem with it anymore because, the lecturers are really, really helpful like they ask if anyone's got any questions ... you can ask questions in the lectures if you need to."
 - "You don't really work with other students at all, we don't use computers or online tools at all either. I benefit from Maths tutorials and lectures because they're the only kind of teaching you can get here apart from looking up everything by yourself!"
 - "Lectures are too fast and hard to follow. Seminars examples are massively time consuming and I spend a long time getting the wrong answer. Examples are only really helpful when the solutions are present. I have found the only good use of time is looking back at examples and solutions on the system simultaneously which leaves almost no incentive to do the work for seminar deadlines/attend seminars."
- **InformalGroup:** "I've got a group of other friends I mean, generally when I'm in sort of the X department I have another group of friends, ...we go out often and have coffees and manage to sit in the coffee bar and do a bit of work and that sort of thing. It's good, it's really nice."

In sum, the measure is at least consistent with the interviews: we thematically coded all interviews and were reassured that the main themes there were captured in the items, especially after the addition of 'InformalGroup', that was a very significant element of the students' support for their learning.

GLM Results - Educational Significance

As already mentioned, the resulting validated measures (i.e. students' scores on this logit scale, see Figure 5) are then added back to the student datasets for further analysis. For this particular measure we had to perform a further adjustment during matching in order to minimise the effect of the missing data problems shown in Figure 1: we used

as a primary measure students' scores at DP2 and if not available (i.e. missing at DP2) we used their DP3 score (assuming they completed this DP). Apart from background information, the dataset also included other measures, such as mathematics disposition and disposition to complete their chosen course, mathematics self-efficacy, perception of transitional gap and positivity towards transition. Information about the construction of these measures is reported elsewhere (Pampaka, Williams, & Hutchenson, 2012; Pampaka & Williams, 2010; Pampaka et al., 2013; Pampaka, Williams, Hutchenson, et al., 2012).

The survey data analysis then employed GLM of learning outcomes at year 2 (in this case dispositions@DP3). Although it is not possible to specify the precise details of the selection of our final models due to the iterative nature of the process, the basic procedure we employed was to identify different variables of interest, under each of the relevant groups, shown in Figure 6 (i.e. previous dispositions, process and background variables) and select variables in the data that best represented these.

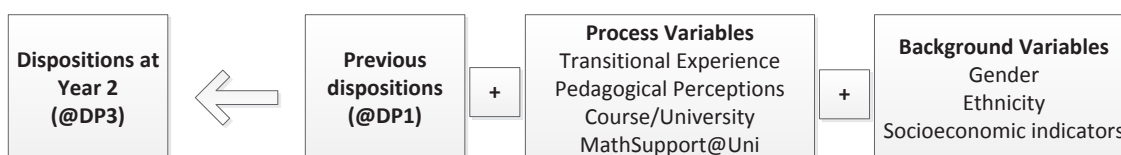


Figure 6. Modeling framework for dispositions

Models were constructed on the basis of theoretical considerations and tested for violations of the regression model assumptions. The final models we present here regard the developing mathematics dispositions of students during their second year at university, as well as their dispositions to complete their chosen courses, at the same time (DP3). They are both 'value added' models of dispositions, or in other words model of changing dispositions, since the corresponding disposition at previous data point (i.e. DP1) is accounted for in the model. Gender and ethnicity are used as control variables in the models.

Modeling mathematical disposition at DP3 (2nd year HE)

Table 5 presents a model for the value added to students' mathematical disposition, which accounts for about 58% of the variance in the response variable. Gender and ethnicity do not appear to have a significant effect (but are left in the model as controls). Some institutional effects are also signified as important (e.g. between Modern, Northern and Riverside Universities compared to the reference university category – City), which could be relevant to the sample composition on these universities. However, since we also account for the Mathematical demand of the courses and MathSupport@Uni, interpretation of university effects on the change of dispositions goes beyond of the scope of this paper. The positive coefficient of the Mathematically demanding (MD) courses dummy variable (in combination to the reference category – non MD), indicates that students in MD courses tend to score about 0.4 logits higher than non-MD students in the maths disposition measure at DP3. What is more interesting though is the effect of MathSupport@Uni, indicating that with a logit increase in this measure (i.e. the more highly the students felt their learning was effectively supported during their first HE year HE) the score of their maths disposition tend to increase by almost 0.2 logits (almost double the effect of their mathematics self-efficacy during the transition).

Variables	Coefficient B	s.e.	t value	p	F	p
MHEdisposition@DP1	0.56	0.04	15.51	<0.001	240.6	<0.001
MSE@DP1	0.12	0.04	3.29	0.001	10.88	0.001
Mathematically Demanding – YES	0.40	0.16	2.46	0.014	6.04	0.014
Gender – Male	0.19	0.11	1.75	0.08	3.05	0.081
Ethnicity – White	-0.11	0.11	-0.95	0.343	0.9	0.342
University [City]					3.14	0.008
- Hillside	0.49	0.33	1.49	0.136		
- Modern	0.78	0.35	2.26	0.024		
- Northern	1.12	0.34	3.35	<0.001		
- Riverside	0.71	0.31	2.31	0.021		
- Other	0.46	0.45	1.01	0.314		
MathSupport@Uni	0.18	0.05	3.57	<0.001	12.75	<0.001

Notes: $F(11, 613) = 77.61, p < 0.001, R^2 = 0.582$ (Adjusted $R^2 = 0.575$)

Table 5. A regression model for mathematical disposition at the second HE year (DP3)

Modeling disposition to finish course at DP3 (2nd year HE)

Finally, Table 6 presents a model for the value added to students' disposition to finish their chosen courses, which accounts for about 17% of the variance in the response variable.

Variables	Coefficient B	s.e.	t value	p	F	p
HEdisposition@DP1	0.35	0.05	7.77	<0.001	60.44	<0.0001
Gender – Male*	-0.33	0.16	-2.13	0.034	2.99	0.085
MathSupport@Uni*	-0.19	0.11	-1.7	0.089	0	0.997
Ethnicity – White	-0.27	0.16	-1.68	0.094	2.82	0.094
Positivity@Transition	0.18	0.06	2.92	0.004	8.54	0.004
MathSupport@Uni X Gender	0.30	0.14	2.17	0.031	4.69	0.031

Notes: $F(6, 402) = 15.01, p < 0.001, R^2 = 0.183$ (Adjusted $R^2 = 0.171$)
 *Gender and MathSupport@Uni variables' coefficients, even though are given in the table are not interpreted given the significant effect of their interaction

Table 6. A regression model for disposition to finish course at DP3

The model indicates significant (positive) effects of the Positivity@Transition and the interaction between gender and MathSupport@Uni, which are better illustrated and interpreted with the effect plots of Figure 7. The Positivity@Transition effect is easier to interpret: for every logit increase in this variable (i.e. the more positive the students were about their transition at University) students' score in their measure of disposition to complete their chosen course increases by about 0.2 logits. The MathSupport@Uni has a different effect for male and female students, as shown by the different direction of the plot in Figure 7. For female students, the higher they perceived the teaching and learning support at university, the lower they score on their disposition to finish their chosen course. For male students the effect is positive.

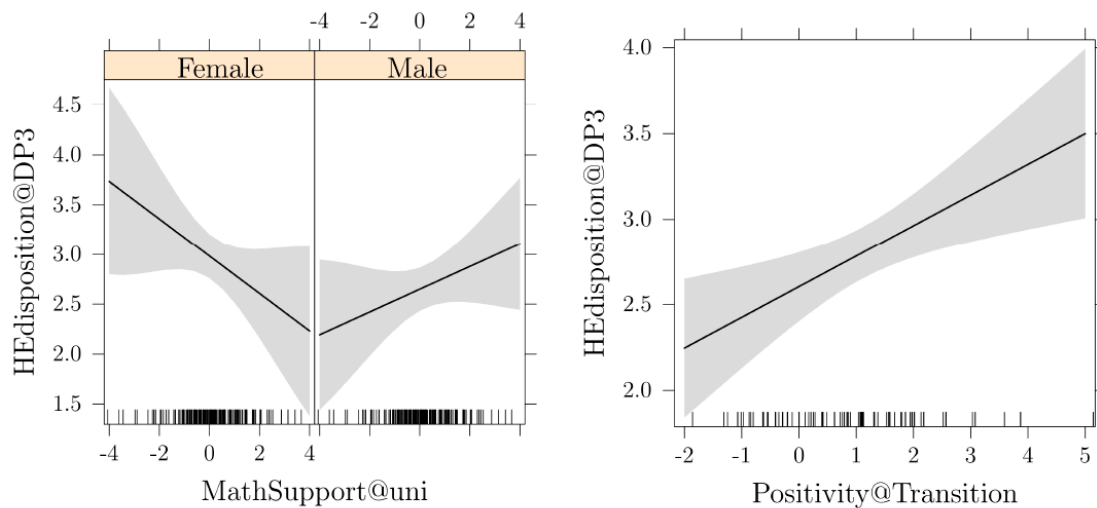


Figure 7. Effect plots for the linear model of disposition to complete course at DP3

Conclusion and discussion

We conclude that there is some sound basis for the valid use of this measure in predictive modelling. In the limited context of English universities and the study of the student experience of transition we argue that the instrument has proved robust. We have revealed a selection of models in which this measure proves of interest. We are aware of course of the limitations of the instrument and the work that would be needed to make the instrument fit for purpose in other contexts, even translating between languages is an onerous task, never mind between educational cultures.

However, we have also revealed here the methodology we used to establish this robustness in practice, and would draw attention to the aspects of the work we think is crucial. First there must be a theoretical, or at least robust, argument that such a construct might be fit for the study purposes. Second the items must be designed to match a hypothetical construct of conceptual significance, and ideally a range of items that covers a relevant domain (here the range of support experiences students speak of in interviews). If possible, the items should be expressed in words that are close to those students would use (e.g. in interviews). Then the sampling is an issue, and the need to consider subgroups in the validation of the instrument may lead to requirements on specific subsamples (by gender, backgrounds of various kinds, in our case the length of time studying and the subjects being studied at university and so on).

Then the scoring validity, item fit, and differential item functioning results need to be explored and declared. We announced these fit for our purposes, but it may be in other contexts that even these misfit values might be considered a threat, depending on the precise significance required in the models to be explored.

So far measures like these have been found useful in other contexts as well. Working with colleagues in Norway for example we have tested the comparability of such measures with the Nordic educational system (Pampaka, Pepin, & Sikko, forthcoming). Beyond some complications in regards to comparability of some of these measures across context (DIF, especially in regards to pedagogical measures) independent analysis of the use of these measures indicated some common relationships between the constructed measures in these two contexts: we found, for instance that higher perceived quality of

learning support was associated with less transmissionist teaching at university (as per students' perception); in addition higher MathSupport@Uni was also associated with more positive transitional experience (Pampaka et al., forthcoming).

A final observation: in much recent work we have found it necessary to construct such measures in order to robustly reveal the effects of important constructs. Even more significantly, we have had to build robust measures of learning outcomes not usually measured (Pampaka & Williams, 2010; Pampaka et al., 2013). Measures like this are important for modelling important effects on important learning outcomes: in our case the effect of support on the quality of student learning, and in other cases the effects of different teaching on students dispositions to learn (Pampaka, Williams, & Hutchenson, 2012; Pampaka, Williams, Hutchenson, et al., 2012).

The danger in avoiding this work – laborious as it is – is that important outcomes and important causes are never countenanced in research and then ignored in meta-analyses and policy. Evidence-based policy then draws wholly false conclusions from research, because there is no 'robust' research to respond to.

Acknowledgements

As authors of this paper we recognize the contribution made by the TransMaths team in collection of data, design of instruments and discussions involving analyses and interpretations of the results; we would also like to acknowledge the support of the ESRC-TransMaths award RES-062-23-1213 and the continuing support of ESRC-Teleprism grant RES-061-025-0538.

Bibliographic References

- Agresti, A. (1996). *An Introduction to Categorical Data Analysis*. London: John Wiley & Sons, Inc.
- Alcock, L., Attridge, N., Kenny, S., & Inglis, M. (2014). Achievement and behaviour in undergraduate mathematics: personality is a better predictor than gender. *Research in Mathematics Education*, 16(1), 1-17.
- Andrich, D. (1999). Rating Scale Model. In G. N. Masters & J. P. Keeves (Eds.), *Advances in Measurement in Educational Research and Assessment* (pp. 110 - 121). Oxford: Pergamon.
- Baeten, M., Struyven, K., & Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22.
- Ball, S., Davies, J., David, M., & Raey, D. (2002). 'Classification' and 'Judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72.
- Bell, N. J., Wieling, E., & Watson, W. (2007). Narrative processes of identity construction: Micro indicators of developmental patterns following transition to university. *Identity*, 7(1), 1-26.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

- Black, L., Williams, J., Hernandez-Martinez, P., Davis, P., Pampaka, M., & Wake, G. (2010). Developing a 'leading identity': the relationship between students' mathematical identities and their career and higher education aspirations. *Educational Studies in Mathematics*, 73(1), 55-72.
- Boaler, J. (1999). Participation, knowledge and beliefs: A community perspective on mathematics learning. *Educational Studies in Mathematics*, 40(3), 259-281.
- Boaler, J., & Greeno, J. (2000). Identity, Agency and Knowing in Mathematics Worlds. In J. Boaler (Ed.), *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning*. Westport: Ablex Publishing.
- Bodycott, P. (1997). A model for supporting student learning and development at the tertiary level. *Innovations in Education and Teaching International*, 34(3), 219-225.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2001). *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Cassidy, C., & Trew, K. (2004). Identity change in Northern Ireland: A longitudinal study of students' transition to University. *Journal of Social Issues*, 60(3), 523-540.
- Chaisanit, S., Trangansri, A., & Meeanan, L. (2012). The development of online interactive whiteboard for supporting collaboration learning. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 4(16), 2660-2665.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 241-250.
- Cook, A., & Leckey, J. (1999). Do Expectations Meet Reality? A survey of changes in first-year student opinion. *Journal of Further and Higher Education*, 23(2), 157 - 171.
- D'Agostino, J. V., & Bonner, S. M. (2009). High School Exit Exam Scores and University Performance. *Educational Assessment*, 14, 25-37.
- Han, H., Nelson, E., & Wetter, N. (2014). Medical students' online learning technology needs. *Clinical Teacher*, 11(1), 15-19.
- Harley, D., Winn, S., Pemberton, S., & Wilcox, P. (2007). Using texting to support students' transition to university. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 229-241.
- Harnisch, H., & Taylor-Murison, L. (2012). Transition and technology - Evaluation of blended learning delivered by university staff to 6th form students. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 398-410.
- Heirdsfield, A., Walker, S., & Walsh, K. (2005). Developing peer mentoring support for TAFE students entering 1st -year university early childhood studies. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(4), 423-436.
- Hoffman, J. P. (2004). *Generalized Linear Models: An Applied Approach*: Pearson Education.
- Hourigan, M., & O'Donoghue, J. (2007). Mathematical under-preparedness: the influence of the pre-tertiary mathematics experience on students' ability to make a successful transition to tertiary level mathematics courses in Ireland. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*,

- 38(4), 461-476.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2012). A critique of the deep and surface approaches to learning model. *Teaching in Higher Education, 18*(4), 389-400.
- Hoyles, C., Newman, K., & Noss, R. (2001). Changing patterns of transition from school to university mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 32*(6), 829-845.
- Hutcheson, G., Pampaka, M., & Williams, J. S. (2011). Enrolment, achievement and retention on 'traditional' and 'use of mathematics' AS courses. *Research in Mathematics Education, 13*(2), 147-168.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist. Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. London: Sage.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(10), 2100-2125.
- Karantzas, G. C., Avery, M. R., Macfarlane, S., Mussap, A., Tooley, G., Hazelwood, Z., & Fitness, J. (2013). Enhancing critical analysis and problem-solving skills in undergraduate psychology: An evaluation of a collaborative learning and problem-based learning approach. *Australian Journal of Psychology, 65*(1), 38-45.
- Linacre, J. M. (2002). Optimizing Rating Scale Category Effectiveness *Journal of Applied Measurement, 3*(1), 85-106.
- Linacre, J. M. (2014). *Winsteps® Rasch measurement computer program*. Beaverton, Oregon: Winsteps.com.
- Lopez, W. A. (1996). Communication Validity and Rating Scales. *Rasch Measurement Transactions, 10* (1), 482-483.
- Lowe, H., & Cook, A. (2003). "Mind the Gap: Are students prepared for higher education?". *Journal of Further and Higher Education, 27*(1), 53-76.
- Loyens, S. M. M., Gijbels, D., Coertjens, L., & Côté, D. J. (2013). Students' approaches to learning in problem-based learning: Taking into account professional behavior in the tutorial groups, self-study time, and different assessment aspects. *Studies in Educational Evaluation, 39*(1), 23-32.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (Third ed., pp. 13-103). USA: American Council of Education and the Oryx Press.
- Pampaka, M., Kleanthous, I., Hutcheson, G. D., & Wake, G. (2011). Measuring mathematics self-efficacy as a learning outcome. *Research in Mathematics Education, 13*(2), 169-190.
- Pampaka, M., Pepin, B., & Sikko, S. A. (forthcoming). Supporting or alienating students during their transition to Higher Education: mathematically relevant trajectories in two educational contexts. *International Journal of Educational Research (Special Issue, on Alienation from Mathematics)*.
- Pampaka, M., Williams, J., & Hutchenson, G. (2012). Measuring students' transition into university and its association with learning outcomes. *British Educational Research Journal, 38*(6), 1041-1071.

- Pampaka, M., & Williams, J. S. (2010). *Measuring Mathematics Self Efficacy of students at the beginning of their Higher Education Studies*. Paper presented at the Proceedings of the British Congress for Mathematics Education (BCME) (pp. 159-166), Manchester.
- Pampaka, M., Williams, J. S., Hutchenson, G., Black, L., Davis, P., Hernandez-Martinez, P., & Wake, G. (2013). Measuring Alternative Learning Outcomes: Dispositions to Study in Higher Education. *Journal of Applied Measurement, 14*(2), 197-218.
- Pampaka, M., Williams, J. S., Hutcheson, G., Wake, G., Black, L., Davis, P., & Hernandez - Martinez, P. (2012). The association between mathematics pedagogy and learners' dispositions for university study. *British Educational Research Journal, 38*(3), 473-496.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 38-55.
- Peat, M., Dalziel, J., & Grant, A. M. (2000). Enhancing the transition to university by facilitating social and study networks: Results of a one-day workshop. *Innovations in Education and Teaching International, 37*(4), 293-303.
- Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity you are just lost in a crowd': Forming a Student Identity in the First-year Transition to University. *Journal of Youth Studies, 10*(2), 223-241.
- Schworm, S., & Gruber, H. (2012). E-Learning in universities: Supporting help-seeking processes by instructional prompts. *British Journal of Educational Technology, 43*(2), 272-281.
- Shah, C., & Burke, G. (1999). An Undergraduate Student Flow Model: Australian Higher Education. *Higher Education, 37*(4), 359-375.
- Smyth, L., Mavor, K. I., Platow, M. J., Grace, D. M., & Reynolds, K. J. (2013). Discipline social identification, study norms and learning approach in university students. *Educational Psychology, 1*-21.
- Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1993). Detection of Differential Item Functioning Using the Parameters of Item Response Models. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential Item Functioning* (pp. 67-114). London Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tormey, R. (2013). The centre cannot hold: untangling two different trajectories of the 'approaches to learning' framework. *Teaching in Higher Education, 19*(1), 1-12.
- Weiner-Levy, N. (2008). Universities as a meeting point with new academic knowledge, society and culture: Cognitive and emotional transitions during higher education. *Cambridge Journal of Education, 38*(4), 497-512.
- Weisberg, S. (1985). *Applied Linear Regression (second edition)*: John Wiley & Sons.
- Williams, J. S. (2012). Use and exchange value in mathematics education: contemporary CHAT meets Bourdieu's sociology. *Educational Studies in Mathematics, 80*(1-2), 147-168.
- Williams, J. S., Black, L., Hernandez-Martinez, P., Davis, P., Pampaka, M., & Wake, G. (2009). Repertoires of aspiration, narratives of identity, and cultural models of

- mathematics in practice. In M. César & K. Kumpulainen (Eds.), *Social Interactions in Multicultural Settings* (pp. 39-69). Rotterdam: Sense. Publishers.
- Wingate, U. (2007). A Framework for Transition: Supporting 'Learning to Learn' in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 61(3), 391-405.
- Wolfe, E. W., & Smith Jr., E. V. (2007a). Instrument Development Tools and Activities for Measure Validation Using Rasch Models: Part I - Instrument Development Tools. *Journal of Applied Measurement*, 8(1), 97-123.
- Wolfe, E. W., & Smith Jr., E. V. (2007b). Instrument Development Tools and Activities for Measure Validation Using Rasch Models: Part II - Validation Activities. *Journal of Applied Measurement*, 8(2), 204-234.
- Wright, B. D. (1999). Rasch Measurement Models. In G. N. Masters & J. P. Keeves (Eds.), *Advances in Measurement in Educational Research and Assessment* (pp. 268-281). Oxford: Pergamon.
- Wright, B. D., & Masters, G. N. (1982). *Rating Scale Analysis*. Chicago: MESA Press.
- Wright, B. D., & Mok, M. (2000). Rasch Models Overview. *Journal of Applied Measurement*, 1(1), 83-106

¹ www.transmaths.org

² In UK, pre-university education is associated with the second year of post-secondary education (in colleges) when students get their A levels (A2) in various subjects.

³ At DP3, students were asked to report retrospectively "Please tell us what you think of the support you received for learning mathematics in your course/programme last year..."

⁴ More detailed results, including separate analyses per data point can be accessed at www.transmaths.org/support

Artículo concluido el 30 de Abril de 2014

Pampaka, M^a., Hutcheson, G., and Williams J. (2014). Quality of Learning Support for Mathematics in Transition to University. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 97-118.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Maria Pampaka

***The University of Manchester (UK)
Research Fellow/Lecturer
School of Environment, Education, and Development***

Mail: maria.pampaka@manchester.ac.uk



Maria is currently holding a joint position, as a Lecturer and research fellow, at the Institute of Education and the Social Statistics group, at the University of Manchester. Her role involves leading an ESRC funded project in mathematics education (www.teleprism.com), and delivering courses in advanced quantitative methods. Her research expertise spreads along the spectrum of educational studies, focussing in teachers' knowledge and practices and students' attitudes and progress in their educational trajectories. She is particularly interested in the association between teaching practices and students' learning outcomes. Methodologically, her expertise and interests lie within evaluation and measurement, and advanced quantitative methods, including complex survey design, longitudinal data analysis, and missing data and imputation techniques.

Graeme Hutcheson

***The University of Manchester (UK)
Lecturer in Statistical Modelling
School of Environment, Education, and Development***

Mail: graeme.d.hutcheson@manchester.ac.uk



Graeme's teaching and research interests are broadly in the area of methodology and data analysis. His PhD was a study into the acquisition of complex syntax in children and since then he has worked on a number of projects from a wide range of research areas including the conversational behaviour of children, interviewing techniques used on child witnesses, alcohol use in the workplace, the application of knowledge-based expert systems, the application of generalized linear models in predictive modelling, multi-level analysis of data related to Inclusion and Pupil achievement, an assessment of the Early Support Project (DfES) and a project investigating mathematically demanding F and HE programmes.

Julian Williams

***The University of Manchester (UK)
Professor of Mathematics Education
School of Environment, Education, and Development***

Mail: julian.williams@manchester.ac.uk



Julian Williams is Professor of Mathematics Education at The University of Manchester, where he led a series of ESRC-funded “Transmaths” (www.transmaths.org) research projects that investigated mathematics education in the post-compulsory transitions from school to university. He has a longstanding interest in curriculum, pedagogy and assessment in mathematics and across STEM, in mathematical modelling, and in links with vocational and outside-school mathematics. This work has led to interests in social theory and the political economy of education.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 119-141

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 10-05-2014

Fecha de aceptación: 20-08-2014

The equity aspect within the framework of the assessment of the quality of Higher Education: Developing indicators to identify students with a higher risk of failure at university with a view to improving equality of chances of success.

El elemento de la equidad dentro del marco para la evaluación de la calidad en la Educación Superior: Desarrollando indicadores para identificar alumnado con elevado riesgo de fracaso universitario, una mirada a la mejora de la igualdad de oportunidades de éxito.

**Stéphanie Malaise
Nathanaël Friant
Marc Demeuse**

Université de Mons, Belgique

**Stéphanie Malaise
Nathanaël Friant
Marc Demeuse**

Université de Mons, Belgique

Abstract

Since 2004, the quality of Higher Education in French-speaking Belgium is assessed by the *Agency for Quality Assurance in Higher Education* (AEQES). Towards this end, each establishment whose academic programmes are reviewed is required to undertake a self-assessment on the basis of a framework listing the aspects to be taken into account. Following an update in 2013, this framework now includes an aspect that formerly did not receive special attention: equity. By introducing

Resumen

Desde 2004, la calidad de la Educación Superior en la Bélgica francófona es evaluada por la *Agency for Quality Assurance in Higher Education* (AEQES). Con este fin, los programas académicos propuestos por las facultades deben ser autoevaluados sobre un marco de criterios establecidos por dicha autoridad, encargada de su evaluación. Tras una actualización en 2013, este marco incorpora un aspecto que no había sido contemplado en la versión

this aspect in its reference framework, AEQES points to the need for universities not only to turn out graduates with relevant skills but also to ensure that all students enjoy equal opportunities to gain a qualification. However, no target group is identified in the framework, so that each establishment must decide on its own which students or groups of students should receive special attention. Against this background, a joint study by three French-speaking Belgian universities (Demeuse et al., 2013) aims to provide guidance for these assessments. The study makes it possible to identify the most “vulnerable” students by testing indicators of relevance within the framework of differentiated financing for higher education in French-speaking Belgium. The authors first of all define the concepts “quality” and “equity”, and then move on to present indicators for identifying students with a higher risk of academic failure in higher education. An analysis of the performance of university undergraduates – in terms of success or failure - makes it possible to quantify the impact of different variables.

Key words: Equity, Quality, Evaluation, Higher Education.

anterior: la equidad. Con la introducción de este aspecto, la AEQES apunta la necesidad de que las universidades no solo formen a graduados sobre la base de alcanzar las competencias, sino también han de asegurar que todo el alumnado disfrute de las mismas oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, este marco no identifica a ningún grupo-objetivo, por lo que cada facultad debe decidir por sí misma qué alumno/a o grupo de alumnado estaría en condiciones de recibir la atención especial que precisa. En este contexto, se presenta un estudio de conjunto sobre tres universidades de habla francesa de Bélgica (Demeuse et al., 2013), cuyo objetivo es proporcionar orientaciones para estas evaluaciones. El estudio permite identificar al alumnado más vulnerable, considerando indicadores de relevancia dentro del marco de la financiación diferenciada para la Educación Superior en la Bélgica francófona. Los autores en primer lugar definen los conceptos de calidad y equidad, y luego los indicadores actuales para la identificación del alumnado con un mayor riesgo de fracaso escolar en la Educación Superior. Mediante un análisis del rendimiento del alumnado universitario - en términos de éxito o fracaso - para cuantificar el impacto de las diferentes variables.

Palabras clave: Equidad, Calidad, Evaluación, Educación superior.

Quality of higher education in French-speaking Belgium

Assessing the quality of higher education has been a key concern in Europe for over 15 years now, as underscored by the Council of Europe's 1998 recommendation calling on the Member States to create "*transparent quality assessment systems*" (AEQES¹, 2010, p. 3).

One year later, the Brussels-Wallonia Federation pledged its support to the Bologna declaration, thereby becoming committed to help create an integrated European higher education area. Signed by 29 ministers for higher education, the declaration aimed at achieving various objectives involving structural changes to the European university system: the adoption of a system of clear and comparable qualifications, based on two main cycles and a system of study credits; promoting the mobility of students, teachers, researchers and administrative staff; promoting the European dimension in higher education, particularly as regards the elaboration of study programmes and inter-establishment cooperation, and, lastly, promoting European cooperation in quality assurance (AEQES, 2010).

For this last purpose, the Agency for Quality Assurance in Higher Education (AEQES) was created in the Wallonia-Brussels Federation in 2002. The Agency started operating in 2004 (Fallon, 2010) and was reorganised pursuant to a decree in 2008 on the basis of the experience built up during the early years. The Agency is "*responsible for helping to improve the quality of higher education*" (AEQES, 2010, p. 7). It is assigned six tasks:

“undertake an assessment of higher education by identifying good practices, shortcomings and the issues to be addressed;

take charge of 10-year planning and applying assessment procedures;

promote cooperation between all the components of higher education in order to improve the quality at the level of each establishment;

make proposals to political decision-makers about improving the quality of higher education;

define and plan on a multiannual basis the assessments to be carried out;

represent the French-speaking Community in dealings with national and international authorities as regards the assessment of the quality of higher education.” (AEQES, 2010, p. 7)

Although the tasks assigned to AEQES concern both assessment and standard setting (Fallon, 2012), AEQES is not an accreditation agency. In the Wallonia-Brussels Federation, "*no university establishment, for example, is regarded a priori as better than another one*" (Fallon, 2012, p. 60) and "*the legislative authorities have adopted a clear position on not wanting the Agency to be entitled to rank establishments*" (AEQES, 2012, p. 5).

Quality assessment by AEQES

For the purpose of assessing higher education programmes, AEQES has developed a three-phase process involving an internal assessment, an external assessment and a follow-up to the first two phases.

During the first phase, the assessed institution is required to prepare a self-assessment report on the basis of a reference framework. This assessment seeks to “create awareness of the strengths and weaknesses of the establishment” and “focus on the programme’s tasks and objectives, on the extent of their relevance and effectiveness” (AEQES, 2010, p. 9). The assessment requires active participation of all relevant parties, i.e. all the stakeholders and beneficiaries: teachers, students, researchers, supervisors, employers, graduates, administrative and technical staff, management, experts, etc.

The second phase involves a visit to the establishment by a committee of independent experts. The committee studies the self-assessment report and undertakes successive interviews with the stakeholders and beneficiaries, then hands in its own report examining the strengths, weaknesses, opportunities and threats, and the main observations and recommendations made to the establishment under review. Complemented by comments from the establishment’s academic authorities, this preliminary report is then worked up into the final summary report, which is published on the AEQES website.

In addition to producing a final report for each establishment, the committee of experts also draws up an “evaluation of the current situation featuring a contextualised presentation of the education offer in French-speaking Belgium and the opportunities it leads to” (AEQES, 2010, p. 12), used by AEQES as a basis for a transversal analysis of the quality of higher education programmes (for all the institutions that provide them).

Lastly, the third phase of the assessment process is focused on follow-up: a plan is drawn up for each establishment under review for acting upon the recommendations.

The concept of “quality” of higher education in the Wallonia-Brussels Federation

The term “quality” as applied to higher education has been defined in different ways (AEQES, 2012; Gorga, 2012). Van Damme (2004, referred to by Dejean, 2010) identifies four approaches: the “excellence standards” approach, the “fitness for purpose” approach (Martin & Stella, 2007, quoted by AEQES, 2012), the “customer satisfaction” approach, and the “basic standards” approach.

In the case of the excellence standards approach, quality corresponds to a high level of difficulty for students and may be flanked by stringent selection processes. “A high quality establishment is one setting a very high threshold and, for example, selecting as many of its students as possible in order to increase the quality of the qualifications it delivers”, according to Dejean (2010, p. 29). The second approach, the fitness for purpose approach, identifies quality as “achieving the objectives set, under the premise that these objectives have proved their worth” (AEQES, 2012, p. 5). Towards this end, “a programme is deemed to be of high quality when there consistency between its various components (including the course contents) and its objectives (which come first)” (Dejean, 2010, p. 29). The third approach highlighted by Van Damme is “customer satisfaction”, with students being the “customers” in this specific case. The final approach, the “basic standards” approach, is based on meeting standards shared by all establishments. These basic standards are what an establishment must achieve at minimum, as in the case of accreditation procedures.

In addition to these four definitions of quality there is the one by Bouchard and Plante (2002), which swings between the aforementioned first and fourth approaches.

These Quebec authors state that *“overall quality must be regarded as an ideal that may be moved towards without ever fully reaching it. In a way, one could say that quality appears much more like an itinerary than a home base.”* (p. 219).

AEQES clearly identifies the concept of quality on which the activities it undertakes is based. AEQES believes that assessment requires an analysis of the specific framework and cannot be reduced to merely checking whether standards are met. Thus, the Agency *“leans towards a concept of quality that fosters adaptation to the targeted objective”* (AEQES, 2012, p. 5). This definition is in keeping with the way quality is regarded by ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education), which focuses on the effectiveness of the measures taken so that students may succeed – rather than on the outcome itself, i.e. students’ success: *“quality in higher education is a description of the effectiveness of all efforts undertaken to ensure that students may benefit as much as possible from the education opportunities on offer and meet the requirements for obtaining the qualifications they desire”* (CNE, 2004 referred to by Dejean, 2010, p. 23).

Assessment criteria

As mentioned earlier, the internal assessment process carried out by higher education establishments must be based on the framework provided by AEQES. Until 2014, the framework did not propose clear assessment indicators or criteria but rather a list of points to be considered during the assessment (Fallon, 2012). A new framework was elaborated to overcome this shortcoming. Tested since 2013 and put into practice since 2014, the new framework comprises five parts, corresponding to as many global assessment criteria:

- the formulation, implementation and updating of a quality support policy;
- the development and implementation of a policy for ensuring the relevance of the programme;
- the development and implementation of a policy for ensuring the programme’s internal consistency;
- the development and implementation of a policy for ensuring the programme’s effectiveness and its equity;
- the analysis of the programme and the elaboration of an action plan for the continuous improvement of the establishment.

Each one of the assessment criteria is broken down into various aspects clarified through *“a non-exhaustive list of questions it is advisable to ask in order to analyse the quality of a study programme”* (AEQES, 2012, p. 9).

Apart from clarifying the assessment criteria, the new framework includes an aspect that was not previously taken into account: equity. According to AEQES, this aspect concerns *“those measures included in the programme with a view to offering students, irrespective of their previous schooling career and their personal, social or economic situation, the opportunity to attain, update and develop, throughout their lives, the learning outcomes and occupational skills required to ensure their employability and to foster their personal fulfilment, further learning, active citizenship, and intercultural dialogue.”* (AEQES, 2012, p. 30).

The new framework extends beyond a simple list of items to be addressed,

spelling out that the programme's equity has to be considered in terms of intake, follow-up and support for students, and that establishments must guarantee equity through the implementation of differentiated education processes and measures to help students who are experiencing difficulties. However, no target group or standard to be achieved is identified. As in the case of the previous framework: *"the spirit intended by the legislative authority is more to lend support to an approach based on continuous improvement of quality than to check compliance with minimum criteria"* (Fallon, 2012, p. 67).

Equity in Higher Education²

Equality and equity: clarifying the terminology

Equality and inequality (ies)

According to Hutmacher, Cochrane and Bottani (2001), in the strictest sense of the term equality refers to "an equivalence between two or more terms, assessed on a scale of values" (leading to the need to measure the degree of similarity or identity of the terms), "or preference criteria" (p. 7) (where reference is made to an external factor, in light of which equality may be present or absent). In the domain of education, mention is made more readily of inequalities, particularly in the sociological literature, which has long criticised the inequalities of students with respect to schooling. Inequality characterizes a difference, a disparity or a divide between individuals. In the domain of education, the divide is most often expressed in terms of advantages or disadvantages as regards material and/or symbolic resources, such as wealth, social recognition, prestige, authority, power, or influence. The term inequality is often used to describe a difference that is considered unfair.

The terms "equalities" and "inequalities" are open to significant differences of interpretation. As the OECD notes disapprovingly (Istance, 1997), they are often used as general terms rather than to designate a specific situation. The term "equality" can moreover refer to a very radical concept, associated with egalitarianism. This is generally not the case, however: it is most often used to underscore the contrast with the "liberal" terminology, where the focus is on freedom. In any event, these meanings imply a moral judgement about what is fair or not, so that the concept of inequality incorporates an inherent moral value. In this paper we will prefer the more restrictive approach to equality, concerning the *"comparative identity of several factors"* (Istance, 1997, p. 124).

Equity

Inequality is not uncommon in our societies. It is in particular a key aspect of the academic environment of students, teachers and parents: it is obvious that not all members of society are equal in material and symbolic terms, and hence students are not in point of fact all equal. However, as our contemporary societies acknowledge that equality is one of the most significant values (Swanson & King, 1991), a characteristic of inequality is that it requires to be justified, particularly in the field of education (Hutmacher et al., 2001). Unequal access, resources, and outcomes must therefore be justified, thereby implying principles and criteria to judge the fairness or unfairness of these inequalities. It is here that the concept of equity comes in.

Equality and equity are therefore two distinct concepts, although inextricably linked: the existence of inequalities raises the question of equity, i.e. of the fairness

of certain inequalities (Hutmacher et al., 2001). Equality applies to “objective” and measurable advantages or disadvantages. Equity raises a standard-setting and ethical question: what is a fair allocation or acquisition of resources, advantages or disadvantages? This raises the question of whether all inequalities are unfair or according to which criteria and principles inequalities may be regarded as unfair. For an inequality to be regarded as unfair, first of all it must be shown that it can be suppressed, but also that it is sufficiently unfair to justify its suppression (Meuret, 2002). As Demeuse and Baye (2005) underscore, the definition of fairness may vary from one society to another and from one period of time to another: what was regarded as fair in Athenian society is not exactly the same as in our contemporary democratic societies.

In practice, the term equity is often used as a synonym for the term equality. According to some observers (Istance, 1997), equity refers to a more open, less demanding, more neutral, more politically acceptable concept than the term equality. According to others, its literal meaning of *“moral justice of which laws are an imperfect expression; the spirit of justice to guide practical action and interpretation, fairness”* (Istance, 1997, p. 122) defines a concept extending beyond the evaluation of equality or difference, to include judgements about justice in general, taking account of all that is relevant in such an evaluation. In this spirit, the concept is akin to comparing the *“imperfections of worldly arrangements”* (OCDE, 1997, p. 122) with the principles that should guide us to act on such imperfections. The “radical” character or otherwise of the concept of equity ultimately depends on the interpretation of justice associated with it. Let us anyway retain that the concept of equity is connected to a judgement on the fairness of a situation, unlike the concept of equality.

In the domain of education: equality of what?

What terms to equalise?

In the field of education, we cannot be content with a vague or blindly egalitarian approach, so the question *“equality of what?”* needs to be addressed. The concept of “equal opportunities” is of little help as it is not very precise about the terms to be equalised and may refer to different realities. Drawing their inspiration from Grisay (1984), Demeuse, Crahay and Monseur (2001) propose to distinguish various types of equality on the basis of the terms to be equalised. They make a distinction between:

- equality of access (equality of opportunity) referring to a situation where all individuals or groups of individuals have the same opportunities to gain access to a specific level of the education system;
- equality of means (equality in terms of the learning environment or of treatment), referring to a situation where all students benefit from equivalent learning conditions;
- equality of achievement (equality in terms of outcomes or results), where all students at the same level of expertise master the skills assigned as objectives of the education system;
- lastly, equality of realization (equality in terms of the use of outcomes), which refers to a situation where, upon leaving the education system, individuals have the same opportunities to make use of the skills they have acquired.

This classification allows one to see that the concept of “equal opportunities” may fit in with each of these four levels. It also demonstrates the close connection between the concepts of equality and of equity in the education environment. Depending on the terms to be equalised, a definition of those inequalities regarded as fair will be needed. For instance if it is considered that justice is to be found in an equality of students’ basic achievements, then it follows that unequal treatment is fair – precisely because it aims to equalise achievements.

Equality and equity

Demeuse and Baye (2005, p. 167) show the connections between equality and equity in an education system: *“an equitable system is one focused on a certain type of equality, at the risk of allowing, towards this end, certain inequalities to be regarded as fair”*. Several levels of equity in education systems may be identified, determined by the inequalities that are regarded as fair or not (Demeuse, Crahay & Monseur, 2001).

Equality	Admitted inequalities	Denounced inequalities
Equality of access or opportunity	Unequal results, demonstrably proportional to aptitudes at the start. The existence of courses of unequal value. Inequality of treatment.	The fact that merit is not the sole criteria for access to elite courses. Sociocultural biases affecting guidance tests. Imperfections in official evaluations to the point that at the same rank, one student will succeed and another fail.
Equality of treatment	The existence of talent, potential or natural aptitude. Unequal results, demonstrating that students could benefit from learning conditions of equivalent quality.	Unequal quality of instruction, unequal goal management. Ghetto schools, tracking, courses that explicitly and implicitly engender unequal quality of instruction.
Equality of achievement and academic success	Differences in results beyond essential skills.	The ideology of talent. Negative discrimination (by class level, courses, church and ghetto skills), i.e., all situations where the unequal quality of learning amplifies original inequalities.
Equality of social actualization (social output)	Different kind of results according to personal preferences but with the same social value.	The existence of a standard of excellence.

Table 1. Levels of educational equity (Demeuse, Crahay & Monseur, 2001, p. 71, adapted from Grisay, 1984, p. 7)

The distinction between various levels of equity underlines the importance not only of being precise about the terms to be equalised in the context of education but also about the inequalities allowed for each type of equality sought. Nevertheless, focusing on a specific level effectively limits the focus on other levels (EGREES, 2005). For example, desiring equal treatment for students irrespective of their original social backgrounds

means being criticised by those desiring equality of achievement, who consider that it is fair for some students to receive compensatory action, e.g. better learning conditions, because they are at a social disadvantage and less likely to succeed at the outset.

The kinds of equalities that AEQES has in mind in its conception of equity are equality of achievement and equality of access. Whatever their background, all students should enjoy access to the higher education system and be able to succeed in it. Universities should ensure that each student has equal opportunities to gain a qualification. Towards this end, support systems are required for those students with a higher risk of failure or dropping out.

Promoting equity within the university environment: the funding issue

Public funding of universities in the Brussels-Wallonia Federation is essentially based on the number of grant-eligible students, weighted according to study areas and levels. Since 1998, education establishments have been funded under a “sealed envelope” arrangement whereby universities receive *“an overall allocation, which is linked to the cost of living index but unaffected by changes in the overall number of students”* (Lambert, 2013, p. 81). This system regularly comes under attack owing to its untoward effects (Fallon, 2012; Lambert, 2013). Apart from intensifying the level of competition between establishments, one of the unintended consequences of the “sealed envelope” system is the following: the steady increase in the size of the student population is automatically matched by a decrease in the amount allocated per student and hence by the deterioration of the staff-student ratio (Demeuse *et al.*, 2013, Lambert, 2013). These conditions make it difficult to develop specific measures for lending support to the most “vulnerable” students according to the AEQES recommendation. A debate on the higher education funding system has hence been launched. Through a call for proposals, the government has invited research teams to define a basis for differentiating the funding of establishments with a view to ensure equal opportunities for access and success.

An inter-university team was selected and undertook a three-phase research project. To start with, an examination was made of the arrangements for the public funding of higher education establishments in the Brussels-Wallonia Federation. During the second part of the research the focus was on funding procedures and practices applied abroad for democratising higher education and their potential as a source of inspiration for a differentiated higher education establishment funding policy. Lastly, the third stage was concentrated on testing out relevant indicators for differentiated higher education funding in the Brussels-Wallonia Federation, and on identifying ways of distributing additional resources through the analysis of differences in the target populations within higher education establishments.

The remainder of this article is focused on the third phase of the research and, more specifically, on investigating certain characteristics of students that affect their chances of success at university. The authors first of all discuss the indicators found in the literature for identifying students with a higher risk of academic failure in higher education. The chosen indicators are then studied and discussed.

Consideration of indicators for identifying students with a higher risk of academic failure in higher education

A review of the education research findings focused on students' access and success in higher education in the Brussels-Wallonia Federation or in similar education systems allowed the identification of *input* factors (Scheerens, 2000) affecting students' university careers. In particular, indicators relevant to students' school careers and to their social and economic background.

Indicators linked to students' earlier school careers and affecting their success in higher education include the kind of secondary education the student was enrolled in and whether the student has fallen behind (because of grade retention) during compulsory schooling.

As of the third year of ordinary French-speaking Belgian secondary schooling (grade 9), education is divided into two streams: the transition stream and the qualification stream. The transition stream aims to prepare students to continue studying at higher education level, while providing the possibility to enter the workforce. Conversely, the qualification stream aims to prepare students to enter the workforce, via a qualification certificate, nonetheless also allowing them the possibility to continue studying at higher education level (French-speaking Community of Belgium, 1984). Each of the two education streams is divided into three types. The transition stream comprises general education, technical education, and arts education, while the qualification stream covers technical, arts, and vocational education.

Dupont and Lafontaine (2011) show that in French-speaking Belgium the stream attended by a student during the final years of secondary education is the factor "*that has the biggest impact on students' study options all else being equal*" (p. 471). Other research conducted in Belgium shows that students completing general education have higher chances of success than others (Droesbeke, 2008; Droesbeke, Hecquet, & Wattelar, 2001). Various French studies have also highlighted the great impact of the stream attended in secondary school on the chances of success in higher education (Felouzis, 2000; Lemaire, 2004; Gury, 2007; Morlaix & Suchaut, 2012). According to Nicourd, Samuel and Vilter (2011), all else being equal, it is the variable that has the most significant implications on the educational path. Students who attended technical or vocational education (versus general education) are less likely to go on to higher education and when they do, they are more likely to fail or drop out than their fellow students.

Although the importance of the impact of falling behind during school on success in higher education is subject to debate, all research studies on this subject indicate a negative impact (Beaupère & Boudesseul, 2009 referred to by Morlaix & Suchaut, 2012; Droesbeke, 2008; Droesbeke *et al.*, 2001; Gury, 2007; Nicourd, Samuel & Vilter, 2011; Lemaire, 2004). Repeating secondary school years affects the chances of access and success in higher education. On the access front, researchers show that being older than their peers, students who have fallen behind are less likely to opt for long studies, preferring shorter non-university higher education courses (Lemaire, 2004). As for success, Gury (2007) claims that all else being equal, a student who had to repeat a year in secondary school is three times more likely to drop out of university without a qualification than a student who had a trouble-free compulsory schooling career. On the other hand, Lemaire (2004) claims that repeating a year during compulsory schooling

has an effect on success only if there was a second occurrence. The author says a student has to repeat two years prior to going on to higher education before the chances of obtaining a qualification are affected.

To study the effect of the social and economic background on success, research studies have suggested using the qualification or professions of the parents as a basis. Even though the findings vary, depending on the type of study undertaken by students (university or otherwise, long or short type) and the chosen study area, all studies draw the same conclusion: the chances of gaining a higher education qualification are higher for a student who has at least one parent who completed higher education and/or has a management-type profession (De Kerchove & Lambert, 1996; Felouzis, 2000; Lemaire, 2004; Gury, 2007; De Kerchove & Lambert 2001; Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009; Prouteau, 2009; Nicourd, Samuel & Vilter, 2011; Morlaix & Suchaut, 2012; Vermandele, Dupriez, Maroy & Van Campenhoudt, 2012). Given the same age, course of study and option, a student whose parents obtained higher education qualifications, particularly at university level, has *“more chances of succeeding the first year of university”* (Vermandele *et al.*, 2012, p. 24).

Method

For the purpose of investigating the impact of various indicators on student success, data about students' schooling careers and socio-economic background were collected at three of the six universities in the Wallonia-Brussels Federation³.

The data on the type of education undertaken by students during their secondary school and how old they were when they left the compulsory education system could be collected for all three universities, allowing for easy observation of the impact of the schooling career. The same is not true of the students' socio-economic background, however: higher education establishments do not collect this information on a systematic basis. Consequently, other indicators were deployed to capture the students' socio-economic backgrounds: the grant holder status and the socio-economic index category of the secondary school of origin.

Holding a study grant is a direct and individual measurement of the income available to the student (or to the person on whom the student is dependent). A grant-aided student receives financial assistance managed by the Ministry of the Brussels-Wallonia Federation's Student Grant and Loan Department. This assistance is granted to students who have low incomes or are dependent on people with low incomes.

The socio-economic index for the secondary school of origin is an indirect measurement combining a socio-economic indicator and a school career indicator. Developed by an inter-university team on the basis of the district of residence of the students attending a school (Demeuse & Monseur, 1999), this index is used to differentiate the funding of schools providing compulsory education according to their student population (Friant *et al.* 2012).

Each student enrolled in the compulsory education system organised or subsidized by the Wallonia-Brussels Federation is assigned the socio-economic indicator (SIE) for the statistical sector applicable to the student's place of residence. Each school is then assigned a socio-economic index corresponding to the average SIE for all students enrolled in the school.

The socio-economic index assigned to each school is used to rank pre-primary and primary schools on the one hand and secondary schools on the other hand. In both cases, schools are ranked in ascending order, starting with the one assigned the lowest average socio-economic index and finishing with the one with the highest average socio-economic index. Next, they are assigned to 20 categories, each covering 5% of the population (Demeuse, Demierbe and Friant, 2010). On this basis, the schools covered entirely or partly by the categories numbered 1 to 5, i.e. those which are the most disadvantaged according to the ranking system, qualify for differentiated support. They receive an additional allocation of human and financial resources for at least five years (Demeuse *et al.* 2010).

Within the framework of this study, each higher education student is assigned the average socio-economic index for the school attended by the student during his/her final year of secondary education.

In a first phase, the four indicators under consideration were considered one by one via an analysis of the success rates of students in different groups enrolled in the first three academic years (BA1, BA2, BA3). Next a logistic regression model was used to investigate the effect of each of the variables on the success of BA1 students, controlling for the other variables. This method “*is used for studies designed to check if independent variables can predict a dichotomous dependent variable*” (Desjardins, 2005, p. 35).

The three universities that provided the data under consideration in this article offer different types of education. One provides education geared more to the human and social sciences and mostly limited to undergraduate programmes. Another one focuses more on the exact sciences. The third one offers courses in each area of study to a greater or lesser degree. Per study area, the composition of the student population and the success rates can be quite different, particularly in the first year of university. Consequently, the differences between universities in success rates do not necessarily suggest a *university effect* applicable to student success but may rather be caused by differences in the educational offer.

Findings

Table 2 shows student success rates according to the type of education they undertook during the last two years of secondary education in the case of students coming from general education (G), technical education in the transition stream (TT) and technical education in the qualification stream (TQ). Students from vocational education are not included because they account for only a very small percentage of students.

Study year	Success rate								
	University 1			University 2			University 3		
	G	TT	TQ	G	TT	TQ	G	TT	TQ
BA1	46%	19%	13%	42%	20%	12%	57%	31%	16%
BA2	71%	62%	33%	76%	60%	40%	74%	68%	62%
BA3	84%	73%	50%	78%	65%	73%	84%	90%	79%

Table 2. Students’ success rates according to the type of education undertaken in secondary school for each of the first three years of university (BA1 to BA3)

(Note: the success rates shown in italics are calculated on the basis of less than 25 students)

Irrespective of the university, it is seen that during the first year of study (BA1), students who completed general education have better success rates than those coming from technical education in the transition stream. In two of the three universities, the success rate is twice as high in the first group. As regards students coming from technical education in the qualification stream, they are even less likely to achieve success in the first year of study. Their success rate is 1.6 to 1.9 times lower than for students coming from technical education in the transition stream.

Consequently, whereas transition stream technical education is supposed to prepare students to continue studying, it can be seen that very few students do so successfully. In the case of qualification stream education, its primary mission is to prepare students to enter the workforce. But it is also supposed to allow students the possibility to gain (successful) access to higher education, an aim that is obviously not achieved.

The gap between success rates according to the stream chosen in secondary education narrows in the second (BA2) and third (BA3) years. For students coming from technical education, the challenge therefore is to pass the first two years of the bachelor programme. Once this stage has been reached, the type of secondary education followed is no longer a factor that weighs heavily on student success.

Table 3 shows the success rates for the same students as those in Table 2, according to whether they are lagging behind or not as they come out of secondary school.

Study year	Success rate					
	University 1		University 2		University 3	
	Lagging behind	On time	Lagging behind	On time	Lagging behind	On time
BA1	18%	46%	23%	54%	34%	61%
BA2	58%	77%	54%	75%	57%	77%
BA3	67%	78%	73%	88%	76%	83%

Table 3. Success rate according to whether students are lagging behind or not as they come out of secondary school, for each of the first three university years (BA1 to BA3)

An analysis of the success rate in the first three years of university confirms the negative effect that grade repetition has on success at university, because, irrespective of the study year, the success rates of students who came out from secondary school “on time” are higher than those of students lagging behind. During the first year of university (BA1), the success rate for students on time is almost 2.5 times higher than for the others. The impact of grade repetition during secondary education is more significant at the start, given that by the third year the gaps between the success rates of the two groups are narrower.

Table 4 shows student success rates according to their grant holder status.

Study year	Success rate					
	University 1		University 2		University 3	
	Grant holder	Non-grant holder	Grant holder	Non-grant holder	Grant holder	Non-grant holder
BA1	32%	41%	28%	43%	46%	57%
BA2	75%	73%	66%	70%	70%	74%
BA3	80%	76%	75%	86%	82%	81%

Table 4 - Success rate according to grant holder status for each of the first three years at university (BA1 to BA3)

In all three universities, a higher success rate is observed for students without grants during the first year of study (BA1). In the case of the second (BA2) and third years (BA3), the findings differ according to the university. For example, in university 1 grant holders succeed slightly better than the others. In universities 2 and 3, students not enjoying grant holder status continue to be the ones succeeding the most but the gap between the two groups has narrowed. It should be noted that the grant system in French-speaking Belgium exerts a pressure to succeed on students as their continuing entitlement to a study grant is dependent on failing no more than once during the bachelor degree programme. Financial assistance is cut off in case of two failures. Hence success rates may be affected by a higher dropout rate among grant holders.

Table 5 shows student success rates according to the socio-economic index (SEI) category of the secondary school where the student obtained his/her upper secondary education certificate.

Study year	Success rate											
	University 1				University 2				University 3			
	1-5	6-10	11-15	16-20	1-5	6-10	11-15	16-20	1-5	6-10	11-15	16-20
BA1	20%	33%	41%	55%	16%	35%	42%	46%	42%	58%	57%	62%
BA2	55%	72%	72%	73%	61%	74%	75%	76%	70%	75%	75%	74%
BA3	67%	67%	90%	88%	69%	76%	79%	79%	83%	83%	85%	82%

Table 5 - Success rate according to the SEI category of the secondary school of origin for each of the first three years at university (BA1 to BA3)

During the first two years of university (BA1 and BA2), with two exceptions, the more the school of origin is of a high SEI category group, the more students are likely to succeed. The gap in success rate is particularly noticeable in the case of students from schools where the average SEI is low (1-5). In the first year of study (BA1), the gap between the success rates of extreme groups is between 20 and 35 percentage points depending on the universities. In two of the three universities the gap in success rates, although it narrows, can be observed up to the third year of study (BA3).

The analysis of success rates according to students' characteristics shows that the stream attended in secondary school, the fact of lagging behind at the end of secondary schooling or not, the status of being grant-aided or not, and the socio-economic index for the secondary school of origin are all variables affecting student success during the first three years at university. Moreover, it is not uncommon that students have several

of the characteristics identified as standing in the way of success. For instance, schools providing vocational education tend to enrol more students living in districts with a low socio-economic index as well as more students who are lagging behind. Lastly, students with this type of profile are more likely to be grant holders than students coming from the general education stream. Consequently, a simple examination of success rates is not sufficient to isolate the effect of each variable by controlling the other variables.

To isolate the effect of each of the four variables, a logistic regression method was used. This method is used to study how various factors affect a dichotomous dependent variable. In our case the dependent variable is the outcome the student achieves at the end of the year (success or failure).

Table 6 shows the percentage of correctly predicted outcomes (success or failure) at the end of the year for BA1 students, by successively adding each of the variables investigated.

	Correct prediction percentage		
	University 1	University 2	University 3
Baseline	57%	59%	51%
Lagging behind before going to university	63%	66%	63%
Secondary education qualification stream	63%	67%	65%
Disadvantaged secondary school (categories 1-5)	64%	69%	65%
Grant holder	64%	69%	65%

Table 6 – Percentage of correctly predicted failure via the addition of variables

Taking no variables into account and presupposing that all first-year students fail, the model's baseline shows that between 51% and 59% correct predictions are obtained. When the variable "lagging behind" is factored in, the percentage of correct predictions shifts to between 63 and 66%, such that if it is assumed students leaving secondary education lagging behind by at least one year fail, the correct prediction score is 63 to 66%. Adding the stream, socio-economic index and grant holder status variables leads to a slight increase in the probability of correctly predicting students' end-of-year outcomes.

Table 7 shows the coefficients of the *logit* linear equation for three universities⁴. An analysis of this data shows to what extent each of the variables taken individually affects students' careers and, consequently, to identify the most relevant indicators to take into account for the purpose of enacting measures to ensure equal chances of success.

	University 1			University 2			University 3		
		Sig.	Exp (B)		Sig.	Exp (B)		Sig.	Exp (B)
Repeating at least a year before going to university	74.6	0.00	0.28	0.00	0.36	68.7	0.00	0.29	
Secondary education qualification stream	10.9	0.00	0.34	11.9	0.00	0.46	18.1	0.00	0.45
Disadvantaged secondary school (categories 1-5)	17.6	0.00	0.41	21.5	0.00	0.45	4.8	0.03	0.69
Grant holder	1.6	0.21	0.81	14.5	0.00	0.73	9.5	0.00	0.67
Constant	21.4	0.00	1.55	0.00	1.91	0.6	0.42	0.86	

Table 7 - Coefficients of the logit-linear equation

Except for the grant holder status in university 1, all the regression coefficients are significant ($p < 0.05$). In other words, there is some justification for taking into account all four tested indicators to identify students requiring special attention, as each of the variables included in the model has an impact on the success of students enrolled in BA1, even when the other variables are kept under control.

An analysis of the odds ratios ($Exp(B)$) makes it possible to quantify the negative effect on students' outcomes during the first year of university of repeating a year in the compulsory education system, of coming from the secondary education qualification stream, of having attended a secondary school characterized by socio-economic disadvantages, and of having grant holder status.

Depending on the university the student attends, a student who left the secondary education system lagging behind by at least one year multiplies the success odds ratio by a value of 0.28 to 0.36⁹. The impact of grade retention on the chance of success during the first year of university is thus quite significant.

Coming from the qualification stream of secondary education also has a strong negative impact on student's end-of-year outcomes: the success odds ratio for students coming from this stream is multiplied by 0.34 in university 1, 0.45 in university 3, and 0.46 in university 2.

Likewise as regards the socio-economic index for the secondary school of origin: the success odds ratio is multiplied by a value of between 0.41 and 0.69 for students leaving a secondary school with a disadvantaged student population.

Lastly, in two of the three universities being a grant holder is linked with less chances of success, although the negative impact is smaller than for the other three variables. The success odds ratio for students holding grants is multiplied by 0.73 in university 2 and 0.67 in university 3.

Conclusion

As a result of its endorsement of the Bologna declaration in 1999, the Brussels-Wallonia Federation is committed to the creation of an integrated European higher education area, with particular attention to promoting European cooperation in quality assurance (AEQES, 2010). This is why it was decided in 2002, to set up the Agency for Quality Assurance in Higher Education.

Operational since 2004, AEQES is tasked with enhancing the quality of higher education in the Brussels-Wallonia Federation through the assessment of study programmes. Towards this end, the Agency has developed a three-phase assessment process involving an internal assessment undertaken by the assessed institution on the basis of a framework, an external assessment carried out by an independent committee of experts, and a process of follow-up on the first two phases.

As the framework that was originally developed was seen to have shortcomings, a new framework was rolled out in 2013. In addition to making the aspects to be assessed more explicit, the aspect of equity – which was not the subject of special attention in the first framework – was made one of the five key criteria to be assessed. Although AEQES provides a definition of what it means by equity, it does not provide guidance on the characteristics for identifying students that need special attention if they are to enjoy

equal opportunities of gaining access to a qualification. Moreover, the inclusion of the equity aspect in the framework implies that universities are expected to create a support system for students more at risk of failure or dropping out, even though the financial situation is such that the staff-student ratio is deteriorating year after year.

Against this background, inter-university research conducted in the Brussels-Wallonia Federation (Demeuse *et al.*, 2013), seeking to find out the basis for differentiating the funding of higher education institutes in order to ensure equal chances of access and success, becomes highly relevant.

An analysis of success rates according to student characteristics allows the researchers to conclude that the choice of secondary education stream, the fact of lagging behind at the end of secondary school or not, the fact of being grant-aided or not, and the socio-economic index of the secondary school of origin are variables that have an impact on student success rates during the first three years at university.

A logistic regression model for investigating the impact of each variable while controlling for the others, shows that these four indicators are all relevant for the purpose of identifying students requiring special attention. Each of the variables included in the model has an impact on the success of students in the first year of university (BA1), also when controlling for the other variables.

Higher education in the Brussels-Wallonia Federation is expected to provide each student with equal chances of success whatever his/her origin. The research findings show that this is not the case and currently⁶, no steps are being taken with a view to offering to higher education establishments the possibility of providing compensatory measures aiming to support students with a higher risk of failure. On the contrary, universities face a systematic reduction of the level of funding per student based on a “sealed envelope” funding system and a concurrent increase in student population.

References

- Agence pour l’Evaluation de la Qualité de l’Enseignement Supérieur. (2012). *Référentiel AEQES 2012 : guide de rédaction et d’évaluation*. Retrieved May 1, 2014, from: <http://www.aeqes.be/documents/Guide%20coordonnateur%20version%20finale1.pdf>
- Agence pour l’Evaluation de la Qualité de l’Enseignement Supérieur. (2010). *Guide à destination du coordonnateur*. Retrieved May 1, 2014, from: <http://www.aeqes.be/documents/Guide%20coordonnateur%20version%20finale1.pdf>
- Bouchard, C. & Plante, J. (2002). *La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer*. Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale. 11-12, 219-236.
- Communauté française de Belgique. (1984). *Arrêté royal du 29 juin relatif à l’organisation de l’enseignement secondaire*. (Moniteur belge du 03/08/1984).
- Communauté française de Belgique (2009). *Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d’assurer à chaque élève des chances égales d’émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité*. (Moniteur belge du 09/07/2009).

- Demeuse, M., Crahay, M. & Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. In W. Hutmacher, D., Cochrane, & N. Bottani (Eds). *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Pp. 63-91.
- Demeuse, M., Demierbe, C., Friant, N. (2010). Des ZEP à l'encadrement différencié, vingt ans de politiques compensatoires en Communauté française de Belgique. *inDirect, les Clés de la gestion scolaire, 18*, 65-78.
- Demeuse, M., Friant, N., Hindryckx, G., Kheder, L., Lafontaine, D., Lambert, J.P., Malaise, S., Pasetti, Q., Taymans, M. & Verdonck, M. (2013). *Etude interuniversitaire portant sur le financement complémentaire et différencié des institutions de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles: Rapport remis à Monsieur le Ministre en charge de l'enseignement supérieur (non publié). Retrieved February 28, 2014, from: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/83/81/52/PDF/Financement-complementaire-et-differencie-du-superieur-en-FWB_Rapport-final-de-recherche.pdf
- Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale* (pp. 149–170). Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Evaluation en Education, 22*(2-3), 97–127.
- Demeuse, M., Dandoy, A., Delvaux, B., Franquet, A., Friant, N., Marissal, P., Monseur, C. & Quittre, V. (2010). *Actualisation de l'Indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française*. Rapport de recherche de l'équipe interuniversitaire à Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet en charge de l'enseignement obligatoire.
- Dejean, J. (2010). Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur, entre évaluation et contrôle. In Heldenbergh, A. (dir.) *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*. Paris : L'Harmattan. pp. 15-53.
- De Kerchove, A. M., & Lambert, J. P. (1996). Le « libre accès » à l'enseignement supérieur en Communauté française. Quelques données de base pour un pilotage du système. *Reflets et perspectives de la vie économique, vol. 35, 4*, 453-468.
- De Kerchove, A. M., & Lambert, J. P. (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s. *Reflets et perspectives de la vie économique, vol. 40, 4*, 41-55.
- Desjardins, J. (2005). L'analyse de régression logistique. *Tutorial in Quantitative Methods for Psychology, 1* (1). 35-41.
- Droesbeke, J.-J. (2008). *Réussite ou échec à l'université : trajectoire des étudiants en Belgique francophone*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Droesbeke, J. J., Hecquet, I., & Wattelar, C. (2001). *La population étudiante. Description, évolution, perspectives. Avant-Propos*. Bruxelles : Editions Ellipses, p. XI.
- Dupont, V, & Lafontaine, D. (2011). Les choix d'études supérieures sont-ils liés

- à l'établissement secondaire fréquenté ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Rivista Svizzera di Scienze dell' Educazione = Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 3(33), 461-478.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2009). Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 75, 3-32.
- EGREES (2005). Equity in European Education Systems. A set of indicators. *European Educational Research Journal*, 4 (2), 1-151.
- Fallon, C. (2012). Décoder les nouveaux instruments de gestion de l'enseignement supérieur. In Charlier, J.-E., Croché, S. & Leclercq, B. (dir.) *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Louvain la Neuve : Harmattan-Academia. Pp. 59-82.
- Flament, P. (2010). L'évaluation de la qualité : un exercice de saisie d'opportunités de progrès pour les établissements d'enseignement supérieur. In Heldenbergh, A. (dir.) *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*. Paris : L'Harmattan. Pp. 75-122 ;
- Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'université : des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés Contemporaines* 38, 67-98.
- Friant, N. (2013). Egalité, équité, justice en éducation. *Revista Entornos*, 26 (1), 137-150.
- Friant, N., Demeuse, M., Aubert-Lotarski, A., & Nicaise, I. (2012). Priority Education Policies in Belgium: Two Modes of Regulation of the Effects of a Market Logic. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Eds.), *Educational Policies and Inequalities in Europe* (pp. 55–89). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gorga, A. (2012). Usages de la qualité dans l'. In Charlier, J.-E., Croché, S. & Leclercq, B. (dir.) *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Louvain la Neuve : Harmattan-Academia. 215-236.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de La Direction Générale de l'organisation des Études*, 9, 3–14.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 137-156.
- Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (2001). *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Istance, D. (1997). *Education and equity in OECD countries*. Paris : OECD.
- Lambert, J.-P. (2013). Accès à l'enseignement supérieur: un enjeu politique et économique majeur. *La Revue Nouvelle*, 2013/12, 77–97.
- Lemaire, S. (2004). Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur. *Education & formation*, 67, 33-49.
- Meuret, D. (2002). School equity as a matter of justice. In W. Hutmacher, D., Cochrane, & N. Bottani (Eds). *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 93–111.

- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs. *Les documents de travail de l'Irédu*. Janvier 2012.
- Nicourd, S., Samuel, O., & Vilter, S. (2011). Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire. *Revue Française de Pédagogie*, 176, 27-40.
- Prouteau, D. (2009). Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004. *Note d'information de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance*, 09.23.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Swanson, A. D., & King, R. A. (1991). *School finance: Its economics and politics*. New York: Longman Pub Group.
- Vermandele, C., Dupriez, V., Maroy, C., & Van Campenhoudt, M. (2012). Réussir à l'université: L'influence persistante du capital culturel de la famille. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 87.

¹ <http://www.aeqes.be/>

² In this section, points 3.1 and 3.2 are based mainly on (Friant, 2013, pp. 137-141).

³ In the light of the schedules for completing the study, the inter-university team focused the most comprehensive analyses, those covered by this article, on the three establishments to which its members belong, mainly because of the need to recode certain items of items or to work on data covering several years.

⁴ For ease of reference not all the information is featured in Table 7. The comprehensive tables including all the linear equation statistics for each of the universities, are shown in annex.

⁵ Which means the success rates for these students compared with the rates for other students are divided by roughly 3 or 4.

⁶ Up until 2006, universities taking in student grantees were not even provided with compensation for the lower enrolment fees allowed for these students. The more grantees a university accepted the more its resources were reduced. This compensation has now been set up.

Artículo concluido el 30 de Abril de 2014

Malaise, S., Friant, N. y Demeuse, M. (2014). The equity aspect within the framework of the assessment of the quality of Higher Education: Developing indicators to identify students with a higher risk of failure at university with a view to improving equality of chances of success. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 119-141.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Annex

Table 8 - Coefficients of the logit-linear equation for university 1

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Repeating at least a year before going on to university	-1.27	0.15	74.56	1		0.28
Secondary education qualification stream	-1.09	0.33	10.86	1		0.34
Disadvantaged secondary school (categories 1-5)	-0.89	0.21	17.61	1		0.41
Grant holder	-0.22	0.17	1.55	1		0.81
Constant	0.44	0.09	21.37	1		1.55

Table 9 - Coefficients of the logit-linear equation for university 2

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Repeating at least a year before going on to university	-1,01	0,10	112,06	1	0,00	0,36
Secondary education qualification stream	-0,79	0,23	11,89	1	0,00	0,46
Disadvantaged secondary school (categories 1-5)	-0,81	0,18	21,50	1	0,00	0,45
Grant holder	-0,32	0,08	14,51	1	0,00	0,73
Constant	0,65	0,05	187,67	1	0,00	1,91

Table 10 - Coefficients of the logit-linear equation for university 3

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Repeating at least a year before going on to university	-1,23	0,15	68,71	1		0,29
Secondary education qualification stream	-0,81	0,19	18,13	1		0,45
Disadvantaged secondary school (categories 1-5)	-0,37	0,17	4,84	1		0,69
Grant holder	-0,40	0,13	9,48	1		0,67
Constant	-0,15	0,19	0,64	1		0,86

Stéphanie Malaise

Université de Mons (Belgique)

Assistante de recherche

**Institut d'Administration scolaire, Méthodologie et formation Faculté
de Psychologie et des Sciences de l'Education**

Mail: stephanie.malaise@umons.ac.be



Stéphanie Malaise is a research assistant at the School Administration Institute of the University of Mons in Belgium. She was involved in an inter-university study in which relevant indicators for differentiated higher education funding in the Brussels-Wallonia Federation were tested out. She is currently involved in the self-assessment process of the department of psychology and educational sciences of the University of Mons.

Nathanaël Friant

Université de Mons (Belgique)

Assistante

**Institut d'Administration scolaire, Méthodologie et formation Faculté
de Psychologie et des Sciences de l'Education**

Mail: nathanael.friant@umons.ac.be



Nathanaël Friant holds a PhD in education and is a teaching assistant at the School Administration Institute, University of Mons, Belgium. His research themes are the analysis of educational systems from an equity point of view and the study of school segregation in French-speaking Belgium.

Marc Demeuse

Université de Mons (Belgique)
Professeur ordinaire and Chef de Service
*Institut d'Administration scolaire, Méthodologie et formation Faculté
de Psychologie et des Sciences de l'Éducation*

Mail: Marc.DEMEUSE@umons.ac.be



Psychologist and statistician, Marc Demeuse is full professor at the University of Mons (Belgium), in the department of psychology and educational sciences. He heads the schools Administration Institute and is involved in several projects and research networks at European level. He participated, in the capacity of expert, in producing the first European indicators for assessing school education quality (2000) and steered the development of a set of indicators of equity of education systems in Europe. A part of his research is given to targeted policies (ZEP, positive discrimination...), notably of a comparative nature. He has a role of expert in various commissions and steering committees of the French-speaking, Belgian education system (steering commission, continuing training for teachers).

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 143-165

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 15-05-2014

Fecha de aceptación: 20-05-2014

Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes.

Bernardo Gargallo López
Jesús M. Suárez Rodríguez

Universidad de Valencia, España

An approach to the profile of university excellent students.

Bernardo Gargallo López
Jesús M. Suárez Rodríguez

Universidad de Valencia, España

Resumen

El objetivo de este trabajo era concretar el perfil de los alumnos excelentes en la universidad, de cara a precisar modelos eficaces de funcionamiento que se pudieran generalizar y enseñar, en la medida de lo posible. Para ello se recogieron datos de varios grupos de alumnos de 1º de la Universidad Politécnica de Valencia con las mejores notas de entrada de diferentes titulaciones cuyos resultados se compararon con los de alumnos de calificaciones medias. Fueron 281 estudiantes, 148 excelentes y 133 medios, elegidos como tales por las notas de la PAU, de 11 titulaciones de 9 centros de esta universidad. Se evaluaron las estrategias de

Abstract

The aim of this work was to concrete the profile of excellent students at University, in order to specify effective performance models that could be generalized and thought, as much as possible. In order to do it, data from several students groups of 1st year at the Polytechnic University of Valencia were collected. These students got the best marks in the access exam to university in different degrees and their results were compared to those of average student from the same degrees. They were 281 students, 148 of them were excellent students and 133 of them were average students. They were chosen as excellent or average students

aprendizaje, los enfoques y estilos de aprendizaje, las actitudes ante el aprendizaje y el auto-concepto de los estudiantes medios y excelentes de la muestra. Se analizó también la relación con el sexo y con el CI.

Se llevó a cabo análisis de diferencias de las variables estudiadas y también un CATPCA. Los resultados de ambas pruebas mostraron una alta coherencia y nos permiten concretar un perfil de los estudiantes excelentes de la muestra que presentan mejores estrategias de aprendizaje que sus compañeros medios, con un claro enfoque profundo de aprendizaje predominante, que se asocia con mayor rendimiento académico, con preferencia por los estilos reflexivo y teórico de aprendizaje, con mejores actitudes ante el aprendizaje, con mejor auto-concepto académico, y con mejores calificaciones. Además, este perfil está más asociado con la mujer que con el hombre.

Palabras clave: Estudiantes excelentes, estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje, actitudes ante el aprendizaje, estilos de aprendizaje, auto-concepto, rendimiento académico.

for their marks in the access exam to the university. They were from 11 degrees and from 9 university centers. Learning strategies, learning approaches, learning styles, attitudes to learning and self-concept of excellent and average students were assessed. The relation of excellence with sex and IQ was also analyzed.

Analyses of differences between excellent and average students in these variables was carried out and also a categorical principal components analysis (CATPCA) was performed. The results of both statistical tests were highly coherent and they allow to concrete a profile of excellent students: they manage better strategies than their average partners, they also use a deep approach to learning, associated with a higher academic performance, they prefer reflective and theoretical learning style, with better attitudes to learning. They have better self-concept and they get better marks. Moreover, this profile is more associated with women than with men.

Key words: excellent students, learning strategies, learning approaches, attitudes to learning, learning styles, self-concept, academic performance.

Introducción

El análisis de los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios es sumamente relevante en un contexto, el del proceso de convergencia de Bolonia, que se fundamenta, a nivel pedagógico, en un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante. Este modelo que exige un aprendiz activo, constructivo y autónomo, un estudiante que maneje bien la competencia aprender a aprender.

La investigación de la que presentamos resultados está centrada en los estudiantes excelentes y tiene como objetivo analizar lo que hacen los alumnos con mejor nota de entrada en la universidad que pueda explicar su rendimiento, de cara a precisar modelos eficaces de funcionamiento que se puedan generalizar y enseñar, en la medida de lo posible. Para ello se han recogido datos de varios grupos de alumnos de 1º de la Universidad Politécnica de Valencia con las mejores notas de entrada de diferentes titulaciones cuyos resultados se han comparado con los de alumnos de calificaciones medias.

Nuestra hipótesis inicial es que los alumnos excelentes¹ actúan de modo diferente a los que no lo son a la hora de afrontar el aprendizaje: usan más y mejores estrategias (cognitivas, metacognitivas y de apoyo, con motivación más eficaz), utilizan enfoques profundos de aprendizaje, desarrollan mejores actitudes, disponen de mejor autoconcepto y usan estilos de aprendizaje específicos.

Se puede afirmar que son alumnos que han aprendido a aprender.

El objetivo de este trabajo es, pues, delimitar el perfil de los estudiantes excelentes de la muestra seleccionada en comparación con el de estudiantes medios de las mismas titulaciones.

Fundamentación

En lo que se refiere a las investigaciones sobre los modos de aprender de los estudiantes universitarios, recogidas en la literatura, generalmente se han tomado datos de alguno de los constructos relevantes (estrategias, enfoques, estilos, etc.), y también de rendimiento. Posteriormente, se han analizado para determinar en qué medida las puntuaciones en tales constructos son o no un buen predictor del rendimiento (mediante correlaciones o regresión), o bien se han constituido grupos (clusters) de estudiantes para estudiar las diferencias que pudieran darse en el rendimiento en estudiantes con mejores o peores estrategias, mejores o peores enfoques, etc.

Sin embargo, la temática de los modos de aprender no ha sido abordada en el contexto a que hace referencia nuestra investigación, del análisis del perfil del estudiante excelente centrado en los primeros cursos de la universidad².

El tema de los estudiantes excelentes ha sido poco abordado en la investigación. Hay estudios realizados sobre el funcionamiento de los estudiantes en su primer año universitario: analizando las variables predictoras de un buen ajuste (Pritchard, Wilson y Yamnitz, 2007) o el impacto de la estructura familiar (Deronck, 2007). También encontramos estudios que analizan los factores que influyen en el rendimiento académico, como el de Fore (1998), que estudia a estudiantes nativos, o el de Strayhorn (2006), que se centra en estudiantes cuyos padres no fueron a la universidad, o como el

de Goldfinch y Hughes (2007) que estudian la incidencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento, entre otras variables. Existen también investigaciones sobre rendimiento a lo largo de los estudios (De Miguel y Arias, 1999).

Pero no hemos podido constatar la existencia de datos de investigaciones sobre modos de actuación de estudiantes excelentes que analicen las diversas variables relevantes involucradas en su aprendizaje para determinar cuál es su modo de funcionar frente a los que no lo son.

Para llevar a cabo nuestro trabajo hemos seleccionado varios constructos relevantes en el aprendizaje, a partir de un modelo de proceso educativo propio que orienta nuestro trabajo. La pregunta clave sería ¿Por qué los estudiantes estudian como lo hacen para obtener el rendimiento académico que logran?

El modo de abordar el aprendizaje por parte del estudiante (considerando estrategias, enfoques y estilos de aprendizaje como constructos descriptivo-explicativos relevantes de los procesos de aprendizaje) depende de diversas razones, que determinan que un estudiante use determinada estrategia, enfoque o estilo. Y es fundamental hacerlo, ya que el aprendizaje y el modo de abordarlo no es sólo cuestión de un alumno enfrentado individualmente a unos materiales de aprendizaje, sino que depende de varios componentes o factores que interactúan y que ayudan a entender por qué un alumno estudia y aprende de un modo determinado y obtiene un cierto rendimiento académico (Herrera, Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999).

En esta línea han ido surgiendo diversos modelos que tratan de integrar los diversos elementos implicados (Ramsden, 1985; Biggs, 1978, 1993, 1996 y 2005; Pintrich y Schrauben, 1992; Valle, González Cabanach, Núñez y González-Pienda, 1998).

El modelo que sirve de soporte en esta investigación es nuestro (Autor, 2002) y surge de la integración y reformulación de los modelos de Ramsden (1985), de Biggs (1978, 1993, 1996, 2005), y de Pintrich y Strauben (1992), con la inclusión de elementos fundamentales, desde nuestro punto de vista, no contemplados en los modelos anteriores.

Se trata de un modelo del tipo presagio-proceso-producto. La fase de presagio viene definida por las diferentes variables independientes intervinientes, que se refieren al estudiante y al contexto de enseñanza-aprendizaje. La fase de proceso viene acotada por los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje. La fase de producto, por el rendimiento académico de los estudiantes.

1ª. Fase. Presagio:

Variables del estudiante: Tenemos al estudiante con su autoconcepto, sus conocimientos y experiencias previas, sus habilidades y estrategias disponibles, sus modos preferentes de aprender, etc. Así mismo, está su percepción de las tareas, del profesor y del contexto.

Variables del contexto: está el contexto de enseñanza/aprendizaje: contenidos, métodos de enseñanza, métodos de evaluación, comportamiento del profesor (son sus expectativas y percepciones), ambiente de clase, etc. Todo ello mediatizado siempre por la percepción del estudiante.

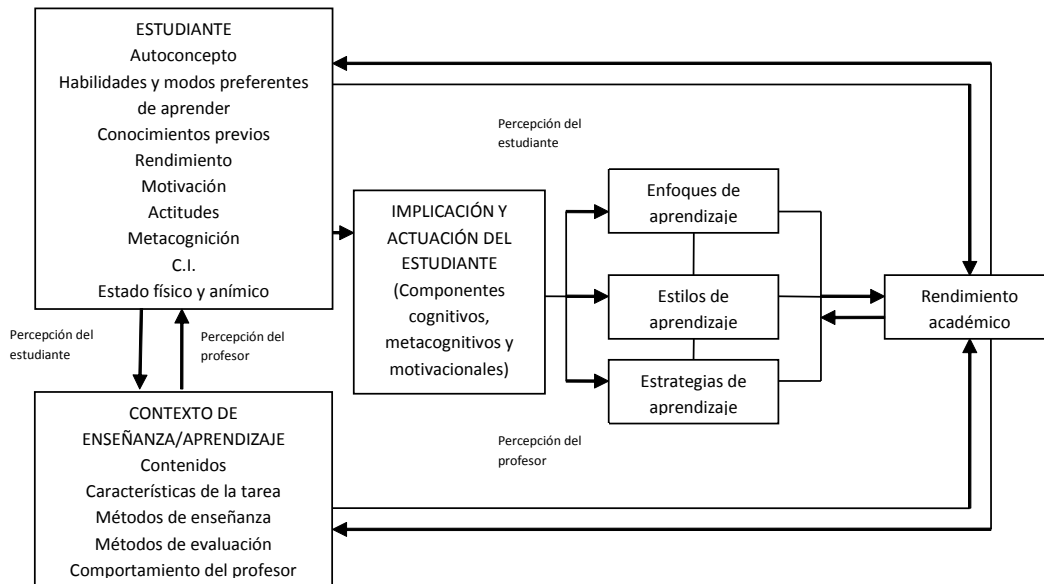
2ª. Fase. Proceso:

Variables de proceso: De la interacción de estos elementos deriva una

determinada implicación del estudiante en el aprendizaje, que se traduce en un enfoque y estilo de aprendizaje en un contexto concreto, y en el uso de unas determinadas estrategias de aprendizaje.

3ª. Fase. Producto:

Variables de producto. A partir de todo el proceso el estudiante obtiene un determinado rendimiento académico, incluyendo procesos de retroalimentación sobre el sistema.



Fuente: elaboración propia

Gráfico n. 1. Modelo de aprendizaje autorregulado (Autor, 2002).

Los diversos modelos tratan de integrar las dimensiones, factores y variables implicados, teniendo casi la completa seguridad de que no podrán estar contemplados todos. En este trabajo analizaremos variables del sujeto, ya que de lo que se trata de precisar el perfil del estudiante excelente.

Entre las primeras consideraremos las estrategias, los enfoques y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, relevantes en el proceso de aprender. Son, por un lado, variables de presagio –el estudiante tiene una historia de aprendizaje previa y unos modos preferidos de aprender- y, por otro, son variables procesuales ya que el estudiante se enfrenta al aprendizaje en un contexto determinado haciendo uso de estrategias, enfoques y estilos de aprendizaje.

También consideraremos las actitudes ante el aprendizaje y el autoconcepto del estudiante. No son variables procesuales directamente aplicadas al aprendizaje sino más bien variables de presagio, pero son sumamente importantes en el modo de aprender del estudiante, en su esfuerzo, interés, etc.

Incluimos, a continuación, una breve descripción de los constructos analizados recogiendo de datos sobre su influencia en el rendimiento académico.

Las *estrategias de aprendizaje* pueden entenderse como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (“querer”, disposiciones y clima adecuado para aprender), metacognitivos (“tomar decisiones y evaluarlas”, autorregulación del alumno) y cognitivos (“poder”, manejo de estrategias, habilidades y técnicas para procesar información) (Ayala, Martínez y Yuste, 2004; García y Pintrich, 1991; Autor, 2000; González Cabanach, Valle, Rodríguez, y Piñeiro, 2002; Monereo, 1997). Hay datos suficientes de la influencia de las estrategias en el rendimiento académico (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Autor, 2006; Autor et al., 2009; Pintrich, 1995; Roces *et al.*, 1999; Valle y Rodríguez, 1998).

Por *enfoques de aprendizaje* se entienden los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de la tarea. Este concepto tiene tanto de elementos situacionales como personales (Biggs, 1988 y 1993). Los enfoques se basan en motivos y utilizan determinadas estrategias, combinadas mediante un proceso metacognitivo. En la literatura se explicitan tres tipos de enfoques de aprendizaje: el profundo, el superficial, y el estratégico o de logro, si bien es cierto que últimamente la mayoría de los expertos reducen los enfoques a los dos primeros. El enfoque profundo se basa en la motivación intrínseca. Supone interés por la materia y búsqueda de significación personal. Las estrategias se usan para la comprensión. El enfoque superficial se basa en la motivación extrínseca. Se orienta al aprendizaje memorístico, por repetición, de modo que hechos e ideas apenas quedan interrelacionados. La comprensión es nula o superficial. Los enfoques también influyen en el rendimiento académico (Cano, 1996; Autor et al., 2006; Kember, Jamieson, Pomfret y Wong, 1995; Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000),

Los *estilos de aprendizaje* son modos preferidos de aprender que utiliza un sujeto (Entwistle y Peterson, 2004), predisposiciones, relativamente generales y constantes, a adoptar la misma estrategia en distintas situaciones, independientemente de las demandas específicas de la tarea (Schmeck, 1982). Dependen de las experiencias y de las exigencias del medio, pero están fuertemente anclados en la estructura de la personalidad siendo más difíciles de cambiar que los enfoques de aprendizaje, más adaptativos. Señalamos, entre otros, los trabajos de Pask (1976), que distingue estilo holístico y estilo serialista y los de Kolb (1976, 1984), que distingue cuatro estilos: acomodador, asimilador, convergente y divergente. Nosotros nos decantamos por la propuesta de Honey y Mumford (1986), cuyo modelo es deudor del de Kolb, que distinguen entre estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático. Lo hacemos por su funcionalidad y porque el instrumento de evaluación ha sido adaptado al contexto español por Alonso (Alonso, Gallego y Honey, 1995), que llamó al cuestionario CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje). Aunque la relación de los estilos con el rendimiento no es tan evidente como en los otros constructos, se suele encontrar mayor rendimiento en los sujetos reflexivos que en los activos (Goldfinch y Hugues, 2007; Manzano e Hidalgo, 2009; Esguerra y Guerrero, 2010)

Nuestra concepción de la *actitud* es la de tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ellos, consecuentemente con dicha evaluación (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007; Fishbein, y Ajzen, 1980). Las actitudes son una variable con clara influencia en el rendimiento (Autor et al. 2007b; Herrero,

Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999; House y Prion, 1998).

Por último, entendemos el *autoconcepto* como la concepción que uno tiene de sí mismo como ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 2001). El componente afectivo-evaluativo que lo acompaña es la autoestima, siendo el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo. Ambos términos se han empleado, en ocasiones, como sinónimos, y en ocasiones como complementarios: serían dos caras de la misma moneda, integrando el uno la dimensión cognitiva y el otro afectiva de una misma realidad. También en este caso existen investigaciones que confirman la relación positiva existente entre autoconcepto y rendimiento académico, generalmente de la dimensión autoconcepto académico (Boxtel y Monks, 1992; Autor et al., 2009).

Metodología

Diseño

La investigación hace uso de un diseño de tipo comparativo (McMillan and Schumacher, 2010) con dos grupos de sujetos, excelentes y medios, en función del rendimiento previo.

Participantes

Fueron seleccionados 11 grupos de alumnos de 11 titulaciones de 9 centros de la Universidad Politécnica de Valencia (España).

La muestra mínima proyectada (que se deseaba mantener durante los dos años de la investigación) era de 10 alumnos excelentes y 10 medios por grupo, con un total de 220 alumnos. Se utilizó un muestreo intencional, seleccionando estudiantes excelentes y medios de cada grupo. De cada titulación fueron seleccionados como sujetos excelentes los que habían obtenido las notas más altas en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) y como estudiantes medios los que se ubicaban alrededor de la mediana de la titulación, por encima y por debajo de la misma de forma equilibrada.

Dado que existían previsiones más que razonables de mortalidad experimental a lo largo de los dos años de la investigación, la muestra seleccionada inicialmente fue ligeramente mayor, acercándose a los 300 sujetos, para proceder a los posibles reemplazos por pérdidas. De esos 300 sujetos obtuvimos respuesta de 281, 148 excelentes y 133 medios, en el pase de instrumentos del primer año utilizado en este estudio.

Instrumentos de medida

Utilizamos como instrumento de evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios el cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios). Es un cuestionario con formato de autoinforme, que consta de 88 ítems con escala Likert de 5 grados (Acuerdo-Desacuerdo) en función de la valoración y/o uso del ítem correspondiente a la estrategia de que se trate. El cuestionario está organizado en dos escalas, seis subescalas y 25 estrategias (Tabla 1). La fiabilidad de todo el cuestionario, no recogida en la tabla, fue de $\alpha = .897$.

Escalas	Subescalas	Estrategias
Estrategias afectivas, de apoyo y control (o automanejo) ($\alpha=.819$)	Estrategias motivacionales ($\alpha=.692$)	Motivación intrínseca ($\alpha=.500$)
		Motivación extrínseca ($\alpha=.540$)
		Valor de la tarea ($\alpha=.692$)
		Atribuciones internas ($\alpha=.537$)
		Atribuciones externas ($\alpha=.539$)
		Autoeficacia y expectativas ($\alpha=.743$)
	Componentes afectivos ($\alpha=.707$)	Concepción de la inteligencia como modificable ($\alpha=.595$)
		Estado físico y anímico ($\alpha=.735$)
	Estrategias metacognitivas ($\alpha=.738$)	Ansiedad ($\alpha=.714$)
		Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación ($\alpha=.606$)
		Planificación ($\alpha=.738$)
		Autoevaluación ($\alpha=.521$)
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos ($\alpha=.703$)	Control, autorregulación ($\alpha=.660$)
Control del contexto ($\alpha=.751$)		
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros ($\alpha=.712$)		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información ($\alpha=.864$)	Estrategias de búsqueda y selección de información ($\alpha=.705$)	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información ($\alpha=.685$)
		Selección de información ($\alpha=.630$)
	Estrategias de procesamiento y uso de la información ($\alpha=.821$)	Adquisición de información ($\alpha=.677$)
		Elaboración ($\alpha=.739$)
		Organización ($\alpha=.810$)
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico ($\alpha=.771$)
		Almacenamiento. Memorización. Uso de rec. mnemotécnicos ($\alpha=.765$)
		Almacenamiento. Simple repetición ($\alpha=.691$)
		Transferencia. Uso de la información ($\alpha=.656$)
		Manejo de recursos para usar la información adquirida ($\alpha=.598$)

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 1. Estructura del CEVEAPEU y datos de consistencia interna. Fuente: elaboración propia

Las actitudes hacia el aprendizaje se evaluaron por medio del cuestionario CEVAPU (Cuestionario de Evaluación de las Actitudes ante el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios). Es un instrumento de 11 ítems, organizados en tres factores/dimensiones, formulados siguiendo el modelo de Fishbein y Ajzen (1980) (Tabla 2), con escala Likert de cinco grados. La fiabilidad para todo el cuestionario fue de $\alpha = .683$.

Factores/dimensiones	Fiabilidad	Número de ítems
Valoración del aprendizaje profundo, crítico, con comprensión...	$\alpha = .729$	7
Valoración positiva y gusto por el trabajo en equipo	$\alpha = .699$	2
Atribuciones internas: los resultados y calificaciones dependen del propio esfuerzo	$\alpha = .438$	2

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 2. Estructura del CEVAPU y datos de consistencia interna.

Para evaluar los estilos de aprendizaje se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) de Alonso et al. (1995), que concreta cuatro estilos de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. Consta de 80 ítems, veinte por estilo, con una escala alternativa de acuerdo-desacuerdo. La fiabilidad (α) del Estilo Activo es .63; del Reflexivo .59; del Teórico .60; y del Pragmático .51.

Los enfoques de aprendizaje fueron evaluados mediante el Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2) de Biggs, Kember y Leung (2001), denominado en castellano CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio). Consta de 20 ítems, divididos en dos escalas, una de enfoque superficial y otra de enfoque profundo, cada una con 10 ítems. Cada escala se subdividen en dos factores que evalúan motivos y estrategias. La escala de valoración es Likert de cinco grados. La estructura y la fiabilidad se recogen en la tabla 3.

Escalas	Factores
ESCALA 1, Enfoque profundo ($\alpha = ,812$) (10 ítems)	Motivo profundo ($\alpha = ,631$)
	Estrategia profunda ($\alpha = ,688$)
ESCALA 2, Enfoque superficial ($\alpha = ,795$) (10 ítems)	Motivo superficial ($\alpha = ,652$)
	Estrategia superficial ($\alpha = ,706$)

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 3. Estructura del CPE y datos de consistencia interna.

Para evaluar el autoconcepto utilizamos el cuestionario AF5 (Autoconcepto Forma 5), de García y Musitu (2001). Es un instrumento adecuado para universitarios y adultos. El autoconcepto se presenta integrado por cinco dimensiones: Académico-Laboral, Emocional, Familiar, Físico y Social. Cada una de ellas es evaluada por 6 ítems, teniendo el cuestionario 30 en total. Su consistencia interna es satisfactoria, siendo de .81 para todo el cuestionario y para las cinco dimensiones, en el orden presentado antes, de .88, .73, .76, .74 y .69.

Para evaluar la inteligencia de los estudiantes utilizamos el Test de Raven (Raven, Court y Raven, 2001) como indicador de Factor "g", C.I. global. Es un test no verbal, donde el sujeto describe piezas que faltan de una serie de láminas o matrices impresas.

Resultados

Para precisar el perfil del estudiante excelente, llevamos a cabo análisis de diferencias de medias con las diversas variables contempladas en los instrumentos utilizados, mediante pruebas T de diferencia de significación de medias para muestras independientes en los casos en que la distribución era normal y mediante la prueba no paramétrica de Mann-Whitney en los casos en que no lo era.

Posteriormente llevamos a cabo CATPCA (Análisis Categórico de Componentes Principales) con variables relevantes en el estudio.

Presentamos en primer lugar los resultados de las pruebas de diferencias, separados por constructos. En las tablas los resultados con diferencias significativas se han marcado en negrita.

Pruebas de diferencia de significación de medias

Estrategias de aprendizaje

Se recogen los resultados presentando primero los globales, luego de los de las dos escalas, los de las seis subescalas y los de las 25 estrategias.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la puntuación global del cuestionario a favor de los estudiantes excelentes ($p < .001$).

También se dan diferencias significativas favorables a los excelentes en las puntuaciones de las dos escalas, de Estrategias afectivas, de apoyo y control, $p < .001$, y de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, $p < .05$.

Analizando las puntuaciones de las variables de nivel inferior de la primera escala (subescalas y estrategias), se encuentran diferencias estadísticamente significativas en

tres de las cuatro subescalas a favor de los excelentes: en Estrategias motivacionales ($p < .001$), Componentes afectivos ($p < .01$) y Estrategias metacognitivas ($p < .001$). No la hay en Estrategias de control del contexto, aunque la media también aquí favorece a los excelentes.

De las quince estrategias que integran esta primera escala hay diferencias significativas en ocho: cuatro de las siete estrategias motivacionales. Motivación intrínseca ($p < .05$), Motivación extrínseca ($p < .01$), Valor de la tarea ($p < .01$), Autoeficacia y expectativas ($p < .05$), favorables a los excelentes, con más motivación intrínseca, más valor de tarea, más autoeficacia y expectativas positivas y menos motivación extrínseca. También la hay en una de las dos estrategias de Componentes afectivos (Ansiedad/Control de la ansiedad; $p < .01$); así mismo en dos de las cuatro Metacognitivas a favor de los excelentes: Planificación ($p < .05$) y Control/autorregulación ($p < .001$), estando muy cerca de valor de significación las otras 2: Autoevaluación; $p = .072$, y Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación: $p = .097$, con medias superiores en los excelentes. Por último, también la hay en una de las dos de Control del contexto e interacción social (Control del contexto, $p = .05$).

Variables		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
Puntuación global del cuestionario	EXCELENTE	3,7598	,32077	,000
	MEDIO	3,6138	,36058	
Escala 1. Estrategias afectivas, de apoyo y control	EXCELENTE	3,8218	,29017	,000
	MEDIO	3,6641	,34239	
Escala 2. Estrategias relacionadas con el proces. de la información	EXCELENTE	3,6660	,44510	,019
	MEDIO	3,5377	,46760	
Subescala 1, Estrategias Motivacionales	EXCELENTE	4,0213	,29167	,000
	MEDIO	3,8729	,35208	
Subescala 2. Componentes afectivos	EXCELENTE	3,4409	,63310	,008
	MEDIO	3,2350	,64660	
Subescala 3. Estrategias metacognitivas	EXCELENTE	3,7491	,43200	,000
	MEDIO	3,5464	,45811	
Subescala 4. Estrategias de control del contexto	EXCELENTE	3,8365	,46425	,236
	MEDIO	3,7662	,52842	
Subescala 5. Estrategias de búsqueda y selección de información	EXCELENTE	3,4569	,55591	,010
	MEDIO	3,2829	,57135	
Subescala 6. Estrategias de procesamiento y uso de la información	EXCELENTE	3,7280	,48224	,047
	MEDIO	3,6132	,47993	
1. Motivación Intrínseca	EXCELENTE	4,0698	,60765	,011
	MEDIO	3,9123	,59160	
2. Motivación Extrínseca	EXCELENTE	2,2264	,83775	,005
	MEDIO	2,5451	,93836	
3. Valor de la tarea	EXCELENTE	4,2568	,48790	,002
	MEDIO	4,0545	,58090	
4. Atribuciones Internas	EXCELENTE	4,1081	,49976	,139
	MEDIO	4,0401	,49072	
5. Atribuciones externas	EXCELENTE	2,4527	,77006	,256
	MEDIO	2,5677	,86116	
6. Autoeficacia y expectativas	EXCELENTE	4,0845	,53813	,011
	MEDIO	3,8872	,64069	
7. Concepción de la Inteligencia como modificable	EXCELENTE	3,9426	,87389	,444
	MEDIO	4,0301	,79477	
8. Estado físico y anímico	EXCELENTE	3,6993	,65916	,148
	MEDIO	3,5695	,69791	
9. Control de la ansiedad	EXCELENTE	3,1824	,90143	,009
	MEDIO	2,9004	,94043	
10. Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	EXCELENTE	3,8108	,72938	,097
	MEDIO	3,6729	,72573	
11. Planificación	EXCELENTE	3,1250	,93519	,026
	MEDIO	2,8797	,89907	

	MEDIO	2,8797	,89907	,026
12. Autoevaluación	EXCELENTE	3,9955	,51579	,072
	MEDIO	3,8471	,62833	
13. Control, autorregulación	EXCELENTE	4,0214	,48182	,000
	MEDIO	3,7982	,48333	
14. Control del contexto	EXCELENTE	3,9088	,65670	,053
	MEDIO	3,7350	,77469	
15. Habilidades de interacción social	EXCELENTE	3,7883	,57591	,750
	MEDIO	3,7870	,59081	
16. Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	EXCELENTE	3,1824	,68735	,057
	MEDIO	3,0320	,75404	
17. Selección de información	EXCELENTE	3,7314	,66757	,009
	MEDIO	3,5338	,67264	
18. Adquisición de información	EXCELENTE	4,3193	,51576	,002
	MEDIO	4,1504	,47468	
19. Elaboración	EXCELENTE	3,3919	,83455	,035
	MEDIO	3,1930	,88688	
20. Organización	EXCELENTE	3,4486	1,04162	,344
	MEDIO	3,5669	,95511	
21. Personalización y creatividad, pensamiento crítico	EXCELENTE	3,6595	,69692	,008
	MEDIO	3,4541	,73614	
22. Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos	EXCELENTE	3,4505	1,05829	,717
	MEDIO	3,5288	,87437	
23. Almacenamiento.Simple repetición	EXCELENTE	1,8750	,76460	,000
	MEDIO	2,3120	,98972	
24. Transferencia.Uso de la información	EXCELENTE	3,9279	,62517	,054

N= 281, 148 estudiantes excelentes y 133 estudiantes medios. Tanto en esta tabla como en las que siguen se han tomado los resultados de la significación de las diferencias eligiendo los que correspondían: en los casos en que la distribución no era normal se han utilizado los de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney; en los casos en que la distribución era normal se han tomado los de prueba T de igualdad de medias para muestras independientes, atendiendo primero al cumplimiento o no de la igualdad de varianzas, contrastada mediante la F de Levenne.

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 4. Diferencias de significación de medias en Estrategias de Aprendizaje entre alumnos excelentes y medios.

Si pasamos a analizar las puntuaciones de las variables de nivel inferior de la segunda escala (subescalas y estrategias), hay diferencia significativa en las dos subescalas a favor de los excelentes: Estrategias de búsqueda y selección de información ($p<.05$), y Estrategias de procesamiento y uso ($p<.05$).

De las diez estrategias que integran esta segunda escala hay diferencia significativa en siete: en las dos de Estrategias de búsqueda y selección de información (Conocimiento de fuentes y búsqueda de información, $p=.05$, y en Selección de información, $p<.01$) y en cinco de las ocho Estrategias de procesamiento y uso: Adquisición ($p<.01$), Elaboración ($p<.05$), Personalización ($p<.01$), Almacenamiento/simple repetición ($p<.001$), Transferencia ($p=.05$), y Manejo de recursos. La diferencia siempre favorece a los excelentes menos en Almacenamiento/simple repetición (los medios utilizan más que los excelentes procedimientos de pura repetición sin comprensión).

Enfoques de aprendizaje

El cuestionario CPE permite sacar seis puntuaciones, tres para cada enfoque: de estrategia, de motivo, y de enfoque. Hay diferencias significativas en las puntuaciones del Enfoque Superficial a favor de los estudiantes medios ($p<.001$), que son más superficiales: las diferencias se dan en la puntuación global de Enfoque, en la de Estrategia Superficial ($p<.001$) y también en la de Motivo Superficial ($p<.001$).

Hay diferencia significativa en la puntuación global de Enfoque Profundo a favor de los excelentes ($p=.05$), pero no en las puntuaciones parciales, aunque la media es

superior, estando cercana al nivel de significación: en Estrategia Profunda ($p = .083$) y en Motivo Profundo ($p = .058$). Los estudiantes excelentes son, pues, más profundos y los medios más superficiales.

VARIABLES		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
Enfoque Superficial	EXCELENTE	2,0781	,57494	,000
	MEDIO	2,4447	,59784	
Estrategia Superficial	EXCELENTE	2,1726	,66752	,000
	MEDIO	2,5447	,65752	
Motivo Superficial	EXCELENTE	1,9836	,60276	,000
	MEDIO	2,3447	,63880	
Enfoque Profundo	EXCELENTE	3,2205	,59002	,050
	MEDIO	3,0740	,62723	
Estrategia Profunda	EXCELENTE	3,0575	,67096	,083
	MEDIO	2,9154	,66283	
Motivo Profundo	EXCELENTE	3,3836	,61094	,058
	MEDIO	3,2325	,68777	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 5. Diferencias de significación de medias en Enfoques de Aprendizaje.

Estilos de aprendizaje

Hay diferencia significativa en el estilo Reflexivo ($p < .05$) a favor de los excelentes y casi en el Activo ($p < .077$) en este caso a favor de los medios. No la hay en los otros dos siendo la media ligeramente superior en el estilo Teórico en los excelentes y en el Pragmático en los medios. Los excelentes son más reflexivos y teóricos, y los medios más activos y pragmáticos.

VARIABLES		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
Estilo Activo_I	EXCELENTE	11,87	3,116	,077
	MEDIO	12,52	2,938	
Estilo Reflexivo_I	EXCELENTE	16,96	2,289	,022
	MEDIO	16,20	2,631	
Estilo Teórico_I	EXCELENTE	14,39	2,421	,446
	MEDIO	14,06	2,910	
Estilo Pragmático_I	EXCELENTE	13,16	2,494	,406
	MEDIO	13,51	2,623	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 6. Diferencias de significación de medias en Estilos de Aprendizaje.

Actitudes ante el aprendizaje

El cuestionario CEVAPU permite obtener las puntuaciones de tres factores/dimensiones actitudinales (ver Tabla 2) y de una puntuación global. Hay diferencias estadísticamente significativas en la puntuación global de estrategias a favor de los excelentes ($p < .05$), que tiene mejores actitudes. También en el primer factor/dimensión: Valoración del aprendizaje profundo ($p < .01$), el más potente de los tres a nivel actitudinal. No así en los otros dos factores/dimensiones, siendo la media del segundo (Trabajo en equipo) ligeramente superior en los medios, y la del tercero (Atribuciones internas) en los excelentes.

También, en este caso, los estudiantes excelentes desarrollan mejores actitudes ante el aprendizaje que sus compañeros medios.

Variables		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
Factor actitudes 1	EXCELENTE	3,8767	,55459	,002
	MEDIO	3,6750	,52952	
Factor actitudes 2	EXCELENTE	3,9452	,73373	,389
	MEDIO	4,0229	,75157	
Factor actitudes 3	EXCELENTE	4,2877	,57785	,359
	MEDIO	4,2023	,62258	
Puntuación global	EXCELENTE	3,9639	,43833	,012
	MEDIO	3,8293	,44679	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 7. Diferencias de significación de medias en Actitudes ante el Aprendizaje.

Autoconcepto

El cuestionario AF5 utilizado permite obtener una puntuación global de Autoconcepto y cinco parciales: Autoconcepto Académico/Laboral, Emocional, Familiar, Físico y Social. No hay diferencia significativa en la puntuación global de Autoconcepto, aunque la media es más alta en los excelentes. De las cinco parciales la hay en Autoconcepto Académico/laboral ($p < .001$) a favor de los excelentes y en Físico ($p < .05$) a favor de los medios. En Emocional y Familiar la puntuación es más alta en los excelentes y en Social en los medios, sin diferencias significativas.

Variables		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
Autoconcepto académico/laboral	EXCELENTE	76,1393	10,96417	,000
	MEDIO	69,2953	13,84510	
Autoconcepto emocional	EXCELENTE	56,7617	18,67408	,415
	MEDIO	54,8319	18,48530	
Autoconcepto familiar	EXCELENTE	87,0605	10,90087	,261
	MEDIO	85,0570	12,34690	
Autoconcepto físico	EXCELENTE	57,6091	17,28007	,019
	MEDIO	62,8330	17,57773	
Autoconcepto social	EXCELENTE	62,1716	7,73040	,229
	MEDIO	63,3538	7,66789	
Puntuación global media	EXCELENTE	67,7723	8,15129	,514
	MEDIO	67,0816	8,47706	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 8. Diferencias de significación de medias en Autoconcepto.

C.I.

Hay diferencia significativa a favor de los excelentes en C.I. ($p < .01$)

Variables		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
C.I.	EXCELENTE	86,72	13,346	,005
	MEDIO	79,15	20,980	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 8. Diferencias de significación de medias en C.I.

Rendimiento académico

Hay diferencias significativas a favor de los excelentes en la nota de ingreso (ése fue el criterio de selección de los grupos) ($p < .001$), pero también en la nota del primer cuatrimestre ($p < .001$), la más cercana a la medida de las otras variables contempladas en este trabajo.

Variables		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
NOTAINGR	EXCELENTE	8,6686	,70252	,000
	MEDIO	7,3312	,82952	
RENDT1C	EXCELENTE	146,2272	102,79453	,000
	MEDIO	68,7410	58,86149	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 9. Diferencias de significación de medias en Rendimiento Académico.

Síntesis dimensional y análisis de la relación de las variables estudiadas con variables clave personales y contextuales (CATPCA)

Con objeto de disponer de una visión conjunta y sintética de las relaciones entre estos conjuntos de variables que acabamos de presentar se ha llevado a cabo un análisis de Componentes Principales Categórico (CATPCA). Este procedimiento nos permite resumir en escasas dimensiones las relaciones existentes entre las variables consideradas, al tiempo que maneja adecuadamente métricas menos consistentes. Además, sobre el espacio de dimensiones se pueden representar diferentes dimensiones clave, tanto personales como del contexto sin que intervengan en la configuración de la estructura dimensional, al tratarlas como dimensiones suplementarias (lo que permite representar la tendencia de la dimensión o los centroides de sus valores, de acuerdo con las características de cada una de ellas). En la presente situación se han incluido las Estrategias de Aprendizaje (en este caso sólo las puntuaciones de las veinticinco estrategias), los Enfoques de Aprendizaje (con las puntuaciones de enfoque, de motivo y de estrategia), los Estilos de Aprendizaje (con las puntuaciones de los cuatro estilos), las Actitudes hacia el Aprendizaje (con las puntuaciones de los tres factores) y el Autoconcepto (con las puntuaciones de los cinco tipos). Se ha realizado la petición de las dos primeras dimensiones que ya ha demostrado retener información valiosa en numerosas situaciones. Como variables suplementarias se han incluido las variables personales y contextuales relativas al grupo de pertenencia (Excelente, Medio), el Sexo, la calificación obtenida en el primer cuatrimestre de la carrera (la más cercana en el tiempo al momento del pase de los cuestionarios) y el Cociente Intelectual a partir de la prueba de Raven.

Se ha obtenido una solución basada en las dos primeras dimensiones, la primera con valor propio 9,85 y un α de 0,920, y la segunda con valor propio de 3,21 y un α de 0,705.

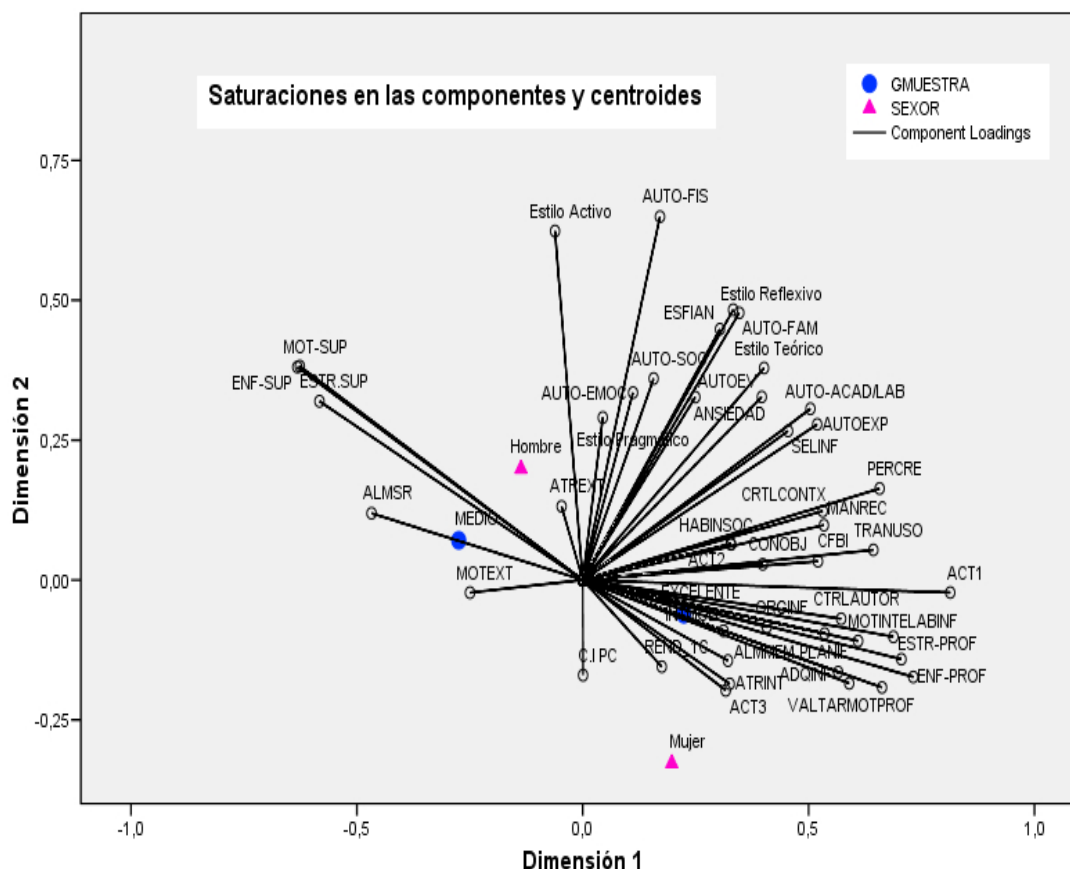
La primera dimensión –ver gráfico 1- se basa en la contraposición de las variables del Enfoque Superficial (Enfoque, Motivo y Estrategia), junto con las Estrategias de Aprendizaje más *negativas* -Almacenamiento por Simple Repetición (ALMSR), Motivación Extrínseca (MOTEXT) y Atribución Externa (ATREXT) en menor medida- al resto de variables consideradas.

La segunda de las dimensiones supone, fundamentalmente, una diferenciación entre el conjunto de variables de la parte positiva de la primera dimensión. En este caso se sitúan en la parte positiva las variables de Estilos de Aprendizaje y de Autoconcepto, junto a un conjunto notable de Estrategias de Aprendizaje y un factor actitudinal.

Si observamos esta situación más en detalle por los cuadrantes de este plano, vemos que en el cuadrante superior izquierdo se encuentran las variables del Enfoque Superficial: Estrategia (ESTR-SUP), Motivo (MOT-SUP) y Enfoque (ENF-SUP), junto a las Estrategias de Almacenamiento por Simple Repetición (ALMSR), Atribuciones Externas (ATREXT) y, en menor medida, Motivación Extrínseca (MOTEXT). En realidad esta última se sitúa muy ligeramente en el cuadrante inferior izquierdo, aunque su localización en el plano bidimensional muestra claramente su consonancia con el resto de dimensiones que se acaban de mencionar. También en este cuadrante se ubica el centroide de los estudiantes medios (MEDIO) y de los hombres (Hombre).

En el cuadrante superior derecho se hallan todos los Estilos de Aprendizaje-aunque el Estilo Activo desborda muy ligeramente hacia el cuadrante superior derecho se aprecia su vinculación clara en el espacio bidimensional a este conjunto- y todas las dimensiones de Autoconcepto. Junto a ellas se encuentran una de las Estrategias de Motivacionales: Autoeficacia-Expectativas (AUTOEXP). Asimismo, las dos Estrategias de Componentes Afectivos; Estado Físico y Anímico (ESFIAN) y Control de la ansiedad (ANSIEDAD), dos de las cuatro Estrategias Metacognitivas: Autoevaluación (AUTOEV) y Conocimiento de Objetivos (CONOBJ), las dos Estrategias de Control del Contexto, Interacción social y Manejo de recursos: Control del contexto (CONTRCONTX) y Habilidades de interacción social (HABINSOC), las dos Estrategias de Búsqueda y Selección de Información: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información (CFBI) y Selección de información (SELINF), y tres Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información: Personalización y creatividad (PERCRE), Manejo de recursos (MANREC), Transferencia y uso de la información (TRANUSO). También se ubica ahí el segundo factor actitudinal (ACT2), de Trabajo en equipo.

En el cuadrante inferior derecho se encuentran las restantes variables de Estrategias de Aprendizaje: cuatro Estrategias Motivacionales -Motivación intrínseca (MOTINT), Valor de la tarea (VALTAR), Atribuciones internas (ATRINT) y Concepción de la inteligencia como modificable (INTMOD)-, dos Estrategias Metacognitivas -Planificación (PLANIF) y Control/Autorregulación (CTRLAUTOR)-. y cuatro Estrategias de Procesamiento y uso de la información -Adquisición de la información (ADQINF), Elaboración (ELABINF), Organización (ORGINF) y Almacenamiento/memorización (ALMMEM)-. También en esta parte se ubican los otros dos factores actitudinales-Valoración del Aprendizaje Profundo (ACT1) y Atribuciones Internas (ACT3)-. Así mismo, los factores del enfoque profundo: Enfoque Profundo ENF-PROF), Motivo Profundo (MOTPROF) y Estrategia Profunda (ESTR-PROF). En este cuadrante se sitúa el centroide de los estudiantes excelentes (EXCELENTE), el rendimiento en el primer cuatrimestre de la carrera (REND-1C) y el C. I. (CIPC) (aunque el CI se encuentra limítrofe con el cuadrante inferior izquierdo, prácticamente sobre el eje de ordenadas). También en este cuadrante se sitúa el centroide de las mujeres (Mujer).



Fuente: elaboración propia

Gráfico n. 1: Representación del espacio definido por las dos dimensiones obtenidas a partir de las variables de Estrategias de Aprendizaje (25), Enfoques de Aprendizaje, Estilos de Aprendizaje, Actitudes hacia el aprendizaje y Autoconcepto. Variables suplementarias: Sexo, Grupo de Rendimiento, Excelente y Medio (GMUESTRA), CI (en percentil) y Rendimiento en el primer cuatrimestre.

Los resultados del CATPCA muestran, pues, un estudiante excelente más asociado con la mujer que con el hombre, con un claro enfoque de aprendizaje profundo -se da una nítida oposición al enfoque superficial de aprendizaje, asociado con los estudiantes medios-, cuyo uso comporta un rendimiento académico superior al medio. A estos elementos acompañan Estrategias de Aprendizaje que presentan características positivas: Motivacionales (Motivación Intrínseca, Valor de la tarea, Atribuciones internas, Concepción de la inteligencia como modificable y Autoeficacia, siendo más fuerte la asociación con las cuatro primeras), Afectivas (Estado físico y anímico y Control de la ansiedad, siendo la asociación más fuerte en este caso con la última), Metacognitivas (Planificación, Control/Autorregulación, Conocimiento de objetivos y Autoevaluación, siendo la asociación más fuerte con las dos primeras), Estrategias de control del contexto interacción social (Control del contexto y Habilidades de Interacción social, siendo la asociación fuerte en ambos casos), Estrategias de Búsqueda y Selección de Información (Conocimiento de fuentes y búsqueda de información y Selección de información, siendo la asociación más fuerte con la primera de ellas), y Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información (Adquisición, Elaboración, Organización, Almacenamiento/memorización, Personalización y creatividad, Manejo de recursos, y Transferencia y uso de la información, siendo en este caso la asociación fuerte con todas ellas). En el perfil del estudiante excelente se encuentran también las Actitudes hacia el aprendizaje,

siendo clara la asociación con los tres factores actitudinales. Presenta también este perfil una preferencia por los estilos de aprendizaje Teórico y Reflexivo y un Autoconcepto Académico/Laboral mayor. Los otros estilos y tipos de Autoconcepto se ubican en una posición más alejada, especialmente el estilo Activo, que se ubica en el cuadrante de los estudiantes medios.

Queremos precisar, también, que el CI se ubica prácticamente sobre el eje de ordenadas por lo que no puede asociarse claramente con el perfil de ninguno de los dos grupos de alumnos, aunque está más próximo a los excelentes y a las mujeres.

Por el contrario el perfil del estudiante medio viene asociado con el hombre y con los estudiantes de nivel Medio, con un claro enfoque de aprendizaje superficial, con estrategias de aprendizaje que presentan características negativas: Motivación extrínseca, Atribuciones externas y Almacenamiento por simple repetición, y con el estilo Activo de aprendizaje. Todo ello comporta a la par peor rendimiento académico, peores actitudes ante el aprendizaje y manejo más limitado de las estrategias de aprendizaje que presentan características positivas.

Conclusión

El objetivo de este trabajo era delimitar el perfil de los estudiantes excelentes en comparación con el de estudiantes medios y la hipótesis defendía que los alumnos excelentes actúan de modo diferente a los que no lo son a la hora de afrontar el aprendizaje, con más y mejores estrategias (cognitivas, metacognitivas y de apoyo, con motivación más eficaz), con enfoques profundos de aprendizaje, mejores actitudes, mejor autoconcepto y estilos de aprendizaje específicos.

Los resultados del análisis de diferencias realizado, al ser contrastados con los del CATPCA muestran una alta coherencia y confirman la hipótesis, hallándose un perfil de los estudiantes excelentes de la muestra que presentan mejores estrategias de aprendizaje que sus compañeros medios, con un claro enfoque profundo de aprendizaje predominante, que se asocia con mayor rendimiento académico, con preferencia por los estilos reflexivo y teórico de aprendizaje, con mejores actitudes ante el aprendizaje, con mejor autoconcepto académico, y con mejores calificaciones. Además, ese estudiante es, en mayor medida, mujer.

Los resultados son también coherentes con los de otros trabajos anteriores, que si bien no tenían como objetivo establecer el perfil del estudiante excelente, sí que confirman la influencia de las variables analizadas en el rendimiento académico: estrategias (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Autor, 2006; Autor et al., 2009; Pintrich, 1995; Roces *et al.*, 1999; Valle y Rodríguez, 1998), enfoques de aprendizaje (Cano, 1996; Autor et al., 2006; Kember, Jamieson, Pomfret y Wong, 1995; Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000), actitudes (Autor et al., 2007b; Herrero, Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999; House y Prion, 1998), autoconcepto (Boxtel y Monks, 1992; Autor et al., 2009; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004), y estilos de aprendizaje (Goldfinch y Hugues, 2007; Manzano e Hidalgo, 2009; Esguerra y Guerrero, 2010; Ruiz, Trillos y Morales, 2006).

En esta dirección disponemos de datos de investigaciones anteriores (Autor, 2008; Autor et al., 2010) que prueban que la metodología de enseñanza y aprendizaje

del profesor influye significativamente en el modo de trabajar del estudiante. Cuando los profesores trabajan en su clase desde el modelo centrado en el aprendizaje y utilizan metodologías de enseñanza y evaluación adecuadas, los alumnos utilizan enfoques profundos de aprendizaje, usan más estrategias y de mayor calidad y desarrollan mejores actitudes ante el aprendizaje, al contrario de lo que ocurre cuando se suscriben planteamientos centrados en la enseñanza y cuando los profesores se centran en la metodología expositiva sin otras alternativas y en el examen final como método de evaluación.

También en esta línea, se han propuesto modelos de buenas prácticas (Barba, Martínez y Torrego, 2012; Canabal y García, 2012; González, Fiz y Ayerdi, 2012; Muñoz-Catalán y Carrillo, 2012) que pueden servir de orientación a los profesores que deseen mejorar su praxis docente.

Es verdad que en el aprendizaje intervienen muchas variables, provenientes del alumno -algunas relevantes se recogen en nuestro modelo-, y del contexto. Y una parte relevante de las que acompañan al alumno (motivación, interés, habilidades y modos de aprender, etc.) se pueden optimizar desde el contexto. Aquí los profesores tienen posibilidades: una universidad más innovadora (Tomás, Castro y Feixas, 2010), que potencie el uso de metodologías de enseñanza más participativas y comprometidas para los estudiantes y de mayor calidad (el trabajo cooperativo bien articulado, la resolución de problemas, el estudio de casos, el diseño de proyectos, el planteamiento de preguntas, la discusión y negociación en el aula son ejemplos de lo que decimos), y de procedimientos de evaluación formativos, que devuelvan feedback a los alumnos, puede ayudar en el empeño. Si la excelencia se asocia con mejores estrategias, enfoques y actitudes -al menos- y éstos se pueden modificar mediante la acción de los profesores, se dispone de herramientas para propiciar la excelencia en los estudiantes que llegan a la universidad, muchos de los cuales abandonan en los dos primeros años. Los métodos aludidos ayudarán en este empeño.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ayala, C.L., Martínez, R. y Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*. Barcelona: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Barba Martín, J.J., Martínez Scotti, S. y Torrego Egido, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 123-144. Recuperado el 10 de mayo de 2014 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Bennet, R. & Barkensjo, A. (2005). Characteristics of academically excellent business studies students in a Post-1992. *Research in Post-Compulsory Educational*, 10 (1), 5-26.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review a clarification, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.

- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 12(1), 5-15.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bilic-Zulle, L. Frkovic, V., Turk, T., Azman, J. & Petroveckki, M. (2005). Prevalence of Plagiarism among Medical Students. *Croat Med J*, 46(1), 126-131.
- Boxtel, H.B. & Monks, F.J. (1992). General, social and academic self-concept of gifted adolescents, *Journal of Youth Adolescence*, 21(2), 169-185.
- Boyle, E.A., Duffy, T. & Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290.
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12, 171-202.
- Canabal García, C. y García Campos, M.D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria. RED*, 10(1), 215-235. Recuperado el 10 de mayo de 2014 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Cano, F. (1996). Estudio académico y enfoques de aprendizaje. *Revista de Educación de la Universidad de la Universidad de Granada*, 9, 35-50.
- De la Barrera, M^a. L., Donolo, D. y Rinaudo, M^a. C. (20010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6 (6), 1.-27.
- De Miguel, M. y Arias, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria, *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Deronck, N.G. (2007). *The impact of family structure and involvement on the college enrollment of potential first-generation college students*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences Vol 68(5-A), 2007, 1827.
- Entwistle, N. y Peterson, E. (2004). Learning styles and approaches to studying. En Ch. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, Vol 2 (pp. 537-542). Amsterdam: Elsevier.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de actitudes y valores. Teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro-OEI.
- Esguerra Pérez, G. y Guerrero Ospina, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). *Understanding attitude and predicting social behaviour*. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Fore, Ch.L. (1998). *Factors influencing academic achievement among Native American college students*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering Vol 58(8-B), 4522.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto. Forma 5*. Madrid: TEA.

- García, T. & Pintrich, P.R. (1991). Student motivation and self-regulated learning. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL, April 3-7.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B. (2002). *Modelo de aprendizaje autorregulado*. Manuscrito no publicado.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59 (1-2), 109-130.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-445.
- Gargallo, B. Garfella, P.R., Pérez, C. y Fernández, A., (2010). *Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad*. Ponencia presentada en el XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Madrid, Universidad Complutense. Recuperado el 12 de febrero de 2014 en <http://www.ucm.es/info/site/docu/29site/ponencia3.pdf>
- Gargallo, B., Garfella, P.R. y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58 (3), 45-61.
- Gargallo, B., Garfella, P.R., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A. y Jiménez, M.A. (2007a). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El Cuestionario CEVAPU. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 238-258. http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gargallo_perez_fernandez_jimenez.pdf
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, C. (2007b). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-25.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15, 2, 1-31. Recuperado el 15 de abril de 2014 en http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVE v15n2_5.htm
- Goldfinch, J. & Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273.
- González Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J.A. González-Pienda, J.C. Núñez, L. Álvarez y E. Soler (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (17-38). Madrid: Pirámide.
- González García, F.M.; Fiz Poveda, M.R., & Ayerdi Echeverri, P. (2012). Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la sociología. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 105-122. Recuperado el 10 de mayo de 2014 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Herrero, M^a.E., Nieto, S., Rodríguez, M^a.J. y Sánchez, M^a.C. (1999). Factores implicados

- en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 413-421.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: P. Honey, Ardingly House.
- Kember, D., Jamieson, Q.W., Pomfret, M. & Wong, E.T.T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance, *Higher Education*, 29, 329-343.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer and Company.
- Kolb, D. (1984). *Experimental Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Manzano, C.M. y Hidalgo, C.E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 12, 123-150.
- McMillan, J.M. & Schumacher, S. (2010). *Research in Education. Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson
- Muñoz-Catalán, M.C., & Carrillo Yáñez, J. (2012). Buenas prácticas en la Universidad de Huelva: El conocimiento profesional en la acción del profesor de 'Matemáticas y su Didáctica'. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 177-198. Recuperado el 10 de mayo de 2014 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Pintrich, P.R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P.R. & Schrauben, B. (1992). Student's Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom academic Tasks. En D.H. Schunck y J. Meece (Eds.), *Students Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Pritchard, M.E. Wilson, G.S. & Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American College Health*, 56(1), 15-21.
- Ramsden, P. (1985). Student learning research: retrospective and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4(1), 52-69.
- Raven, J. C. Court, J. H. y Raven, J. (2001). *Raven, matrices progresivas*. Madrid : TEA.
- Roces, C., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., García, M^a. S. y Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y Conducta en Situación Educativa. Revista electrónica del Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid*, 1(1), 41-50.
- Schmeck, R.R. (1982). Learning style of college students. En R. Dillon and R.R. Schmeck, *Individual differences in cognition*, Vol I (pp. 233-279). New York: Academic Press.

- Strayhorn, T.L. (2006). Factors Influencing the Academic Achievement of First-Generation College Students, *NASPA Journal*, 43(4), 82-111.
- Tomás, M., Castro, D. y Feixas, M. (2010). Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la Universidad. Propuesta de un modelo, *Bordón*, 62(1), 139-151.
- Valle, A. y Rodríguez, A. (1998). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín de Psicología*, 60, 27-53.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J. y González-Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J., Suárez, J.M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema*, 12(3), 368-375.

¹ Somos conscientes de que es cuestionable interpretar como estudiantes excelentes sólo los que obtienen las mejores calificaciones, ya que se podrían utilizar otros indicadores. Es una decisión tomada por el equipo investigador que tiene que ver con la necesidad de fijar parámetros lo más objetivos posibles para la clasificación y que es coherente con las pautas habituales en la investigación internacional para tipificar a los estudiantes excelentes, en que se suelen utilizar las puntuaciones medias de calificaciones (GPA: Grade Point Average): Bilic-Zulle, L. Frkovic, V., Turk, T., Azman, J. y Petroveckí, M. (2005); Bennet, y Barkensjo. (2005); Boyle, E.A., Duffy, T, y Dunleavy, K. (2003); De la Barrera, M^a. L., Donolo, D, y Rinaudo, M^a. C. (2010).

² Hemos elegido los dos primeros cursos porque ambos son fundamentales para la integración del alumno en la universidad. Primero es un curso crítico en que el alumno se encuentra con un entorno nuevo que no domina: nueva organización, nuevos profesores, nuevos métodos, nuevos compañeros, etc. Además es el curso con mayor fracaso en la universidad (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006). Segundo todavía es un curso de ajuste: el alumno ya tiene una trayectoria en la universidad, pero todavía pueden surgir problemas, cambios de titulación, etc.

Artículo concluido el 16 de Mayo de 2014

Gargallo, B. y Suárez, J.M. (2014). Una aproximación al perfil del alumno universitarios excelente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 143-165.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Bernardo Gargallo López

**Universidad de Valencia
Departamento de Teoría de la Educación**

Mail: Bernardo.gargallo@uv.es



Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia es Catedrático de Teoría de la Educación en la misma universidad. Es autor de quince libros y de más de noventa artículos y capítulos de libros. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 2000 con un trabajo sobre estrategias de aprendizaje y también en 2002 con un trabajo sobre nuevas tecnologías y educación. Actualmente sus líneas prioritarias de investigación son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en la universidad, ámbito en que ha dirigido tres proyectos de I+D, el último de los cuales sobre metodologías centradas en el aprendizaje en la universidad y las tecnologías de la información y la comunicación y su uso educativo, tema en que ha dirigido dos investigaciones para el IVECE (Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa).

Jesús M. Suárez Rodríguez

**Universidad de Valencia
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico
en Educación**

Mail: Jesus.M.Rodriguez@uv.es



Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia es Catedrático de Métodos de Investigación en Educación. Ha sido director de la revista RELIEVE y es coordinador de la Unidad de Tecnología Educativa (MIDE-UVEG). Es director del programa de doctorado en Educación de la Universidad de Valencia. Su trabajo se centra en los elementos metodológicos, analíticos y de medición en los ámbitos de Ciencias Sociales y Salud. En los últimos años su línea de investigación prioritaria se centra en el impacto de las TIC en los diferentes niveles educativos. Junto con el primer autor ha ganado el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 2002 con un trabajo sobre nuevas tecnologías y educación.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 167-182

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 03-06-2014

Fecha de aceptación: 27-08-2014

Impacto dos Modelos Inclusivos na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo em Portugal.

**Rita Gusmão
David Rodrigues**

Instituto Piaget, Portugal

Impacto de los Modelos Inclusivos en la Formación Inicial de Profesores en el primer Ciclo en Portugal.

**Rita Gusmão
David Rodrigues**

Instituto Piaget, Portugal

Resumo

Este trabalho compara as práticas de formação inicial de professores para a inclusão recomendadas pela Agência Europeia Para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (AEDNEE) com as práticas de formação inicial de professores do 1º ciclo praticadas em Portugal. Analisaram-se a legislação que regulamenta o acesso à carreira docente, os planos de estudo dos cursos, os programas das unidades curriculares de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e entrevistaram-se docentes responsáveis por essas unidades

Resumen

El estudio compara las prácticas de formación de profesores orientadas a la inclusión recomendadas por la Agencia Europea para el Desarrollo en la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (AEDNEE) con las prácticas de formación inicial de profesores y profesoras de 1er. ciclo que se llevan a cabo en Portugal. Se analiza la legislación que regula el acceso a la carrera docente, los planes de estudio de los cursos, los programas de las unidades curriculares sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se

curriculares, em algumas instituições de ensino superior em Portugal.

Os autores constataam algumas aproximações às práticas recomendadas pela AEDNEE, aproximações que ficam, no entanto, muito aquém de garantir a formação de professores inclusivos eficazes. É urgente adequar a legislação, reestruturar os cursos e introduzir conteúdos e estratégias pedagógicas mais eficazes de formação inicial de professores para a inclusão.

entrevista a docentes responsables de las mencionadas unidades curriculares en algunas instituciones de Educación Superior en Portugal.

Los autores constatan la existencia de algunas aproximaciones entre las prácticas recomendadas por la AEDNEE. Coincidencias que, sin embargo, quedan aún lejos de poder garantizar la formación de profesores inclusivos eficaces. Resulta urgente adecuar la legislación, reestructurar los cursos e introducir contenidos y estrategias pedagógicas más eficaces en la formación inicial de profesorado para la inclusión.

Palavras Chave: Formação inicial de professores; Inclusão, Necessidades Educativas Especiais (NEE), professores inclusivos.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado; Inclusión; Necesidades educativas especiales (NEE); Profesores inclusivos.

Impact of Inclusive Models in the Initial Training of 1st cycle Teachers in Portugal.

Abstract

This study compares the practices of teacher education for inclusion recommended by the European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) with the current training practices for the 1st cycle teachers in Portugal. The authors reviewed the legislation regulating access to the teaching career, the curricula of courses in initial 1st cycle teacher training, the programs of Special Educational Needs (SEN) disciplines of these courses and interviewed teachers responsible for these curricular units in some institutions of higher education in Portugal.

The authors found some approximations between the practices of initial 1st cycle teacher education in Portugal and the recommended practices of EADSNE, however these are not enough to insure the training of effective inclusive teachers, being necessary to adapt legislation, restructure courses and introduce more effective content and instructional strategies for teacher education for inclusion.

Key words: Teachers Initial Training; Inclusion; Educational Special Needs; Inclusive Teachers.

Enquadramento do Estudo

Assume-se hoje que a educação inclusiva é, por um lado, da responsabilidade de todos os professores e, por outro, que se dirige a todos os alunos (AEDNEE 2012). Esta conceção acarreta mudanças profundas no papel do professor, pressionando no sentido da alteração das práticas educativas em que “se ensinam muitos como se fossem um” (Rodrigues, 2013). De acordo com a OECD (2005) os professores precisam hoje de considerar o desenvolvimento individual de cada criança, tanto ao nível da gestão das estratégias de aprendizagem, como da atenção às suas necessidades de aprendizagem particulares ou ainda às formas mais adequadas de avaliação do seu conhecimento. Também na gestão da sala de aula há hoje que considerar a diversidade de necessidades educativas que derivam da diversidade física, cognitiva-emocional, social, cultural e linguística numa turma heterogénea bem como as ligações interdisciplinares transversais. Ainda, o desenvolvimento da escola enquanto uma comunidade de aprendizagem exige ao professor competências de trabalho em equipa, avaliação e desenvolvimento contínuo do ensino e competências de gestão partilhada da liderança. Por último, as ligações que deve estabelecer com a comunidade local requerem competências de aconselhamento profissional aos encarregados de educação e de construção de parcerias para a aprendizagem com os vários atores da comunidade local.

De acordo com o documento da OCDE supra citado, para que a educação inclusiva se torne uma realidade num número crescente de escolas, é fundamental que os governos avancem com *standards* claros e concisos acerca dos conhecimentos e competências que um professor deve possuir e que estes *standards* sejam integrados nos sistemas de formação de professores através de uma visão clara e partilhada sobre o que significa promover uma educação inclusiva de qualidade. Como refere Forlin (2010):

Without a sound and relevant knowledge base and positive dispositions towards inclusion, teachers are unlikely to engage fully in the development of inclusive school communities. Clearly, this requires considerable reform, if not a totally new way of looking at both initial and further professional learning to ensure that pre- and in-service courses are better focused towards achieving this aim (Forlin, 2010, p.649).

A formação inicial de professores constitui-se então como um momento privilegiado para a aquisição de paradigmas mais inclusivos e romper com o ciclo de reprodução de práticas de ensino desajustadas (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011). A formação inicial ganha ainda maior relevância se tivermos em consideração que, como refere Cook (2007), depois de os professores terem estabelecido as suas rotinas de ensino torna-se muito mais difícil e mesmo caro modificar o seu comportamento e levá-los a implementar de forma sustentada práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Especiais de Educação (AEDNEE) publicou alguns documentos, no âmbito do projeto “*Teacher education for inclusion*” (TE4I) (AEDNEE 2009, 2010, 2011 e 2012) que assumem especial relevância enquanto guias da aferição da qualidade de formação inicial de professores para a inclusão.

As categorias essenciais identificadas pela AENDEE (2010) para a análise da formação inicial de professores foram:

- a) Os modelos de ensino utilizados,
- b) O currículo dos cursos,
- c) A modificação de atitudes, crenças e valores,
- d) A pedagogia, com ênfase especial na qualidade das experiências reais de ensino e
- e) As práticas educativas dos formadores dos futuros professores.

Relativamente aos modelos de ensino é defendida neste projeto a vantagem de uma formação inicial baseada num *modelo de infusão* (Pugach e Blanton, 2009), onde um único currículo é desenhado para todos os alunos, quer desejem formar-se em educação regular quer em educação especial. A elaboração destes cursos requer uma reconceptualização profunda do currículo, dos seus conteúdos teóricos e das experiências práticas proporcionadas aos futuros professores no sentido de infundir os princípios, métodos e conhecimentos da educação especial por todas as disciplinas do curso. Para estes e outros autores (por exemplo, Florian e Rouse, 2009; Forlin, 2010) a existência de uma disciplina de educação especial desligada do tronco comum do curso, apesar de constituir uma vantagem relativamente à não existência da mesma (Lancaster e Bain, 2007), transmite a ideia de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais é também algo especial, que não faz parte do normal funcionamento da sala de aula.

Bain, Lancaster, Zundans e Parkes (2009) defendem o desenvolvimento de um outro modelo – o *design integrado* - baseado na aplicação dos princípios dos sistemas autorregulados. Segundo estes autores os cursos de formação devem proporcionar aos futuros professores a vivência sistemática e repetida das características essenciais das práticas inclusivas, por um lado, e por outro ligar essa vivência às suas próprias experiências de aprendizagem. Esta conceção está próxima da ideia, defendida por Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) de que *“a formação de professores, tanto quanto possível, deve ser “isomórfica”, ou seja, que os estudantes devem ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissionais.”* (p. 99).

No que se refere ao currículo dos cursos de formação inicial de professores são identificadas, seguindo o trabalho de Florian, Young e Rouse (2010), três ideias nucleares interrelacionadas, que definem a pedagogia inclusiva. A primeira prende-se com o entendimento de que o desafio da prática inclusiva é o de *respeitar e responder às diferenças humanas* de modo a incluir (por oposição a excluir) os alunos nas tarefas quotidianas da sala de aula; a segunda ideia refere-se a uma forma de trabalho que privilegia a *diferenciação* do que está normalmente à disposição dos alunos na sala de aula em vez de privilegiar a realização de algo adicional ou diferente para alguns alunos; a terceira ideia diz respeito a uma *mudança na conceção do ensino e aprendizagem* - de algo que funciona para a maioria mais algo de adicional ou diferente para alguns, para a realização de atividades que permitam a participação de todos os alunos.

De acordo com a tese de Darling-Hammond (2006) são também identificadas três áreas fundamentais sobre as quais os professores necessitam ter um conhecimento profundo para poderem responder aos desafios da escola inclusiva:

- a) Como os alunos aprendem e se desenvolvem em contextos sociais;

- b) Qual o conteúdo e quais os objetivos do currículo a serem ensinados à luz das exigências da disciplina, das necessidades dos alunos e dos objetivos sociais da educação;
- c) Competências de ensino, incluindo pedagogia específica dos conteúdos, competências para ensinar grupos heterogêneos, compreensão da avaliação e competências de gestão de sala de aula.

Ainda para esta autora (ibidem) os professores devem ainda ser capazes de continuar a aprender, para melhorarem as suas respostas à imprevisibilidade das necessidades dos alunos defendendo que os cursos devem ajudar os professores a aprenderem com a prática e para a prática.

No que diz respeito às atitudes, crenças e valores dos futuros professores assume-se que as *Epistemologias Pessoais* dos professores (Bondy, Ross, Adams, Nowak, Brownell, Hoppey, Kuhel, McCallum & Stafford, 2007; Silverman, 2007), ou seja, a forma como estes concebem a natureza do conhecimento e da aprendizagem, influencia tanto as práticas pedagógicas que utilizam como as relações que estabelecem com os alunos (Silverman, 2007; Bondy *et al* 2007).

Silverman (2007) encontrou uma relação significativa entre as epistemologias pessoais de futuros professores e as atitudes evidenciadas face à inclusão. Assim, os sujeitos que acreditam que o conhecimento tem uma natureza complexa e incerta, que a capacidade de aprendizagem não é imutável e que a aprendizagem é um processo de construção lenta ao longo do tempo parecem ter também atitudes positivas relativamente à inclusão. Sharma, Forlin e Loreman (2007) e Loreman, Forlin e Sharma (2007) defendem que as atitudes dos professores face à educação inclusiva podem ser melhoradas se a sua formação inicial responder de forma efetiva às preocupações dos mesmos relativamente às exigências do seu trabalho nos contextos inclusivos.

Relativamente à pedagogia são propostos, de acordo com o trabalho de Darling-Hammond (2006) três pilares pedagógicos fundamentais que os programas de formação inicial de professores devem contemplar para serem eficazes em termos da inclusão:

- a) Coerência e Integração,
- b) Experiência prática extensa e bem supervisionada, ligada ao trabalho disciplinar através de pedagogias que relacionam, passo a passo, a teoria e a prática,
- c) Novas relações com as escolas.

Nas instituições de formação de excelência, todo o trabalho disciplinar é baseado numa forte componente sobre aprender a ensinar que é cuidadosamente sequenciado e o trabalho teórico das diferentes disciplinas está agregado a um contexto claro de aprendizagem sendo acompanhado de perto por um processo de supervisão e pelo trabalho prático em contextos reais de ensino. Nestes cursos, a avaliação é consistente com os referenciais teóricos ao longo de todo o curso (ibidem). Bain, *et al* (2009) defendem ainda que o tipo de estudo utilizado no curso influencia de forma significativa os resultados dos futuros professores, sendo a aprendizagem colaborativa o método associado aos melhores resultados e o trabalho individual o método que piores resultados proporcionou.

As instituições de excelência proporcionam aos futuros professores muito tempo

de trabalho de terreno durante todo o curso, permitindo a aplicação dos conceitos e estratégias aprendidos na faculdade com o apoio de professores experientes e eficazes ao nível das práticas inclusivas (Darling-Hammond, 2006). Estas escolas utilizam materiais recolhidos da prática dos futuros professores para trabalhar conceitos particulares, o que ajuda os futuros professores a estabelecer pontes entre os conceitos teóricos e os contextos específicos de ensino e aprendizagem. A autora salienta que as experiências de ensino se tornam particularmente significativas quando são seguidas de reflexão sistemática, são alvo de feedback detalhado de colegas e professores e são suscetíveis de ser repetidas com o objetivo de serem melhoradas.

Rozelle e Wilson (2012) estudaram a forma como as crenças e práticas dos futuros professores são influenciadas pelas crenças e práticas dos professores orientadores do estágio. No seu estudo, todos os estagiários adotaram as práticas dos supervisores e cujas práticas tiveram oportunidade de observar minuciosamente. Alguns estagiários conseguiram apropriar-se eficazmente destas práticas e transformaram as suas crenças sobre o que são boas práticas de ensino, para as adequarem às práticas que efetivamente vieram a saber usar. Os que não o conseguiram fazer não mudaram essencialmente as suas crenças, mas também não mudaram as suas práticas, continuando a insistir na aplicação das práticas pedagógicas e relacionais dos supervisores, mesmo que falhando sistematicamente. Anh (2013) explorou as potencialidades do ensino a pares, em contexto de estágio, examinando de perto a evolução das identidades profissionais de um par de futuras professoras durante a sua experiência de ensino colaborativo. A autora constata que a colocação em pares dos futuros professores nas escolas é uma prática promissora, no sentido de permitir uma reflexão sobre os papéis e práticas conflitantes dos intervenientes, levando a mudanças fortalecedoras das suas identidades profissionais.

Finalmente, as universidades de excelência cultivam fortes parcerias com escolas locais, ajudando-as a desenvolverem práticas inclusivas e colaborativas. Nestas escolas os futuros professores encontram-se emersos em valores culturais e práticas inclusivas fortes e partilhadas, os professores supervisores participam, na universidade, em formações de supervisão; os futuros professores participam nas decisões da escola, aprendendo e tendo *feedback* sistemático dentro e fora da sala de aula. Nestas escolas são frequentemente realizadas investigações sobre o ensino e a aprendizagem e é promovido um ensino baseado em práticas inovadoras.

No que diz respeito às práticas dos formadores de futuros professores é utilizado o perfil de competências para os formadores de professores traçado por Koster, Brekelmans, Korthagen e Wubbels (2005), baseado na análise da literatura e em entrevistas a formadores de professores. As competências descritas neste perfil encontram-se extremamente próximas das competências que compõem o perfil do professor inclusivo (AENDEE, 2012) indicadas a seguir. As experiências de aprendizagem em sala de aula e a relação pedagógica estabelecida entre o formador e os futuros professores constituem-se como experiências práticas privilegiadas e oportunidades de modelação de saberes importantes (Korthagen, Loughran e Lunenberg, 2005).

Do projeto TE4I surgiu também um perfil de professores inclusivos, que pretende servir de guia tanto para os professores, no âmbito do seu desenvolvimento profissional ao longo da vida, como para os formadores de professores com responsabilidade no desenho dos currículos de formação de professores (AEDNEE, 2012). Foram identificados quatro valores fundamentais, associados, cada um, a duas áreas de competência distintas. Por sua vez as áreas de competência englobam três componentes indissociáveis; as

atitudes, os conhecimentos e as capacidades. Cada atitude requer um determinado conhecimento e capacidade para aplicar esse conhecimento num dado contexto. São apresentados, no **Quadro 1**, os valores e áreas de competência fundamentais avançados pela AEDNEE (ibidem) para caracterizar o perfil de professores inclusivos.

Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Conceções de educação inclusiva;
- Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos.

Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados de todos os alunos.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos;
- Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas.

Trabalho com outros – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais do trabalho dos professores.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Trabalho com pais e famílias;
- Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação.

Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores são responsáveis pela sua aprendizagem ao longo da vida.

Quadro 1: Valores e áreas de competência dos professores inclusivos (AEDNEE, 2012)

A relevância do projeto TE4I para a promoção da educação inclusiva, a sua atualidade e a proximidade cultural, geográfica e política dos seus promotores constituíram a base teórica da investigação apresentada neste artigo. *Decidimos analisar a realidade portuguesa da formação inicial de professores à luz das recomendações publicadas pela AEDNEE* como resultado do projeto TE4I, numa tentativa de contribuir, para a reflexão e eventual melhoria das práticas de formação inicial de professores para a inclusão no nosso país.

Dada a envergadura esperada deste trabalho e a importância que têm os primeiros anos de escolaridade para a promoção do acesso e sucesso educativos (UNESCO, 2012), limitamos a análise à realidade dos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo.

Neste sentido a questão de partida deste trabalho pode ser formulada da seguinte forma: *Em que medida se aproxima a formação inicial dos professores do 1º ciclo no nosso país das práticas de formação inicial de professores inclusivos recomendadas pela AEDNEE?*

Metodologia

Este estudo tem um carácter exploratório e descritivo, procurando acima de tudo conhecer a realidade portuguesa da formação de professores do 1º ciclo para a inclusão, tentando num segundo momento, identificar aproximações e afastamentos ao modelo proposto pela AEDNEE.

Para chegar a este objetivo é utilizada uma abordagem qualitativa, sendo os dois métodos de recolha de dados a análise documental e a entrevista. A combinação destes dois métodos de recolha de dados permitiu a construção de uma visão global acerca da formação inicial de professores do 1º ciclo para a inclusão, abarcando tanto os constrangimentos legais impostos às instituições de ensino como as práticas de sala de aula dos professores das instituições de ensino superior e as experiências de formação dos futuros professores.

A análise documental incidiu sobre:

- Dec. Lei 43/2007. Habilitação para a docência,
- Dec. Lei 240/01 e Dec. Lei 241/01 – Perfis Geral e Específico dos Professores do 1º ciclo,
- Planos de Estudo dos cursos de acesso à docência do 1º ciclo,
- Programas da unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais (NEE) destes cursos.

As entrevistas foram utilizadas para recolher as impressões dos professores responsáveis pela unidade curricular de NEE das instituições selecionadas acerca da formação inicial dos professores do 1º ciclo para a inclusão, nomeadamente quanto ao a) Currículo, b) Pedagogia, c) Modificação de Atitudes e d) Modelos de Ensino da disciplina de NEE.

A disciplina de NEE, ao abordar especificamente as formas de entender e atuar face à diferença no seio da turma e da escola, constitui-se como disciplina privilegiada para aferir a forma como é abordado o tema da inclusão bem como as experiências proporcionadas aos futuros professores sobre este tema. As relações que os docentes e o próprio currículo desta disciplina eventualmente estabelecem com os outros docentes e as outras disciplinas permitem perceber qual o grau de inclusão deste tema no currículo do curso em causa.

Utilizou-se, para a comparação dos dados relativos à categoria Currículo, o *Perfil dos Professores Inclusivos (PPI)* (AEDNEE, 2012) e:

- Os Decretos Lei 240/01 e 241/01, onde se compararam os “Valores Fundamentais” e as “Áreas de competência”,
- Os Programas das Unidades Curriculares (UC) de NEE, nos quais se compararam os “Conhecimentos” e “Capacidades”.

A Grelha Pedagogia e Práticas Educativas (GPPE) resultou da análise de conteúdo dos subcapítulos “Pedagogia”, “Experiências Práticas” e do capítulo “*Teacher educators - Models of inclusive practice?*” da obra *Teacher education for Inclusion: international literature review*, publicada pela AEDNEE (2010) e foi utilizada para comparação com os Programas das UC de NEE, a dois níveis:

- Pedagogia: Há oportunidade de experimentar diversas experiências de ensino, que ligam teoria e prática e a formação ocorre dentro de uma comunidade profissional?
- Práticas educativas dos formadores de professores: Existem estratégias de

responsabilização dos professores pela qualidade da aprendizagem dos alunos e há um isomorfismo entre as estratégias de ensino e aprendizagem defendidas no curso e a prática dos professores que ministram esse mesmo curso?

Foram ainda analisados alguns indicadores no Dec. Lei 43/2007 e nos Planos de Estudo dos cursos, tanto ao nível do Currículo (Nº de créditos de cada componente de formação - FEG, FAD, IPP, DE - e Nº de créditos e horas de contacto da disciplina de NEE) como da Pedagogia (Horas de contacto por tipo de ensino - T, TP, S,E...).

A amostra potencial foi constituída por seis instituições de Ensino Superior da zona da Grande Lisboa, sendo uma seleção por conveniência. Foram analisados os planos de estudo das seis instituições. Aos seis contactos iniciais responderam positivamente quatro instituições. O presente trabalho foi então efetivamente desenvolvido com a amostra efetiva de três instituições de ensino superior onde foram realizadas entrevistas aos docentes responsáveis pela unidade curricular de NEE e recolhidos os programas das unidades curriculares relacionadas com o nosso estudo.

Apresentação e análise de resultados

A habilitação para a docência do 1º ciclo do ensino básico obriga à obtenção do grau de Mestre, ou seja, à conclusão de, no mínimo, quatro anos de formação superior divididos em dois ciclos de estudos, especificamente vocacionados para a formação profissional dos futuros professores. Esta situação é fundamental para uma boa preparação inicial dos professores de primeiro ciclo para a inclusão (AEDNEE, 2009). Esta organização é muito diferente da existente ainda há poucos anos atrás em que a docência funcionava muitas vezes como profissão de escape para profissionais de outras áreas científicas que eram admitidos com a chamada “habilitação suficiente” (Dec. Lei 43/2007). O Decreto-Lei mencionado refere ainda a obrigatoriedade da existência de protocolos com escolas para a concretização da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), obrigatória no 2º ciclo de estudos (Mestrado). Estes protocolos devem englobar a identificação dos níveis de ensino e áreas curriculares da prática de ensino supervisionada, os orientadores cooperantes disponíveis para cada domínio de habilitação e as contrapartidas que estes recebam da escola para realizarem essa tarefa. O protocolo deve ainda definir as funções e responsabilidades de todos os intervenientes, condições para a participação dos futuros professores em atividades não letivas e contrapartidas para a escola disponibilizadas pela instituição de ensino superior, entre outras. O estabelecimento de um enquadramento legal onde a cooperação entre instituições de formação de professores e as escolas possa ancorar e desenvolver-se é fundamental (AEDNEE, 2009). O facto de a legislação prever ações de formação e reuniões entre os orientadores e os professores universitários é bastante interessante, pois como defendem Darling-Hammond (2006) e Rozelle e Wilson (2012), dada a importância da existência de professores experientes e eficazes ao nível das práticas inclusivas que sirvam como modelo para os futuros professores, o investimento nas relações escola-universidade, na formação de professores cooperantes e no desenvolvimento dessa cooperação surge como um do fator imprescindível para a formação de professores inclusivos.

Quanto ao currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Básica constata-se que, por imposição do Dec-Lei 43/2007, a componente de Formação nas Áreas da Docência (FAD), formação ao nível das áreas académicas de Português, Matemática, Estudo do

Meio e Expressões tem um peso determinante no trabalho desenvolvido ao longo de todo o curso bem como na nota final da licenciatura em todos os planos de estudo analisados. Tal está em contradição direta com as práticas recomendadas pela AEDNEE, que defendem um currículo centrado no aluno e no seu desenvolvimento em contextos sociais, na pedagogia dos conteúdos, na comunicação e na relação, nas estratégias inclusivas e na legislação sobre os apoios disponíveis para a educação inclusiva.

A quase totalidade das horas de contacto dos cursos de Licenciatura analisados distribuem-se entre os tipos de ensino teórico e teórico-prático, tipicamente caracterizados pela permanência em sala de aula e pela exposição de conteúdos académicos. Existe aqui também uma disparidade com as recomendações da AEDNEE, que defende que a pedagogia caracterizada pela oportunidade de experimentar diversas experiências de ensino, cuidadosamente desenhadas, ao nível da sala de aula e no seio da comunidade profissional, além da necessidade do isomorfismo entre as estratégias de ensino defendidas no curso de formação de professores e a prática dos docentes que formam os futuros professores (AEDNEE, 2009).

Os cursos de Mestrado são bastante mais vocacionados para a prática, com o Estágio a ocupar grande parte das horas de contacto nos dois anos dos cursos.

No conjunto da formação inicial de professores do 1º ciclo parece haver um corte entre a licenciatura e o mestrado, a primeira sendo eminentemente teórica e o segundo eminentemente prático. Como salientam Rozelle e Wilson (2012) este é um modelo que não garante a adoção de práticas educativas inclusivas por parte dos futuros professores; um estágio desprovido de uma forte estrutura de acompanhamento à reflexão sobre a prática e de apoio à modificação da mesma torna-se a maior parte das vezes uma experiência frustrante que pode conduzir à inversão dos valores inclusivos vinculados nas disciplinas teóricas do curso e ao mimetismo acrítico das práticas educativas dos professores cooperantes, sejam elas inclusivas ou não.

Não existe, no Dec. Lei 43/2007, qualquer menção a disciplinas, conteúdos ou metodologias promotoras da inclusão, obrigatórios ou facultativos, deixando espaço para as próprias instituições definirem a sua própria formação para a inclusão, ainda que dentro dos parâmetros ditados pelo mesmo.

A realização de uma disciplina de educação inclusiva melhora a perceção da autoeficácia em futuras interações com alunos com condição de deficiência em contextos inclusivos (Lancaster e Bain, 2007), pelo que a sua inclusão em todos os cursos de formação inicial de professores analisados é muito positiva. No entanto, como também já foi referido, a existência de uma disciplina de educação especial desligada do tronco comum do curso pode reforçar a ideia de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais é da responsabilidade de especialistas, dificultando eventualmente a tomada de consciência de que a adoção de práticas inclusivas é do interesse de todos os alunos e da responsabilidade de todos os professores.

Em todas as instituições analisadas a expressão da UC de NEE é mínima quando comparada com a totalidade de créditos e horas de contacto dos cursos. Também não surge nunca em nenhuma destas UC o tipo de ensino que permite o contacto com contextos reais, sendo este sempre teórico ou teórico-prático. Todas as UC analisadas parecem ter um carácter eminentemente desligado da prática educativa e o número de horas de contacto de cada uma delas deixa entrever a possibilidade de pouco mais que uma introdução ao tema da Educação Inclusiva.

Os decretos-lei nºs 240/01 e 241/01 definem o perfil geral específico do desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico em Portugal e pretendem constituir-se como referências para a organização e acreditação dos cursos de formação inicial destes professores. A existência de *standards* claros e precisos acerca dos conhecimentos e competências que um professor deve possuir para poder exercer com qualidade a sua profissão é em si, segundo a OECD (2005), um dos elementos fundamentais no caminho para uma formação inicial de professores para a inclusão mais eficaz. Assim, a mera existência de documentos desta natureza, como é o caso dos DEC. Lei 240/01 e 241/01 constitui em si um facilitador deste objetivo.

No perfil geral de desempenho do professor de 1º ciclo do ensino básico (Dec. Lei 240/01) são identificadas quatro dimensões fundamentais de formação: a) a dimensão profissional, social e ética; b) a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e d) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas quatro dimensões parecem corresponder de forma mais ou menos direta aos quatro valores e áreas de competência associadas do PPI da AEDNEE (2012). Registam-se no entanto algumas diferenças. Ao nível da “Dimensão profissional, social e ética” do Dec. Lei nº 240/01, correspondente à dimensão “Valorização da Diversidade” no documento da AEDNEE, não se encontra menção à noção de diversidade enquanto “recurso que aumenta as oportunidades de aprendizagem e acrescenta valor às escolas” (AEDNEE, 2012, pág.13), nem à ideia de que “a educação inclusiva e a qualidade na educação não podem ser vistas como questões distintas” (ibidem, pág.13). Também os conteúdos da dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” do Dec. Lei nº 240/01 são bastante próximos dos da dimensão “Apoiar todos os alunos” da publicação da AEDNEE, no entanto estão ausentes do primeiro “a importância das expectativas do professor no sucesso dos alunos” (pág.14), o “reconhecimento das famílias enquanto recurso essencial para as aprendizagens dos alunos” (pág.14) e a “valorização por igual das aprendizagens práticas, académicas, sociais e emocionais” (pág.14). No que se refere à dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade”, o perfil geral de desempenho profissional do professor do 1º ciclo português parece não sublinhar tanto a colaboração entre professores, as parcerias e o trabalho de equipa como estratégias essenciais para todos os professores. Apesar de apelar à colaboração no desenvolvimento do projeto educativo da escola ou na realização de estudos e projetos de intervenção, não há, no Dec. Lei 240/01, uma referência direta a esta forma de entender a profissão docente, como uma profissão cujas boas práticas dependem de uma relação de colaboração forte entre os pares, como acontece no documento da AEDNEE. Neste último documento essa conceção é explicitada em várias ocasiões, por exemplo, “A educação inclusiva requer que todos os professores trabalhem em equipa” (pág.17); “Colaboração, parcerias e trabalho de equipa são estratégias essenciais para todos os professores” (pág. 17), ou “O trabalho colaborativo em equipa promove a aprendizagem de todos os profissionais” (pág. 17). No que se refere à dimensão “Desenvolvimento profissional ao longo da vida” os dois documentos assemelham-se muito, não tendo a autora registado diferenças que considere relevantes.

O Dec. Lei 241/01, perfil específico dos professores do 1º ciclo, parece centrar-se excessivamente nos conteúdos e objetivos académicos em detrimento da focalização nas competências de gestão do currículo em grupos heterogéneos, nas competências de trabalho e aprendizagem colaborativos e na importância do desenvolvimento pessoal e profissional, que apenas refere de uma forma muito geral e por isso talvez menos útil do

que o desejável, no que toca à orientação dos currículos de formação inicial dos futuros professores do 1º ciclo.

No que se refere aos Objetivos Gerais das unidades curriculares de NEE dos programas analisados constata-se que dois dos programas englobam três dos quatro valores fundamentais do PPI da AEDNEE e um dos programas engloba apenas dois desses valores. Nenhum dos programas engloba todos os quatro valores essenciais do PPI. A incompletude dos temas abrangidos por esta unidade curricular pode dever-se ao número de horas bastante reduzido que é consagrado a UC em qualquer um dos cursos analisados.

Os conhecimentos e capacidades do PPI que se repetem em todas as UC de NEE são: “Conhecer conceitos e princípios subjacentes à educação inclusiva” e “Compreender padrões e percursos atípicos do desenvolvimento da criança”. Os Conhecimentos e capacidades do Perfil abordados apenas em algumas UC são: “Conhecer o valor do trabalho colaborativo com colegas e outros profissionais”, “Conhecer as possibilidades, oportunidades e percursos de formação contínua” e “Aplicar metodologias de aprendizagem cooperativa”. Há no entanto muitos conhecimentos e capacidades importantes ausentes dos programas das UC, por exemplo, “Usar a diversidade de estilos de aprendizagem como recurso para o ensino”, “Ser um comunicador eficaz a nível verbal e não-verbal”, “Implementar metodologias de gestão de comportamentos que apoiem o desenvolvimento social e as interações”, “Usar o currículo como uma ferramenta para a inclusão”, “Usar as TIC e produtos de apoio como facilitadores da aprendizagem. O tipo de conhecimentos sobre a inclusão escolhidos para passar aos futuros professores na sua formação inicial parecem surgir como um “pacote básico de sobrevivência”, de onde sobressaem uma introdução teórica geral aos princípios da inclusão e a categorização das várias NEE, secundarizadas por um conjunto de conhecimentos relativos ao manejo burocrático das situações de alunos com NEE na escola.

Quando se compara a informação acerca das atividades e da avaliação praticadas nas unidades curriculares de NEE com a categoria Pedagogia da nossa Grelha Pedagogia e Práticas Educativas (GPPE), pode constatar-se que, ao nível da subcategoria “Oportunidades para experimentar diversas experiências de ensino”, apenas se encontra correspondência com a utilização do estudo de caso, utilizado nas três instituições, quer enquanto atividade de sala de aula, quer enquanto modo de avaliação dos conhecimentos e competências adquiridos. Encontram-se também algumas experiências de ensino em sala de aula (exposição oral, trabalhos a pares e em grupo), mas sem ligação explícita com as ideias e práticas apresentadas no trabalho teórico do curso. Estão ausentes a “prática supervisionada com avaliação de desempenho” e as “experiências de ensino na escola que suportam as ideias e práticas apresentadas no trabalho teórico do curso”. Ausentes estão também todas as atividades relacionadas com a subcategoria “a formação ocorre dentro de uma comunidade profissional”. Relativamente à subcategoria “existe uma visão clara do que é um ensino de qualidade” não encontramos informação que seja suficientemente explícita nos programas das unidades curriculares que permita perceber se existem ou não “critérios bem definidos de práticas e comportamentos que são utilizados para avaliar e guiar o trabalho teórico e prático dos estudantes”, se bem que tal seria expectável ao nível da definição das metodologias de avaliação. Apenas numa instituição a avaliação é feita com base num trabalho a pares que, segundo Anh (2013), pode conduzir a mudanças fortalecedoras nas identidades profissionais dos futuros professores. Em todas as outras instituições é privilegiado o trabalho individual

como forma de testar as competências dos futuros professores para trabalhar em ambientes inclusivos, exatamente o tipo de estudo que piores resultados proporciona em questionários de avaliação, de acordo com o estudo de Bain, *et al* (2009).

No que diz respeito à categoria “Práticas Educativas dos Formadores de Professores” da GPPE não se vislumbra nestes programas nenhuma “estratégia de responsabilização dos professores pela qualidade das aprendizagens dos alunos”, há, no entanto, uma tentativa de “isomorfismo entre as estratégias de ensino defendidas e as práticas dos formadores de professores”, pelo menos ao nível das atividades nas unidades curriculares, que proporcionam experiências variadas de aprendizagem, incluindo sempre trabalhos de grupo e/ou a pares, debates em grande grupo ou estudos de caso. Estes programas são entretanto omissos quanto à “explicitação das diversas abordagens à aprendizagem utilizadas no decorrer do processo de aprendizagem” bem como à “importância relativa da ação e da reflexão”. Ausente está o “trabalho colaborativo dos formadores nas aulas, questionando-se e analisando as práticas do outro para aprofundamento dos conhecimentos”, já que apenas um professor é responsável pela docência da unidade curricular de cada uma das instituições.

Este é um panorama de uma pedagogia algo inconsistente, onde parecem faltar momentos de explicitação das pontes entre o teórico e o vivido, práticas de onde possam emanar problemas reais e complexos, depois conduzidos através de experiências de ensino apoiadas, com feedback de qualidade e condições de repetição para correção dos erros, onde parece faltar também a explicitação clara de um referencial objetivo e coerente de avaliação de boas práticas educativas. Segundo Darling-Hammond (2006) este tipo de pedagogia corre sérios riscos de não ser eficaz na formação de professores inclusivos.

No que diz respeito às opiniões dos docentes responsáveis pelas unidades curriculares de NEE dos cursos analisados e no que se refere aos Conteúdos da UC constatou-se uma total concordância na vantagem de uma abordagem integrada dos conteúdos “caraterísticas da criança,” e “contexto”, mas opiniões diferentes sobre as competências mais importantes dos professores inclusivos. Todas as competências apontadas por todos os responsáveis foram de ordem pessoal e nenhuma delas está contemplada nos programas das UC. No que se refere às Atitudes, não é prevista qualquer estratégia de modificação de atitudes em relação à inclusão, embora isso seja apontado como desejável. No que se refere à Pedagogia todos concordam que o ideal será uma experiência prática suportada pelo trabalho teórico do curso, mas também todos referem que isso não é o que acontece de facto. Quanto aos Modelos de Ensino constatou-se não estar previsto um trabalho sistemático e intencional no sentido de integrar os conteúdos da educação especial ao longo das UC, tendo no entanto um dos docentes referido uma ligação consistente da sua disciplina à UC de Prática de Ensino Supervisionada.

Síntese conclusiva

A formação inicial de professores do 1º ciclo em Portugal tem algumas caraterísticas da formação de professores inclusivos recomendadas pela AEDNEE, mas tem também lacunas importantes a este nível. Esta formação não parece garantir a formação de professores inclusivos eficazes.

É necessário e urgente introduzir nestes cursos modelos de ensino, conteúdos e estratégias pedagógicas mais eficazes e mecanismos de responsabilização dos formadores. É ainda necessário e urgente adequar a legislação relativa à certificação dos cursos às exigências de diversificação de conteúdos da FIP.

Referencias Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Anh, D. (2013). Identity in activity: examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. In *Teaching and teacher education*, 30, 47-59.
- Bain, A.; Lancaster, J.; Zundans, L. & Parkes, R. (2009). Embedding evidence-based practice in pre-service teacher preparation. In *Teacher education and special education*, 32(3), 215-225.
- Bondy, E.; Ross, D.; Adams, A.; Nowak, R.; Brownell, M.; Hoppey, D.; Kuhel, K.; McCallum, C. & Stafford, L. (2007). Personal epistemologies and learning to teach. In *Teacher education and special education*, 30(2), 67-82.
- Cook, L. (2007). When in Rome...Influences on special education student-teachers' teaching. In *International Journal of Special Education*, 22(3), 119-130.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. In *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- European Agency for Development in Special Education Needs (2009). *Key principles for promoting quality in inclusive education: recommendations matrix*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: teacher education for inclusive education. In *Teaching and Teacher Education*, 25, 594-601.
- Florian, L.; Young, K. & Rouse, M. (2010): Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. In *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. In *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-653.
- Korthagen, F.; Loughran, J. & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. In *Teaching and teacher education*, 21, 107-115.

- Koster, B.; Brekelmans, M.; Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. In *Teaching and teacher education*, 21, 157-176.
- Lancaster, J. & Bain, A. (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. *The International Journal of Disability, Development and Education*, 54(2), 245-256.
- Loreman, T.; Forlin C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. In *Disability studies quarterly*, 27(4), s/p.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Pugach, M. & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 25, 575-582.
- Rodrigues, D. (2013, 6 de Março). Os desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores de Educação Especial. Trabalho apresentado na Conferência sobre Formação Inicial e Contínua, na Área da Educação Especial, face aos desafios do alargamento da escolaridade obrigatória inclusiva. Recuperado a 7 de Março de 2013 em <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalleEvento.aspx?BID=94545>
- Rodrigues, D. e Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rozelle, J. & Wilson, S. (2012). Opening the black box of field experiences: how cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. In *Teaching and teacher education*, 28, 1196-1205.
- Sharma, U. Forlin, C. & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: an international viewpoint? In *KEDI Journal of Educational Policy*. Vol. 4, nº 2, pp. 95-114.
- Silverman, J. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. In *Teacher education and special education*, 30 (1), 42-51.
- UNESCO (2012). *EFA global monitoring report: Youth and skills: Putting education to work*. Paris, UNESCO

Artículo concluido el 30 de Mayo de 2014

Gusmão, R. y Rodrigues, D. (2014). Impacto dos Modelos Inclusivos na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo em Portugal. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 167-182.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Rita Gusmão

**Instituto Piaget
Escola Superior de Educação**

Mail: ritamgusmao@gmail.com



Licenciada em psicologia educacional e mestre em educação especial colaborou com várias escolas e com professores do ensino regular e do ensino especial. Tem uma vasta experiência de trabalho com alunos de minorias culturais. Desenvolveu investigação na área da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Desde 2011 tem-se focalizado no estudo da formação inicial de professores para a inclusão.

David Rodrigues

**Instituto Piaget
Escola Superior de Educação**

Mail: dantonio.rodrigues@gmail.com



David Rodrigues is a Professor of Special Education in the High School of Education Jean Piaget. He is president of Pró – Inclusion /National Association of Teachers of Special Education. He got his Ph.D. at the University of Lisbon and had his tenure from the same university. He authored 30 books on themes of Education, Special Education and Inclusive Education. David has an intense activity a keynote speaker in Spain, France, UK, Brazil and Colombia and belongs to the editorial board of 8 national and international journals. He is a member of the group of experts of the Council of Europe on the Rights of Persons with Disabilities and cooperated in projects of UNESCO and Handicap International. He received in 2007 the International Research Prize “Latin Union”.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 183-203

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 30-04-2014

Fecha de aceptación: 16-08-2014

Herramientas para promover la equidad en la Educación Superior: El sistema de garantía interno de calidad en una Facultad de Educación.

Tools for promoting equity at University: The internal quality assurance system in a School of Education.

**Mercedes Ávila Francés
Francisco Javier Ramos
Pablo Sánchez-Antolín
Laura Jiménez Márquez**

**Mercedes Ávila Francés
Francisco Javier Ramos
Pablo Sánchez-Antolín
Laura Jiménez Márquez**

Universidad de Castilla La Mancha, España

Universidad de Castilla La Mancha, Spain

Resumen

La igualdad y justicia se han convertido en valores fundamentales del derecho a la educación en las sociedades modernas y, progresivamente, se han ido extendiendo desde la educación básica hasta la educación superior. Estos valores, con el avance de las sociedades democráticas, ya no son suficientes para garantizar una educación de calidad que logre que los resultados sean significativos para las personas. Por ello se profundiza en el concepto de igualdad de oportunidades

Abstract

Equality and fairness have become core values of the Right to Education in modern societies, being progressively extended from basic to Higher Education. With the development of democratic societies we are needed more efforts for ensuring of quality of education from these values. In-deep studies are made into the concept of equal opportunity have claimed the importance to the concept of quality and, in the context of fairer educational

y comienza a dársele más importancia al concepto de calidad, al que hay que unir, para conseguir instituciones educativas más justas, la equidad educativa entendida como algo que va más allá de la igualdad de oportunidades.

La preocupación por la garantía de calidad en educación ha sido notoria a partir de la puesta en marcha del proceso de Bolonia. El hecho de querer crear un Espacio Europeo de Educación Superior en el que tanto los estudiantes como los profesionales puedan desarrollar libremente sus propósitos académicos hace que la cuestión de la calidad sea un tema clave. Esto ha supuesto que, más allá de la creación de los Sistemas de Garantía de Calidad propios de cada Universidad, se esté trabajando para la extensión de una Cultura de la Calidad.

En el presente trabajo se analiza el Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC) de una Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha, como herramienta para la implementación y logro de la equidad. Se profundiza en cuatro áreas en las que el SGIC contribuye a la equidad: los resultados, la participación de los alumnos, la cultura organizativa y la formación del profesorado.

Palabras clave: Derecho a la educación, igualdad en educación, equidad educativa, calidad educativa, garantía de calidad.

institutions, to the educational equity, understood as something that goes beyond equal opportunities.

The concern regarding education quality assurance in education has been remarkable since the Bologna process was introduced. The aim of establishing a European Higher Education Area, in which both students and professionals could freely carry out their academic achievement, makes quality (SGIC) as a key issue. It has meant that, beyond the establishment of specific Quality Assurance Systems to each university, it is currently worked to extend it to a Culture of Quality.

The SGIC is a tool for promoting educational equity at University. Underlying it, the internal SGIC of the School of Education at University of Castilla-La Mancha (Spain) is reviewed. Mainly, there are four areas in which SGIC contributes to equity, namely: achievement, student participation, organizational culture, and teacher training.

Key words: Right to Education, educational equality, educational equity, quality of education, quality assurance.

Equidad como relación entre igualdad y calidad

Los dos valores clave que fundamentan el discurso del Derecho a la Educación que caracteriza a las sociedades democráticas modernas son los de igualdad y justicia. La evolución en la concepción y realización de estos valores aplicados a la educación han supuesto profundizar en el significado del Derecho a la Educación en nuestras sociedades.

Por un lado, desde el comienzo de los sistemas educativos nacionales y hasta principios del siglo XX la igualdad de oportunidades en educación se planteaba fundamentalmente como igualdad en el acceso a la educación, principalmente la básica. Es decir, para que la educación se diera en condiciones de igualdad, bastaba con garantizar la creación de centros suficientemente equipados. A mediados del siglo pasado, a partir de algunos estudios como el de Coleman (1966), cada vez más voces reclamaron la necesidad de profundizar en la materialización de la igualdad en educación: primero en el sentido de compensar las desigualdades que tenía el alumnado a su entrada y, más tarde, en el de intentar aumentar la igualdad en los resultados académicos.

Con el desarrollo de la igualdad en educación y la mayor comprensión de las barreras que dificultan su realización en la práctica, algunos autores han identificado distintos aspectos o momentos que se deben contemplar para intentar garantizarla. En concreto, Gimeno Sacristán (2001) habla de cinco momentos: igualdad de acceso para entrar a recibirla; igualdad en cuanto a posibilidades de permanencia; igualdad de trato dentro de ella; igualdad de logro de los objetivos marcados por la institución escolar; y, por último, igualdad de oportunidades en la transición al mundo adulto y productivo gracias al bagaje proporcionado por el sistema escolar.

Es así como, con el desarrollo de las sociedades democráticas y la mejora de los sistemas educativos, el concepto de igualdad se profundiza y el de calidad comienza a ser cada vez más importante: ya no basta con garantizar la educación a todos, sino que dicha educación debe ser de calidad para que los resultados sean significativos en la vida de las personas.

Sin embargo, el concepto de calidad aplicado a la educación es bastante complejo y su origen no estuvo exento de críticas y cierta polémica. Dichas críticas se debían fundamentalmente a que se tomaba en consideración la eficacia como única dimensión de la calidad educativa, es decir, sólo importaba medir los resultados obtenidos. Con el paso del tiempo, el movimiento de la eficacia escolar ha superado “el énfasis puesto () en la constatación empírica de sus hipótesis, su olvido inicial de algunas dimensiones de la calidad, como la pertinencia de los logros, y un cierto tinte positivista que impregnaba sus primeras formulaciones” (Tiana, 2006, p. 27). Además de la eficacia, es pertinente tomar en consideración, como dimensiones de la calidad educativa, la eficiencia, o relación entre los logros obtenidos y los recursos empleados, la pertinencia de los objetivos educativos, la cual hace reflexionar sobre el sentido de los objetivos educativos y el valor añadido por las instituciones educativas, y la satisfacción de las necesidades y expectativas de los participantes en la educación (Tiana, 2006).

Si a la extensión de la igualdad educativa en sus diferentes significados aunamos la necesidad de que nuestros sistemas educativos se basen en la justicia social y la calidad en todas sus dimensiones, tanto para los individuos como para las sociedades, el concepto de equidad educativa adquiere una posición relevante en nuestras políticas e instituciones educativas actuales.

El debate de la calidad en los años 80 y 90, según el cual apostar por la calidad significaba centrarse en mejorar los resultados y dejar a un lado la búsqueda de la igualdad, ha dado paso a una posible línea de integración y solución como ha sido la fórmula de la equidad educativa y del éxito educativo para todos. En buena medida, podríamos decir, sin ánimo de encasillar todas las actuaciones educativas y reconociendo que puede haber pasos intermedios, que se está propiciando la transformación de un *paradigma de la diferencia* a un *paradigma de la inclusión*.

	Igualdad	Calidad	Atención educativa
Paradigma de la diferencia	Garantizar el acceso y las mismas condiciones para todos	Optimizar los resultados para los que puedan aprovecharlo	los Mismo trato para todos. Adaptación a la cultura hegemónica
Paradigma de la inclusión	Igualdad a la entrada, en el proceso y a la salida	Éxito educativo con reflejo en la vida de todas las personas	Distinto trato según necesidades. Diversidad y reconocimiento cultural

Fuente: Elaboración propia, 2014

Tabla I. Paradigmas educativos referidos a la equidad

Las tensiones entre los dos enfoques todavía son palpables porque los postulados son distintos:

- Paradigma de la diferencia: lo que se ha de primar y perseguir es la excelencia que, por definición, es excluyente y son pocos los llamados a alcanzarla. La diferencia en resultados se asume desde el punto de partida como algo natural. Posicionamientos de hegemonía cultural a la que todos se tienen que adaptar.
- Paradigma de la inclusión: el objetivo es que todos alcancen el mayor grado de calidad y éxito posible, sabiendo que los resultados serán distintos puesto que el éxito académico no depende sólo de variables académicas (punto de llegada). Se reconoce y pone en valor la diversidad y el reconocimiento de las distintas culturas.

Ahora se oyen con fuerza las voces que reclaman la necesidad de alcanzar mayor eficacia y la excelencia en nuestros sistemas educativos. Evidentemente, para que pudiéramos hablar de excelencia dentro de este paradigma de la inclusión tendría que estar fundamentada en el deseo de construir un sistema educativo excelente para todos, a la entrada, en el proceso y a la salida del mismo. No olvidemos que la equidad es:

“un elemento básico en el concepto de eficacia. Un centro diferencialmente eficaz, en el sentido de que es “mejor” para unos alumnos que para otros, no es eficaz sino discriminatorio. Y aquí no sirve optar entre la equidad y la excelencia, entendida como el rendimiento medio alto: sin equidad no hay eficacia, y además tal centro debe ser socialmente rechazable” (Murillo, 2008, pp. 18-19)

Equidad y calidad en la docencia universitaria

La preocupación por la calidad en la educación superior es casi consustancial a su nacimiento. No es así en el caso de la equidad que progresivamente se ha ido extendiendo desde la educación básica a la superior. Aunque con diferentes concepciones de estos conceptos, podríamos decir que estamos pasando de una universidad elitista, poco preocupada por la equidad y la justicia, a una universidad al servicio de la sociedad donde se intenta brindar la mejor formación a las personas con mayores capacidades, con la calidad y la equidad como garantías. La necesidad de conseguir un sistema universitario más equitativo y de mayor calidad es palpable en nuestras sociedades.

En este trabajo se parte de una concepción de la equidad educativa como algo que va más allá de la igualdad de oportunidades en educación e, incluso, más allá de la igualdad de resultados.

A la hora de articular mecanismos para implementar la equidad en la realidad educativa de cualquier sociedad, Sánchez-Santamaría y Manzanares (2012) hablan de tres niveles:

- Nivel macro. Se identifica con la equidad en educación y está referida a políticas educativas encaminadas a promover la equidad.
- Nivel meso. Este nivel hace referencia a la equidad educativa y en él estarían recogidos los distintos programas e instrumentos de los que disponen las instituciones educativas para articular procesos basados en la equidad.
- Nivel micro. Sería el de la equidad pedagógica entendida como aquella que promueven los docentes dentro de las aulas en base a distintas estrategias organizativas, metodológicas, didácticas, de aprendizaje y evaluativas.

Pretendemos analizar aquí el *Sistema de Garantía Interno de Calidad* (SGIC) como herramienta para la implementación y logro de la equidad. Por tanto, nos centraremos principalmente en el nivel meso, el de equidad educativa, aunque evidentemente se encuentra enmarcado en determinadas políticas educativas en favor de la equidad (nivel macro) y con incidencia en la equidad pedagógica que repercute en equidad dentro del aula (nivel micro).

Aunque la preocupación por la garantía de calidad en educación es anterior, como lo demuestra la implantación de las agencias nacionales de garantía de calidad en muchos países europeos a mediados de los 90, su expansión ha sido notoria a partir de la puesta en marcha del proceso de Bolonia. El hecho de querer crear un Espacio Europeo de Educación Superior en el que tanto los estudiantes como los profesionales puedan desarrollar libremente sus propósitos académicos hace que la cuestión de la calidad sea un tema clave. Esto ha supuesto que, más allá de la creación de los Sistemas de Garantía de Calidad propios de cada Universidad, se esté trabajando para la extensión de una *Cultura de la Calidad*. La *European University Association* (EUA) ha identificado y extendido una serie de pautas para la construcción de esta Cultura de la Calidad:

- *“Fomentar la identificación del personal académico y administrativo con el proyecto de la institución ()*
- *Desarrollar mecanismos para fomentar la participación de los estudiantes en la comunidad académica.*

- *Implementar una cultura de la calidad por medio de una efectiva comunicación interna, sesiones de discusión y delegación de responsabilidades, al tiempo que se analizan las razones por las cuales hay resistencia a los cambios ().*
- *Fomentar la participación de agentes implicados internos y externos.*
- *Convenir un marco general para los estándares y los procesos de revisión de la calidad.*
- *Identificar los puntos clave de información institucional (histórico, comparativo, nacional e internacional), y analizarlos de manera sistemática.*
- *Destacar la etapa de la autoevaluación como ejercicio colectivo necesario para cada unidad participante a fin de asegurar la puesta en práctica de cambios.*
- *Asegurar un seguimiento de la evaluación interna: es decir, poner en práctica las recomendaciones adecuadas y retroalimentar el proceso de cambio mediante una dirección estratégica.” (Sursock, 2006)*

Las universidades son las encargadas de desarrollar progresivamente esta Cultura de la Calidad y los SGIC son los instrumentos principales en dicha implementación. A continuación se analiza el caso del SGIC de la Universidad de Castilla La Mancha en la Facultad de Educación del campus de Cuenca.

El SGIC en la Facultad de Educación de Cuenca

La Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la LOU de 2001, establece una nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios españoles en consonancia con los objetivos establecidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. A su vez, el Real Decreto 861/2010 por el que se modifica el RD 2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales establece el marco normativo para la ordenación y verificación de enseñanzas oficiales de Grado y Máster.

La primera vez que se menciona y se regula la garantía de la calidad de las universidades en la normativa española es en la LOU de 2001, mientras que la primera vez que se mencionan los sistemas de garantía de la calidad es en el RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

El artículo 31 de la LOU regula la garantía de la calidad. En dicho artículo se fijan como objetivos de la garantía de la calidad los siguientes:

- a. La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad.
- b. La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional.
- c. La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades.
- d. La información a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.
- e. La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.

Como vemos, se menciona expresamente la excelencia pero no la equidad, si bien la equidad podría ser una forma de contribuir claramente al primer objetivo, es decir, una forma de asegurar el servicio público de la educación superior, favoreciendo que dicho servicio público sea accesible al conjunto de la población, y también al tercero pues, como ya hemos apuntado, la mejora de la calidad será real si se plantea en términos de equidad.

La evaluación es otro de los principios en los que se sustenta el actual sistema. Las universidades, si bien gozan de autonomía para elaborar y desarrollar sus propios planes de estudios, también tienen que dar cuenta de los compromisos que adquieren a través de esos proyectos que ahora suponen los planes de estudios. Es decir, las universidades deben someter sus títulos a examen y la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) es la institución examinadora. Los títulos son evaluados de tres formas y en momentos distintos: se evalúa el diseño, el seguimiento y los resultados (ANECA, 2013). El primer momento corresponde a la verificación, donde se evalúa el proyecto presentado y si se supera el título adquiere carácter oficial y puede ser implantado. El segundo momento corresponde al seguimiento y consiste en una evaluación de proceso de carácter anual que acredita que el desarrollo del título se realiza conforme al diseño verificado. El tercer momento es el de la acreditación, que incluye además de una evaluación de procesos una evaluación de resultados, y si no se supera implica la suspensión del título.

La normativa concibe por tanto cada plan de estudios como un proyecto que luego debe ser implantado. El SGIC debe velar porque dicho plan de estudios se desarrolle según lo fijado en el proyecto. La *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales* (memoria de verificación, para abreviar) es precisamente ese proyecto, que se estructura en diez apartados, siendo el noveno el correspondiente al Sistema de garantía de la calidad (ANECA, 2012).

Según la normativa los SGIC deben contener la siguiente información (RD 861/2010):

1. Responsables del SGIC.
2. Procedimientos de evaluación y mejora de las enseñanzas y el profesorado.
3. Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.
4. Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados, de su satisfacción con la formación recibida y de su incidencia en la revisión y mejora del título.
5. Procedimientos para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos (estudiantes, PDI, PAS), de la atención a las sugerencias y reclamaciones y de su incidencia en la revisión y mejora del título.
6. Criterios específicos en el caso de extinción del título.

En el nuevo paradigma las universidades deben garantizar que con sus actuaciones cumplen los objetivos que ellas mismas se han fijado, buscando además la mejora continua. La normativa no fija la equidad como uno de los objetivos que deben perseguir las universidades, pero esto no impide que cada universidad, cada centro o cada título

haga de la equidad uno de sus objetivos. Lo que sí pone de manifiesto es que la equidad no es una cuestión central en la normativa estatal. Según dicha normativa (RD 1393/2007 y RD 861/2010), los seguimientos de los títulos deben dar cuenta obligatoriamente de las siguientes cuestiones:

1. La evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado.
2. Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.
3. Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida y en su caso su incidencia en la revisión y mejora del título.
4. Procedimiento para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos y de atención a sus sugerencias y reclamaciones.
5. Criterios específicos para la extinción del título.
6. Indicadores de resultados.

Podemos comprobar si la equidad forma parte de los objetivos explícitos de un título o de un centro a través de la política y objetivos de calidad declarados en los SGIC de los títulos. Según las directrices del Programa AUDIT (ANECA, 2007) que orienta el diseño de los SGIC de los títulos, las universidades deben tener una política y unos objetivos de calidad conocidos y accesibles públicamente (directriz 1.0). En el SGIC de la UCLM, el despliegue de los objetivos y Política de Calidad del Centro se realizará a través del Plan Anual de Mejoras de las Titulaciones de dicho centro (UCLM, 2009, p. 37).

En la UCLM, dicho Plan de Mejoras se realiza como sigue. Primero el vicerrectorado competente elabora para cada convocatoria un modelo o documento marco de dicho Plan y luego los centros, siguiendo dicho modelo, desarrollan su propio SGIC ajustándose a los campos o apartados fijados. En los documentos marco elaborados hasta la fecha por la UCLM, no se recoge ningún apartado dedicado exclusivamente a los objetivos de calidad o a la política de calidad, salvo, quizá, la introducción. Y desde luego no hay ninguna alusión expresa a la equidad. Para analizar dichos objetivos hay que consultar por tanto el apartado dedicado a las acciones de mejora. La equidad no es por tanto una cuestión prioritaria en esta universidad.

En los centros la elaboración de los informes de seguimiento anuales corresponde a la Comisión de Garantía de Calidad (CGC) de los mismos. En la Facultad de Educación de Cuenca dicha comisión está formada 9 profesores, 2 alumnos y un PAS. La estructura de la CGC en la Facultad es la siguiente:

1. Decano.
2. Coordinadora de Calidad.
3. Coordinadora del Grado de Educación Infantil.
4. Coordinador del Grado de Educación Primaria.
5. Responsable de Apoyo a los Estudiantes.
6. Coordinadora de Prácticas.
7. Responsable de Egresados y Orientación Profesional.

8. Responsable de Apoyo al PDI.
9. Responsable de Recursos Materiales.
10. Alumno de Grado de Educación Infantil.
11. Alumno de Grado de Educación Primaria.
12. Representante del PAS.

Áreas en las que el SGIC está contribuyendo a la mejora de la calidad y equidad

A pesar de que en la normativa marco de nuestra universidad no se recogen específicamente los objetivos de la calidad y la equidad creemos, como hemos apuntado, que los sistemas de garantía de la calidad pueden ser una buena herramienta para su consecución. A continuación presentamos las principales áreas en las que nuestro SGIC tiene impacto e ilustramos cómo dicho sistema contribuye a la equidad y calidad con algunos ejemplos. Estos ámbitos de la vida universitaria están claramente relacionados con algunas de las pautas y estándares identificados por las principales agencias internacionales para la consecución y mantenimiento de la calidad y la equidad en la educación superior.

Resultados académicos

Hasta la fecha han sido evaluados en nuestra Facultad dos informes de seguimiento (2010-11 y 2011-12) y se está a la espera de la convocatoria para evaluar el correspondiente al curso 2012-13. Si analizamos los informes elaborados comprobaremos que el éxito/fracaso de nuestros estudiantes es una de las cuestiones centrales en nuestra Facultad (ver UCLM, 2012a; UCLM, 2012b; UCLM, 2013a; UCLM, 2013b). Todos los cursos académicos se realiza para cada título de Grado un análisis de las calificaciones obtenidas por nuestros estudiantes para cada una de las asignaturas en las distintas convocatorias, con el fin de detectar dónde y por qué se produce el mayor y menor índice de fracaso.

La CGC no contempla una tasa “aceptable” de fracaso. Cualquier tasa de fracaso se considera susceptible de mejora y así es abordada por la comisión de calidad.

En el seguimiento de nuestros títulos de grado, analizamos las asignaturas con mayor y menor índice de *No Presentados* y *Suspensos* tanto en convocatoria ordinaria como extraordinaria, ya que indicadores como tasa de rendimiento, tasa de éxito, tasa de eficiencia, etc. calculados para el conjunto de cada título no permiten detectar dónde se encuentra el problema del fracaso. Tanto el problema como las soluciones son abordados con participación de los profesores y los alumnos implicados. Este análisis de las calificaciones se realiza no sólo para el conjunto del centro y de cada uno de los títulos sino también para cada departamento, cada módulo y cada curso. De tal forma que cada instancia de las consideradas debe conocer, analizar y proponer mejoras para aumentar el éxito de todos los estudiantes, lo que se traduce en una mayor equidad, pues consideramos que los directamente implicados tienen mucho que aportar en el logro de este objetivo.

Para poner un ejemplo, citaremos el caso de las asignaturas básicas y obligatorias del Área de Lengua inglesa. Desde el primer momento el análisis de calificaciones ha puesto de manifiesto el alto índice de fracaso en dichas asignaturas, muy por encima de

la media. Si nos hubiésemos limitado a calcular la tasa de eficiencia, rendimiento o éxito, el problema no se habría detectado. Una vez puesto de manifiesto, se analizaron las causas desde la CGC con los representantes de alumnos de los cursos implicados y con los profesores del Área, proponiendo, desde dicho análisis, actuaciones de mejora. Aunque hay que reconocer que no hay soluciones mágicas y que la mejora es muy lenta, dicha mejora es evidente. Si bien aún no se han producido grandes avances en los resultados, el hecho de haber detectado el problema y estar abordándolo con la implicaciones tanto de profesores como estudiantes ya es un logro, pues se está produciendo el cambio de cultura perseguido.

La participación de los alumnos

La participación es uno de los principios en los que se basa nuestro SGIC. Los estudiantes están presentes en todos los órganos del SGIC y en el resto de comisiones de la Facultad. Al margen de los órganos estatutarios, cuentan con representación de los alumnos los siguientes órganos:

- CGC.
- Comisión de Estudios.
- Comisión de Reconocimiento y Transferencia de Créditos.
- Equipo de Apoyo y Orientación a los Estudiantes.
- Comisión de Prácticum.
- Comisión de Trabajo Fin de Grado.
- Comisión de Movilidad de Estudiantes.

No obstante, la principal forma de canalización de la participación de los estudiantes es a través de las elecciones a representantes de alumnos. En la UCLM hay dos tipos de representantes de alumnos:

- Los miembros de los órganos colegiados de gobierno (en nuestro caso serían los representantes en la Junta de Centro).
- Los que ejercen otras funciones representativas (como los delegados y subdelegados de curso y los miembros de la Delegación de Centro).

Los primeros se eligen cada dos años y son 6 en total, mientras que los segundos se eligen cada curso académico, siendo actualmente 12 (un delegado y un subdelegado por cada grupo de estudiantes). El conjunto de todos los representantes de estudiantes pertenecientes al Centro componen la Delegación de Centro.

Los representantes en el nivel del curso son figuras claves en nuestro sistema, pues aunque existen también estructuras para la coordinación y comunicación vertical entre los distintos módulos en que se estructura el plan de estudios, la mayoría de los alumnos “viven” en un curso, es decir, es en el curso o en la clase donde desarrollan sentimientos de identidad y/o solidaridad con sus compañeros. Y es en el curso o en la clase donde ellos tratan de integrar las distintas asignaturas. Y desde la misma manera que al frente de cada clase o grupo de curso hay un delegado hay también un profesor

coordinador de curso que ejerce, entre otras funciones, de tutor de dicho curso.

Nuestro sistema trata de garantizar una comunicación fluida entre delegado y tutor que asegure la comunicación entre profesores y estudiantes para la coordinación del curso. Las funciones de ambos están reguladas y se institucionalizan sus encuentros. Tanto el delegado como el tutor deben elaborar una memoria anual en la que analicen el desarrollo de la docencia y den cuenta de sus actuaciones. La carga de trabajo del estudiante, los resultados académicos y los horarios son las cuestiones que más preocupan a los alumnos; mientras que la adquisición de las competencias es la que más preocupa a los coordinadores de curso. En esa memoria no sólo se hace un análisis de la situación sino que también se proponen mejoras para que sean debatidas entre profesores y alumnos.

Como ya ha puesto de manifiesto algunos autores (Esteve Mon, Galán Palomares y Pastor Valcárcel, 2011) crear una cultura de participación de los estudiantes no es fácil. A pesar de que esté recogida en documentos normativos, es una cuestión que debe irse fraguando y consolidando a lo largo del tiempo con acciones concretas que tengan vayan teniendo su reflejo en la mejora de las titulaciones. Pero desde luego es uno de los primeros pasos para ir creando una cultura de participación que dé lugar a una cultura de centro fuerte (Paricio Royo, 2012), con una fuerte cultura comunitaria.

Un ejemplo de cómo la participación de los estudiantes tiene repercusiones reales que contribuyen a la mejora del sistema y a una mayor equidad es el caso del elevado fracaso en las asignaturas obligatorias del Área de Inglés que hemos mencionado anteriormente. Pero este mismo ejemplo también lo podríamos poner con algunas otras asignaturas que en algún curso aislado han presentado una alta tasa de fracaso. El SGIC no solo permite detectar dicho fracaso sino que lo eleva a la categoría de uno de los principales “puntos débiles” del centro, dirigiendo los focos hacia dicho problema para que sea resuelto. El problema se detecta tanto en el análisis de calificaciones como en la memoria de los delegados de curso, pero es a través de estos últimos como se logra profundizar en el asunto. Los estudiantes hacen su propio análisis del elevado fracaso y proponen algunas soluciones. Los tutores, una vez informados por los alumnos, lo elevan a la CGC, que media entre el Coordinador del Departamento y los delegados de los estudiantes para que se fijen actuaciones, haciendo un seguimiento de la cuestión para ver si se producen mejoras o hay que replantear algo. Y todo ello no se queda en los cajones de los despachos, sino que es reflejado en los informes de seguimiento de los títulos, que a su vez son publicados para conocimiento de toda la comunidad universitaria y de toda la sociedad. Aunque todavía es pronto para ver la mejoría en las calificaciones, sí que estamos en condiciones de afirmar que la participación de los estudiantes tiene consecuencias positivas aunque sólo sea como refuerzo de la cultura de equidad.

La coordinación y cultura profesional docente (cultura organizativa)

El compromiso con la equidad necesita que la normativa y las estructuras que se creen consigan generar compromiso e implicación en el proyecto compartido que supone la titulación. Es el primer criterio de la EUA para el desarrollo de una Cultura de la Calidad: se trata de fomentar la identificación del personal con el proyecto de la institución. Por tanto, es necesario que se conciba la educación superior como un proyecto de todos y romper con la creencia de que lo que pasa en cada asignatura es sólo responsabilidad del profesor que la imparte. Es preciso, de manera obligada, una coordinación docente que vele por la calidad de las titulaciones y el fortalecimiento de esta cultura que se identifique con el proyecto (Paricio, 2010).

Nuestra estructura organizativa se ha creado sobre estructuras ya existentes fruto

de actuaciones anteriores o prácticas establecidas. Hay que aprovechar y poner en valor lo que viene funcionando bien, pero integrándolo en un sólo sistema o en un sistema unitario. Eso sí, dicho sistema debe ser lo suficientemente flexible para que permita adaptarse a situaciones cambiantes. Nuestra estructura, que tiene su origen en el II Plan de Calidad de las Universidades, sirvió para la evaluación del centro en el marco de ese plan (en 2003), para la implantación del ECTS, para la elaboración e implantación de los nuevos títulos y para el diseño e implantación del SGIC (Ávila Francés, Martínez Cano y Aguirre Pérez, 2010).

El principio de participación conlleva trabajo en equipo y descentralización en la toma de decisiones. Para que este proceso se desarrolle en profundidad son indispensables las iniciativas de los agentes involucrados, lo que supone reafirmar la autonomía práctica de las comisiones y los equipos. Para hacer efectiva dicha participación y dicha descentralización se ha generado una estructura que implica a los distintos sectores. La estructura de equipos docentes desarrolla el SGIC, asumiendo sus fines y principios y cumpliendo sus objetivos. Cada equipo o estructura tiene definidas unas funciones y al frente de cada equipo o estructura hay un responsable. Como ya se ha mencionado, se ha puesto especial interés en la participación de los estudiantes, representados en los principales órganos de toma de decisiones, dándole responsabilidad y protagonismo a la figura del delegado de alumnos.

En nuestra organización de la enseñanza se definen varios niveles organizativos: la Titulación, el Departamento, el Módulo y el Curso.

Cada grupo y/o curso de alumnos cuenta con un Delegado de Grupo y un profesor Coordinador de Curso. Las funciones de cada uno se hayan definidas. Así por ejemplo, el Delegado y el Coordinador de Curso deben emitir sendas memorias sobre la agrupación, memorias cuyo guion es previamente fijado. Igualmente, la normativa recoge que Delegado y Coordinador de Curso deben mantener un contacto regular que permita conocer la marcha del Grupo. De la misma manera, cada titulación cuenta con un Coordinador de Titulación y un Delegado de Titulación.

Paralelamente a la estructura de titulaciones, existe la estructura departamental. En nuestra Escuela, al frente de cada Departamento (o conjunto de Departamentos afines) se halla un Coordinador de Departamento, responsable de la organización y coordinación de la docencia de las distintas materias de su departamento en el Centro. Éste debe emitir una memoria sobre los diferentes aspectos de la realidad educativa de su/s Departamento/s.

Por otra parte, nuestros planes de estudios se estructuran en módulos. La estructura modular exige una coordinación docente, pues al tratarse de un diseño común de actividades formativas y sistemas de evaluación para las distintas asignaturas de cada módulo, es necesario garantizar que su desarrollo se ajusta a este planteamiento compartido y es similar en todos los grupos de estudiantes. Para ello, al frente de cada módulo hay un responsable, que será elegido entre los profesores que imparten las materias de dicho módulo. El Responsable de Módulo debe velar porque el conjunto de materias y asignaturas sirvan para desarrollar las competencias fijadas en el módulo, evitando vacíos y duplicidades. Las figuras de los Responsables de Módulo serán también claves para el Trabajo Fin de Grado (TFG) de los estudiantes.

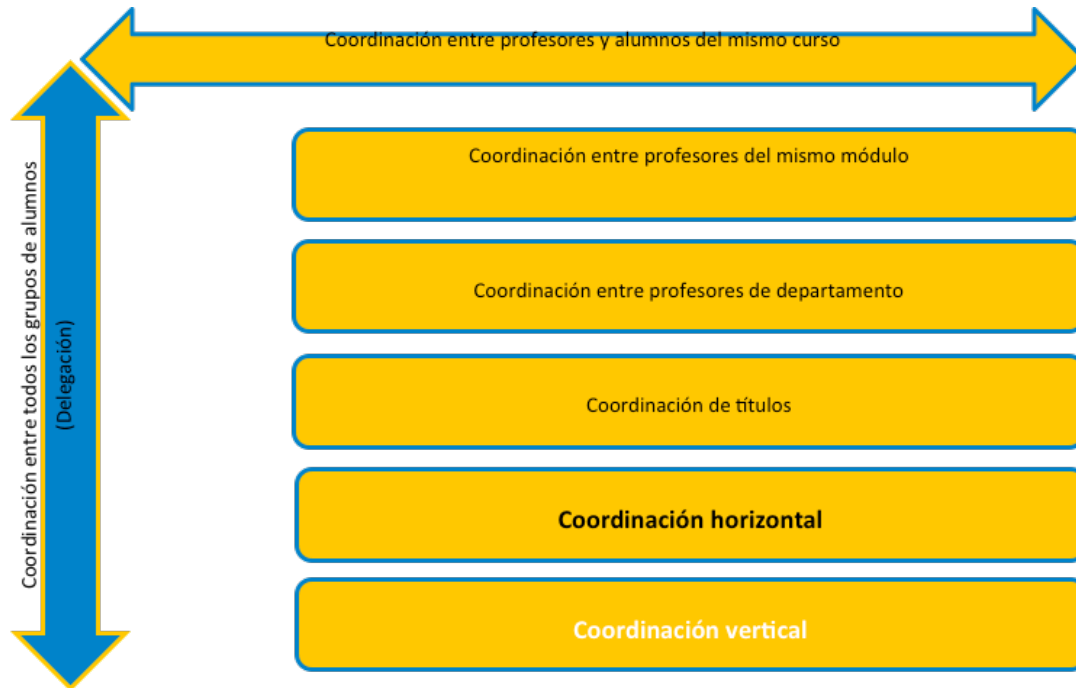


Figura 1. Niveles organizativos y figuras correspondientes.

De la figura anterior, el Responsable de Módulo es la única que se crea con los nuevos títulos, dado que en nuestro caso la estructura modular del plan de estudios no se adopta hasta los nuevos títulos de Grado.

Esta estructura organizativa implica al conjunto del profesorado, da más responsabilidad y protagonismo al alumno y crea canales de comunicación entre ambos. Así por ejemplo, permite recoger información relativa al alumnado y su formación (grado de satisfacción, quejas, sugerencias, valoraciones, etc.), así como trasladar información a dicho alumnado para orientarle sobre el plan de estudios, prácticas, movilidad, etc. También permite recoger las opiniones, valoraciones, necesidades y reivindicaciones del profesorado.

La información se recoge a través de las memorias docentes que tienen que elaborar tanto profesores como alumnos en los distintos niveles organizativos (Grupo, Titulación, Departamento y Centro), por lo que existen evidencias documentales que son publicadas para conocimiento de la comunidad universitaria y de la sociedad en general. De esta forma se cumple con la exigencia de transparencia y rendición de cuentas que se propugna en el marco del EEES pues, siguiendo las directrices de la *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (2009), todo lo anterior tiene rango formal y está públicamente disponible (así por ejemplo, se puede consultar en la Web del Centro).

Respecto a la transparencia, tanto las estructuras como los acuerdos, las actuaciones, las memorias y demás documentos, así como los resultados, serán publicados y comunicados, para su conocimiento, a los distintos sectores implicados. En este sentido, la Web del centro se concibe como un instrumento de primer orden.

Todo lo anterior permite un conocimiento en profundidad del desarrollo del plan de estudios, pero lo importante es sobre todo la creación de una cultura de calidad, en el sentido de una cultura de mejora continua de los principios que defiende y con los que se identifica la institución, como el de la equidad. Para ello, los mecanismos de coordinación docente no deben verse como una exigencia burocrática sino como foros con iniciativa y capacidad de resolución de problemas, cada uno en su nivel (curso,

módulo, departamento). De esta forma, la estructura en vez de inhibir la participación y el compromiso lo fomentan, pues las actuaciones de cada uno y sus consecuencias son más visibles.

Por otra parte, consideramos que la evaluación de la calidad docente del profesorado debería conectarse con el SGIC del centro o de la universidad. Es decir, la evaluación de la calidad docente de cada profesor debería tener en cuenta, casi prioritariamente, su contribución a la calidad del centro (y de la universidad), y por tanto, en función de su contribución a alcanzar los objetivos fijados para el SGIC del centro (y de la universidad). Tanto la investigación como la docencia, la innovación y otros apartados de la evaluación del profesorado no deberían desvincularse de dichos objetivos.

La formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado es un elemento clave en la consecución de la calidad y la equidad en educación superior. Lograr una cultura organizativa que se identifique con estos valores no se consigue si los cambios postulados por el EEES se perciben como mera burocracia y la formación del profesorado puede ayudar de manera decisiva a desmontar dicha imagen (Rué et al, 2013). Esta formación puede contribuir a transformar desde la concepción de la educación superior como servicio social a la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada profesor en su aula.

El SGIC no sólo se concibe para mejorar la calidad y la equidad de la formación de los alumnos, sino también para la mejora continua de todos los sectores, incluido el profesorado. Así por ejemplo, en la CGC uno de sus miembros tiene definida la función de apoyo al PDI. El SGIC concede gran importancia a la formación permanente del profesorado, es más, el desarrollo del propio SGIC se concibe como una vía de formación permanente del profesorado para cumplir con los objetivos de calidad declarados.

Como ya hemos analizado en otros trabajos (autor, autor, y autor, 2012), centrar el proceso educativo en el aprendizaje de los alumnos es uno de los principios del nuevo paradigma educativo que se promueve con la creación del EEES, principio que hace suyo, como no podía ser de otra manera, el SGIC. La dificultad radica en cómo traducir ese principio a la práctica docente de aula. Lo mismo sucede con el aprendizaje basado en competencias, otra de las claves del proceso de Bolonia (Rué, 2008). En la Facultad de Educación estas cuestiones generan mucho debate y una de las principales demandas del profesorado es información y formación. Pero al mismo tiempo se detecta cansancio y desconfianza por parte del profesorado hacia los cursos tradicionales impartidos por expertos externos en los que los asistentes escuchan y preguntan. Por ello se ha recurrido a suplir buena parte de esa formación tradicional por una formación basada en compartir los análisis y las buenas prácticas que se generan en el centro.

Un ejemplo de dicha formación es la referente a las competencias genéricas y a la elaboración de las guías docentes. Así, en 2011 se celebró una Jornada sobre competencias genéricas en el centro concebida como un seminario participativo que parte de análisis y propuestas elaborados desde el centro por docentes del centro. Dicho seminario partió de una recopilación de métodos, actividades y sistemas de trabajo en competencias genéricas llevadas a cabo primero en nuestro centro, pero también se recogieron otras significativas de nuestra universidad y de nuestros títulos. Para ello los participantes compartieron sus experiencias, lo que les funcionaba y lo que no. Tras esa puesta en común, en un segundo momento se fijaron actividades para el desarrollo de

nuestras competencias y se elaboró un catálogo que sirviera de referencia a profesores y alumnos.

La elaboración de las guías docentes es otro ejemplo de formación basada en la participación y en la optimización de nuestra estructura. El SGIC viene detectando falta de coordinación y desajustes en la adquisición de las competencias por parte de nuestros estudiantes pues, si bien la Jornada anterior logró introducir la cultura de las competencias en las asignaturas, no consiguió que las mismas se trabajaran de forma coordinada para evitar vacíos y duplicidades en un mismo curso, módulo y título. Para ello se ha organizado un segundo seminario en 2014 con el que se pretende garantizar que todos nuestros estudiantes desarrollen las competencias fijadas para cada curso, módulo y título, evitando duplicidades y sobrecarga de trabajo en el estudiante, cuestiones que inciden de forma muy significativa en la equidad.

La tercera acción relacionada con la formación del profesorado con la que se pretende una repercusión positiva en la calidad está relacionada con el TFG. La asignatura TFG es otra de las novedades de los nuevos planes de estudio que suponen los grados, asignatura que generaba mucha inquietud entre el profesorado, ya que el trabajo del alumno que ha sido dirigido por un profesor es evaluado por otros profesores a través de un tribunal. Pero el TFG no sólo preocupa al profesorado sino también al alumnado, pues éste lo concibe como una especie de examen final que hay que superar para titular. Para dar respuesta a estas cuestiones se organizó una jornada formativa en la que se presentó el TFG no sólo como una forma de evaluar al alumno sino también como una forma de contribuir a los objetivos de calidad, pues una parte de nuestro TFG se plantea como una reflexión crítica por parte del estudiante sobre la formación adquirida en su título de Grado (Ávila Francés, 2014). Por tanto el TFG de cada alumno nos permite saber qué es lo que más y menos valora el alumno de su plan de estudios, lo que más le ha aportado, lo que más le ha costado, etc. De alguna manera podríamos decir, que si los estudiantes no son capaces de elaborar satisfactoriamente el TFG, todos habríamos fracasado al no haber detectado los problemas con anterioridad y haberles puesto solución. De esta forma el TFG pasa de concebirse como un examen, algo que se aprueba o no, a vivirlo como el colofón de un proceso en el que se visualizan resultados pero también aspectos a mejorar, contribuyendo a detectar y superar las debilidades del plan de estudios y las debilidades en la formación de nuestros alumnos.

Conclusiones

En este trabajo se ha analizado la evolución de la Educación Superior hacia un paradigma que hace de la calidad y la equidad dos de sus principales referentes.

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la reestructuración del sistema universitario en el contexto español, los SGIC son instrumentos esenciales para las bases de dinámicas organizativas que, si bien pueden no recoger la equidad en su normativa, pueden dar sus frutos en la consecución de dicha finalidad.

Este interés por la calidad educativa en la docencia universitaria tiene implicaciones no solo en la gestión de la Educación Superior sino también en la promoción de una cultura organizativa que supera las limitaciones de modelos amparados en los aspectos burocráticos. En este sentido se crean condiciones organizativas y de gestión orientadas

por la mejora pedagógica de la Educación Superior inspiradas en los principios de la equidad y la calidad.

Con la puesta en marcha de mecanismos de equidad y calidad como los SGIC se aprecia un esfuerzo por dar contenido a una cultura de la calidad en la Educación Superior. En este sentido, este tipo de instrumentos deben favorecer el aseguramiento de la calidad a través de la formulación e implementación de estructuras, las cuales precisan de modelos teórico-procesuales que avalen su sentido y función. Estos cambios necesitan tiempo para que la implicación y participación de todos los sectores implicados (profesorado, estudiantes, personal de administración y servicios) y la identificación con el proyecto vayan transformando la cultura existente.

La implementación del SGIC, aunque se encuentra en un nivel meso dentro de los sistemas de implementación de mecanismos de equidad, también está teniendo incidencia a nivel micro. A pesar de que todavía los análisis que se vienen realizando no pueden mostrar que el SGIC esté consiguiendo que se produzcan mejoras evidentes en los resultados académicos de algunas asignaturas, existen los instrumentos para obtener un conocimiento claro de dónde se encuentran los principales problemas de fracaso y proponer acciones de mejora para superarlos y aumentar el éxito de todos los estudiantes. La participación de los alumnos, una cultura organizativa sensible y orientada a la calidad para todos y la formación del profesorado son los otros elementos que coadyuvan en la consecución de un cambio en la cultura académica que permita alcanzar mayores cotas de equidad.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2007). Programa AUDIT. Directrices, definición y documentación de Sistemas de garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Versión 1.0 de 21/06/2007. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www.aneca.es/content/download/9522/110570/file/audit_doc02_directrices_070621.pdf
- ANECA (2012). Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de los Títulos Oficiales Universitarios (Grado y Máster). Versión 04 de 16-01-2012. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www.aneca.es/content/download/12155/136031/file/verifica_guia_v04_120116.pdf
- ANECA (2013). Programa Acredita. Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Documento Marco. Versión 01 de 20/09/2013. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www.aneca.es/content/download/12737/157930/file/acredita_documento_marco_140110.pdf
- Ávila Francés, M. (coord.) (2014). Orientaciones generales y normativa sobre el Trabajo Fin de Grado (TFG) de la Facultad de Educación de Cuenca. Cuenca: Facultad de Educación de la UCLM. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/tg_normativa/35/TFG_borrador_9.doc
- Ávila Francés, M., Martínez Cano, A. y Aguirre Pérez, C. (2010). La estructura organizativa en la garantía de la calidad: el Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) de los nuevos títulos. En *VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Nuevos Espacios de Calidad en la Educación Superior. Un*

- análisis comparado y de tendencias*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- ENQA (European Association for Quality Assurance) (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Third edition*. Helsinki: ENQA
- Esteve Mon, F. M., Galán Palomares, F. M., & Pastor Valcárcel, M. C. (2011). 2005-2010: 5 years of student participation in Quality Assurance in Spain. A review about the beginning of student participation in Quality Assurance at a national level in Spain, experiences and future challenges. In A. Blättler, L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, A. I. Hyland, T. Loukkola, B. Michalk, A. Päll & B. Stensaker (Eds.), *Building bridges: Making sense of quality assurance in european, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th European quality assurance forum, University Claude Bernard Lyon1, 18-20 november 2010* (pp. 25-31). Brussels, Belgium: European University Association.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). La enseñanza y educación públicas: Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 15-66). Madrid: Akal.
- Jiménez, L., Ramos, F.J. y Ávila, M. (2012). Las Universidades Españolas y EEES: Un estudio sobre los títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. *Formación Universitaria*, 5(1), 33-44. doi:10.4067/S0718-50062012000100005
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307 de 24 de diciembre de 2001. <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- 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 núm. 89 de 13 de abril de 2007. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En R. Blanco et al., *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-47). Santiago de Chile: UNESCO/LLECE.
- Paricio Royo, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación y la integración docente. En J. Rué y L. Lodeiro (Eds.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior* (pp. 21-44). Madrid: Narcea.
- Paricio Royo, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio*, 10(3) Octubre-Diciembre. Pp. 49-69. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. BOE núm. 260 de 30 de octubre de 2007. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 161 de 3 de julio de 2010. <http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1 dedicado a Formación centrada en competencias, 6(1)*. Recuperado el 4 de abril de 2014 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/58>
- Rué, J., Arana, A., González de Audicana, M., Abadía Valle, A.R., Blanco Lorente, F., Bueno García, C. y Fernández March, A., (2013). El desarrollo docente en España, el optimismo de voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Formación docente del profesorado universitario, 11(3)* Octubre-Diciembre. pp. 125-158. Recuperado el 15 de abril en <http://www.red-u.net/>
- UCLM (2009). *Sistema de Garantía Interna de Calidad de la Formación. AUDIT-UCLM*. UCLM-Oficina de Evaluación de la calidad. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_materiales/34/SGIC.pdf
- UCLM (2012). Informe Anual de Seguimiento. Grado de Maestro en Educación Infantil. Cuenca. UCLM-Vicerrectorado de Docencia y Relaciones Internacionales-Oficina de Planificación y Calidad. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_materiales/40/Seguimiento_Infantil_Educacion_Cuenca.pdf
- UCLM (2012b). Informe Anual de Seguimiento. Grado de Maestro en Educación Primaria. Cuenca. UCLM-Vicerrectorado de Docencia y Relaciones Internacionales-Oficina de Planificación y Calidad. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_materiales/44/103_2010_11_Primaria.pdf
- UCLM (2013). Informe Anual de Seguimiento. Grado de Maestro en Educación Infantil. Cuenca. UCLM-Vicerrectorado de Docencia y Relaciones Internacionales-Evaluación y calidad Académicas. Recuperado el 25 de abril de 2014 en [http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_SGIC/11/Seguimiento_Infantil_2011-12%20\(2013-11-13\).pdf](http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_SGIC/11/Seguimiento_Infantil_2011-12%20(2013-11-13).pdf)
- UCLM (2013b). Informe Anual de Seguimiento. Grado de Maestro en Educación Primaria. Cuenca. UCLM-Vicerrectorado de Docencia y Relaciones Internacionales-Evaluación y calidad Académicas. Recuperado el 25 de abril de 2014 en [http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_SGIC/12/Seguimiento_primaria_2011-2012%20\(2013-11-13\).pdf](http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_SGIC/12/Seguimiento_primaria_2011-2012%20(2013-11-13).pdf)
- Sánchez Santamaría, J. y Manzanares, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares, *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 49-75). Madrid: Wolters Kluwer.
- Sursock, A. (2006). La calidad en la Educación Superior: Progresos en Europa. *Transatlántica de Educación, 1*, 80-88.
- Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de Educación, 1*, 19-30.

¹ En el título de Infantil hay un grupo de clase por curso mientras que en el de Primaria hay dos grupos.

Artículo concluido el 28 de Abril de 2014

Ávila, M., Ramos, F.J., Sánchez-Antolín, P. y Jiménez, L. (2014). Herramientas para promover la equidad en la Educación Superior: El sistema de garantía interno de calidad de una Facultad de Educación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 183-203.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Mercedes Ávila Francés

***Universidad de Castilla-La Mancha
Área de Sociología (Departamento de Filosofía)***

Mail: mercedes.avila@uclm.es



Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora contratada doctora en el área de Sociología de la Educación.

Vicedecana de ordenación académica y de calidad y relaciones internacionales. Actualmente es Secretaria de la Facultad de Educación y Coordinadora de Calidad de la misma Facultad.

Sus líneas de investigación actuales se centran en los siguientes tópicos: Calidad en Educación Superior y formación de maestros. Ha dirigido diversos proyectos de innovación docente premiados por la Universidad de Castilla La-Mancha.

Francisco Javier Ramos

**Universidad de Castilla-La Mancha
Departamento de Pedagogía**

Mail: franciscoj.ramos@uclm.es



Doctor en Pedagogía, Licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor contratado doctor (acreditado) en el área de Teoría e Historia de la Educación.

Coordinador del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha. Sus líneas de investigación se centran en los siguientes tópicos: Educación Superior, educación para la ciudadanía y equidad educativa.

Pablo Sánchez-Antolín

**Universidad de Castilla-La Mancha
Departamento de Pedagogía**

Mail: pablo.sanchez@uclm.es



Licenciado en Pedagogía y diplomado en Educación Social por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor ayudante en el área de Teoría e Historia de la Educación.

Sus líneas de investigación se centran en los siguientes tópicos: Educación Superior, Tecnologías de la Información y la Comunicación y educación de personas adultas.

Laura Jiménez Márquez

***Universidad de Castilla-La Mancha
Departamento de Psicología***

***Mail: Universidad de Castilla-La Mancha
Departamento de Psicología***



Doctora en Psicología, Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora contratada doctora (acreditada) en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Coordinadora del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha. Sus líneas de investigación se centran en los siguientes tópicos: Calidad en Educación Superior y creencias de los estudiantes de Educación Primaria sobre (cómo los niños abordan y resuelven) los problemas aritméticos en relación con las características del sistema educativo.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 205-230

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 29-04-2014

Fecha de aceptación: 13-08-2014

Ética y empresa en el espacio universitario: el emprendimiento social en las universidades públicas como vehículo facilitador de la equidad social.

Davinia Palomares Montero

María José Chisvert Tarazona

Universitat de València, España

Ethics and business in universities: social entrepreneurship in Public Universities as transmitter of social equity.

Davinia Palomares Montero

María José Chisvert Tarazona

Universitat de València, España

Resumen

Desde su origen, la misión de la universidad ha sido formar profesionales y especialistas en diversas áreas de conocimiento, pero también, la formación de una auténtica ciudadanía, responsable y comprometida éticamente con la realidad social que la rodea. El artículo presenta una contribución a los debates sobre una nueva conceptualización de la iniciativa empresarial social, así como sobre el desarrollo de planes de estudio en el espacio universitario que expliciten procesos de enseñanza-aprendizaje en emprendimiento social.

Aplicamos el método de análisis de

Abstract

From its origins, the university's mission has been training professionals and specialists in different fields of knowledge. However, university is also responsible for educating genuine citizenship, ethically responsible and engaged to social reality. This paper contributes to discussions on the development of a new conceptualization of social entrepreneurship. Moreover, it contributes on the development of universities' curricula that explicit teaching-learning processes in social entrepreneurship.

We apply the content analysis method

contenido para llevar a cabo una revisión crítica de los títulos universitarios que ofrecen las universidades públicas valencianas, y analizar cómo se forma al estudiantado en el emprendimiento social. Las unidades de análisis son 32 memorias de verificación de grados universitarios en los campos de las ciencias sociales y jurídicas que se ofrecen en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana.

Los resultados más destacados de la investigación nos permiten inferir que los planes de estudios analizados no están ampliando la perspectiva empresarial de la enseñanza del emprendimiento hacia una visión más social y moral: a estas dimensiones se les concede mucha menos importancia, centrándose principalmente la formación en la dimensión intelectual. Complementariamente, las personas expertas consultadas afirman que las competencias morales y sociales del emprendimiento social se dejan en manos del currículo oculto. Como conclusión, los planes de estudio universitarios reproducen la mentalidad científicista propia de posturas positivistas que separan entre ciencia, como único conocimiento aceptable, y las prácticas de la moral, como discurso de lo subjetivo.

Palabras clave: Universidad, Emprendimiento, Emprendimiento Social, Competencias, Equidad Social, Análisis de Contenido.

to conduct a critical review of university degrees offered by public universities in Valencia, and analyze how students are trained in social entrepreneurship. The units of analysis are 32 degree course outlines in social and legal studies fields offered in Valencia's Public Universities. Results of our analysis show that university studies do not extend the entrepreneur perspective towards a more social and moral vision: moral and social dimensions awarded much less importance while training is mainly focused on intellectual one. Moreover, a conducted expert team affirm that moral and social competencies of social entrepreneurship are left in the hands of hidden curriculum. In conclusion, the university curricula reproduce the scientist mentality, closed to positivist positions, which separate science as the only acceptable knowledge, and practices of morality, as subjective discourse.

Key words: University, Entrepreneurship, Social Entrepreneurship, Competencies, Social Equity, Content Analysis.

Introducción

Las sociedades contemporáneas se han instalado en la incertidumbre, en la modernidad líquida (Bauman, 1999, 2007; Beck, 2006; Morin, Ciurana y Mota, 2002). Están marcadas por la inestabilidad, asociada a la desaparición de referentes a los que anclar nuestras certezas. Las cifras de desempleo van en aumento, especialmente en los países del sur de Europa, donde sectores económicos importantes se encuentran en declive. Somos testigos del colapso de miles de empresas y los niveles de pobreza y las desigualdades sociales son cada vez mayores. Desde mediados de la década de los 80 han tenido lugar cambios fundamentales en las formas de trabajo, en las relaciones laborales y en las trayectorias profesionales o de otra índole.

La ciudadanía del siglo XXI, quizás más que la de otras épocas, se enfrenta a retos personales cuyas decisiones de acción influyen en las personas que están a su lado y, al tratarse de un mundo globalizado, también en las que no están tan cerca (Cortina, 1995, 1997; Morin, 2000). Desde su origen, la misión de la universidad ha sido formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento, pero también, la formación de una auténtica ciudadanía, responsable y comprometida éticamente con la realidad social que la rodea (Ortega y Gasset, 1930; Russell, 1930; Morin, 2000, 2001; Cortina, 1995, 1997). Esta visión humanista de las universidades, volcadas hacia un saber consciente del entorno, hacia un conocimiento valioso capaz de construir ciudadanía, se reconduce en la actualidad bajo orientaciones más pragmáticas, hacia la transmisión de un conocimiento al servicio de profesiones cualificadas. Este nuevo contexto universitario enfatiza la experiencia, el control sobre los procesos y los resultados obtenidos (Chisvert-Tarazona, 2013). Estos procesos propios de un contexto neoliberal, alimentan nuevas propuestas curriculares que transversalmente comienzan a dinamizarse en el espacio superior universitario; entre ellas, destaca el emprendimiento.

Las instituciones educativas que ofrecen programas de educación empresarial a menudo abordan el tema de la creación de empresas desde la perspectiva del desarrollo del proyecto empresarial, enfatizando el aspecto económico. Aunque la formación empresarial y el espíritu emprendedor pueden ser entendidos como el desarrollo de habilidades para crear y gestionar nuevos negocios, el dirigirlos a temas de negocios “per se” no garantiza la formación del estudiantado en emprendimiento social. La educación empresarial no se debe confundir con los negocios en general y con los estudios económicos; su objetivo es promover la creatividad. Lo anterior sugiere que existe una importante necesidad de realizar cambios en los planes de estudio y en los modelos de enseñanza para reforzar un enfoque pedagógico que también ponga de relieve el valor social del emprendimiento. Dar mayor relevancia a los aspectos social y moral en la educación empresarial permitiría el desarrollo de habilidades, competencias y formas de pensar que promoverían una actividad empresarial atenta tanto a lo social, como a los beneficios económicos.

En el espacio universitario, la toma de decisiones se hace más compleja, se amplifican los espacios de reflexión, pero también de crítica y desacuerdo con decisiones asumidas en otro plano jerárquico. Siguiendo a Zabalza (2011), los procesos de cambio en la educación superior responden a cuatro fases en la toma de decisiones con un preciso y diferenciado orden jerárquico: (1) los poderes políticos a través de la norma; (2) las Universidades, supeditadas en el proceso seguido con Bolonia a los recursos disponibles; (3) los centros académicos en los que se configuran los Planes de Estudios, los horarios,

los periodos de prácticas, las tutorías, la evaluación, etc.; y (4) el profesorado, que asume por primera vez niveles de decisión superiores al individual.

En este trabajo, se analizan los planes de estudios, y específicamente, la enseñanza y el aprendizaje del emprendimiento en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana, región autónoma que representa el 12% del total de estudiantes de las universidades públicas de España (INE, 2013). Llevamos a cabo una revisión crítica de los grados de ciencias sociales y jurídicas de las universidades públicas de la Comunidad Valenciana en el curso académico del periodo 2011-2012 para analizar la formación del estudiantado en emprendimiento social. Preferimos realizar un estudio de casos en profundidad que generalizar, dado que permite la investigación de muchas variables, y la producción de conocimiento en profundidad. Posteriormente, se ha llevado a cabo una comisión de personas expertas para asegurar la fiabilidad del análisis de contenido. Los resultados de nuestro análisis contribuyen a los debates sobre el desarrollo de los modelos pedagógicos para la enseñanza de competencias en emprendimiento social y al debate sobre una nueva conceptualización de la iniciativa empresarial social.

El documento está estructurado de la siguiente manera. La sección siguiente describe el marco conceptual utilizado en este estudio; a continuación, se encuentran las secciones de metodología y diseño de la muestra, y la presentación de los resultados. La última sección ofrece una discusión de los resultados y las conclusiones.

Marco Conceptual

El contexto y el concepto del espíritu emprendedor y el emprendimiento social

La pérdida de confianza producida por la crisis económica ha tenido efectos muy similares en todos los Estados miembros de la Unión Europea, aunque su ritmo de crecimiento muestra algunas diferencias (Unión Europea, 2013a). En muchos países, especialmente en el sur de Europa, las tasas de desempleo siguen siendo persistentemente altas, la duración media del desempleo ha aumentado y ha crecido el desempleo juvenil. Algunos países han sufrido el colapso de importantes sectores del mercado y el fracaso de miles de empresas. Todo esto ha incrementado las desigualdades sociales. Por otra parte, la decisión de muchos gobiernos de que se sigan financiando gran parte de sus programas de reformas estructurales está aumentando su endeudamiento público. Estrategias dirigidas a la desaparición del estado de bienestar que, hasta ahora, ha garantizado la educación, la vivienda y la asistencia sanitaria a su ciudadanía (Tanner, 2013).

En este contexto socio-económico, algunos gobiernos subrayan la necesidad de aumentar la actividad emprendedora en todos los niveles. El emprendimiento es visto cada vez más como un factor determinante de los resultados económicos. Para mejorar la ventaja competitiva, los gobiernos de muchos países han instituido cambios en la regulación e iniciativas para estimular el crecimiento empresarial. Consideran la iniciativa empresarial como una herramienta útil para recuperar/aumentar la productividad y la competitividad y hacer frente a los altos niveles actuales de desempleo y pobreza (Perren y Jennings, 2005; Pinto, 2005; Cumming, Sapienza, Siegel y Wright, 2009).

El objetivo principal del emprendimiento es favorecer la iniciativa empresarial. De hecho, en la perspectiva tradicional, el espíritu emprendedor y la actividad empresarial son un “medio regional de los agentes para la creación de nuevas empresas” (Audretsch

y Keilbach, 2004, p. 420). En este sentido, las principales medidas de los gobiernos para facilitar la puesta en marcha de nuevas empresas (iniciativas empresariales en términos clásicos) deben incluir, entre otras actuaciones, la reducción de las incertidumbres en el entorno fiscal y reglamentario, la eliminación de la burocracia y la promoción de la movilidad de los recursos humanos. En España, entre los aspectos clave de la “Estrategia de emprendimiento y el empleo joven, 2013-2016”, se encuentran la promoción de incentivos para la contratación de trabajadores/as jóvenes, la creación de iniciativas empresariales de las personas jóvenes, la adecuación al mercado de trabajo de la educación y la formación impartida a los/as jóvenes, y la reducción en el número de abandonos escolares (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013). También las comunidades autónomas están promoviendo iniciativas empresariales. Centrándonos en la región de Valencia, el Gobierno regional, a través de su sitio web de iniciativa empresarial (<http://www.emprendedores.gva.es/>), muestra las diferentes herramientas para motivar y facilitarla. Los principales mecanismos son, entre otros, las ayudas económicas, las subvenciones, además de las iniciativas de formación, la difusión y campañas de sensibilización. Se espera que estas medidas den lugar a carreras basadas en el autoempleo.

Sostenemos que la iniciativa empresarial forma parte de una sociedad mercantilizada. Da lugar a un modelo de sujeto neoliberal construido a partir de las instituciones y cuyo valor primordial es la razón instrumental. El aumento de la diferenciación funcional del trabajo favorece la individualidad (Luhmann, 1998). Comienza a evidenciarse que en las relaciones laborales, la escasez de empleo ha trasladado el peso de la flexibilidad sobre quienes desarrollan la fuerza de trabajo. Por otra parte, la demanda cambiante del mercado de trabajo necesita del ocio en la vida privada (Beck, 1986; Sennet, 2000). De tal modo que la individualidad y el ocio son denominadores comunes del emprendimiento a los ojos del mercantilismo.

La mayoría de estos objetivos se centran en los aspectos del desarrollo de proyectos empresariales. Sin embargo, la idea de la iniciativa empresarial no puede limitarse a la consecución de un beneficio económico o como alternativa al empleo asalariado (Mars y Ríos-Aguilar, 2010). Debe existir un compromiso con la creación de beneficios sociales y el impacto social de acuerdo con las líneas de actuación de las organizaciones sin ánimo de lucro. Esta idea conecta con una visión ampliada del concepto de trabajo. Noguera (2002) realiza una propuesta especialmente sugerente en la que introduce componentes sociológicos y subjetivos en su conceptualización. A través de sus estudios sostiene la articulación de tres dimensiones que aproximan a una mirada integral: (1) la cognitivo-instrumental, en la que el trabajo está orientado a la producción; (2) la práctico-moral, en la que aporta contenido el carácter social del trabajo; y (3) la dimensión estético-expresiva, como medio de creación y autorrealización personal. Esta revisión del concepto de trabajo cuestiona la misión del emprendimiento, sometiendo a debate las claves del contexto socioeconómico actual y su sentido y significación en estos proyectos. Podríamos decir que prepararnos para esta visión del “trabajo” requiere de una formación integral, preocupada por el desarrollo de habilidades técnicas, la capacidad de ser socialmente diestro y la de apreciar los valores que nos hacen libres (Cortina, 1997).

Por lo tanto, las iniciativas empresariales pueden estar dirigidas únicamente a la creación de una empresa, pero también pueden buscar la creación de impacto social a través de un proyecto no necesariamente relacionado con los negocios. Como Stryjan

(2006) pone de relieve, una cultura empresarial puede promoverse prestando atención al desarrollo social, así como a los beneficios económicos. El proyecto empresarial con objetivos sociales tendrá un impacto social. Esta perspectiva de la iniciativa empresarial es esencial para el establecimiento de proyectos sociales empresariales y requiere aprender y comprender el emprendimiento social. Por lo tanto, el emprendimiento es una competencia para todos y todas, ayudando a las personas a ser más creativas y a tener más confianza en sí mismas ante cualquier acto que acometan (Comisión Europea, 2008a).

Estas nociones han sido descritas, respectivamente, como “espíritu emprendedor” y “emprendimiento social”. En ambos casos, la definición de emprendimiento está abierta. No hay consenso sobre cómo deben definirse los conceptos de “espíritu emprendedor” y “emprendimiento social”. No hay representación cerrada y completa de estos fenómenos ni una comprensión clara del emprendimiento social (Mair y Martí, 2006). Las definiciones del espíritu emprendedor han sido a menudo dadas de acuerdo a determinados objetivos. Algunas vertientes de la teoría económica tradicional establecen que el empresariado está dispuesto, entre otras cosas, a asumir riesgos, buscar nuevas formas de crear valor, gestionar la incertidumbre y promover el comportamiento empresarial (Baumol, 1991). La Organización Internacional del Trabajo define el espíritu emprendedor como la capacidad de reconocer una oportunidad para crear valor y para actuar siguiendo esa oportunidad, independientemente de si se trata de la formación de una nueva entidad (Schoof, 2006). Según la OCDE (2001), el espíritu emprendedor es un fenómeno asociado a la actividad emprendedora humana en su búsqueda de generación de valor, a través de la creación o expansión de la actividad económica mediante la identificación y explotación de nuevos productos, procesos o mercados.

Estas definiciones parten de las teorías subjetivistas del espíritu emprendedor basadas en la acción racional y los factores económicos (Pfeilstetter, 2011). Son las más ampliamente aceptadas y obedecen a las reglas de la ciencia económica y a una visión racional y utilitaria de los proyectos empresariales. Está siendo, también, la aproximación más extendida en el sector educativo superior marcado por una tendencia de racionalidad técnica-instrumental. Sin embargo, otras perspectivas teóricas incluyen nuevos elementos en nuestra comprensión del espíritu emprendedor, que se extienden a campos menos orientados a los factores económicos (Pfeilstetter, 2011). La Comisión Europea (2006; 2008b), por ejemplo, describe el espíritu emprendedor como la capacidad de la persona para transformar las ideas en acción, supone creatividad, innovación y calcular riesgos, así como la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Esta definición sugiere que el espíritu emprendedor se puede aplicar a una gama de entornos diferentes, no sólo a los socioeconómicos. El/la empresario/a juega más de un papel en la sociedad; podría estar cerca de la economía o de la filantropía. Sin embargo, en esta definición también faltan las cualidades sociales y éticas. Es necesario hacer hincapié en estos temas.

De este modo, la definición del emprendimiento social incluye un examen detallado de lo social, así como de los elementos empresariales (Mair y Martí, 2006). El concepto de emprendimiento social significa cosas diferentes para diferentes personas y diferentes investigadores/as. Puede ser visto como un puente que une la importante brecha existente entre los negocios y la benevolencia; es la aplicación del espíritu emprendedor en el ámbito social (Roberts y Woods, 2005). En ocasiones se utiliza el término de emprendimiento social para describir cualquier forma de empresa que

tiene una misión social, o cualquier tipo de organización sin fines de lucro de nueva creación (Light, 2006; Austin, Stevenson y Wei-Skillern, 2006), o se define como una situación dirigida a impulsar el cambio social (Martin y Osberg, 2007). En general, el emprendimiento social tiene dos componentes: la creación de valor económico (en relación con el sector empresarial) y la creación de valor social (en relación con el desempeño social) (Mair y Martí, 2006). Por lo tanto, los/as emprendedores/as sociales combinan los recursos relacionados con los procesos productivos con la innovación para aprovechar las oportunidades y catalizar el cambio social y/o abordar las necesidades sociales. El emprendimiento social se caracteriza por el compromiso de generar un proceso que incluye productos y servicios que se utilizan para aprovechar las oportunidades que promueven el cambio social y/o responden a las necesidades sociales no satisfechas por las organizaciones sociales y económicas convencionales (Mair y Martí, 2006).

En este estudio, se investigan las dimensiones y características del emprendimiento universitario, y se analizan las fuerzas motrices que determinan el tratamiento curricular del emprendimiento en las titulaciones del área de conocimiento de las ciencias sociales y jurídicas. Nuestro objetivo de investigación es responder a la pregunta: ¿Se está ampliando la perspectiva empresarial de las universidades hacia el emprendimiento social a través de sus planes de estudio?

La enseñanza del emprendimiento más allá de los estudios empresariales

En la mayoría de los países europeos se reconoce un compromiso político para promover el espíritu emprendedor a través del aprendizaje y la formación. Se admite el potencial de los sistemas educativos para proporcionar la formación en algunas de las habilidades requeridas para la iniciativa empresarial y el emprendimiento social. El importante papel de la educación en la promoción de las competencias emprendedoras es ahora ampliamente reconocido. Por ejemplo, la Unión Europea (2013b) ha publicado una guía para los/as educadores/as con el objetivo de promover la educación empresarial y favorecer que los/as jóvenes sean más emprendedores/as. Esta guía presenta algunos ejemplos de buenas prácticas de educación empresarial en la formación docente.

En este mismo sentido, uno de los objetivos que la Ley Española de Educación de 2006 (LOE) establece es: “abrir los sistemas de educación al mundo exterior, lo que exige [...] desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea” (LOE, 2006, p. 17160). De hecho, en la reciente reforma educativa este objetivo, que ha recibido muchas críticas, es fuertemente promovido. La Ley de Educación de 2013, LOMCE, pretende “mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes” (LOMCE, 2013, p. 97862). Sin embargo, como hemos dicho anteriormente, el espíritu emprendedor es algo más que alcanzar el autoempleo. También está ligado al impacto social. En el presente trabajo vamos un paso más allá y estudiamos el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del emprendimiento social para averiguar si se han dado adaptaciones en la enseñanza de las competencias emprendedoras empresariales y sociales en las instituciones de educación superior.

Se ha demostrado que el espíritu emprendedor puede ser entendido de diferentes formas. Las diversas y numerosas definiciones apoyan la visión de De Souza Silva (2007, p. 2) indicando que “no hay ningún empresario neutral”. El empresariado muestra una particular forma de ser, de pensar y de hacer, en relación con la realidad y la toma de decisiones, y actúa en función de su visión del mundo. Esto pone de relieve la importancia

de las competencias de emprendimiento social. El proceso de enseñanza y aprendizaje relacionado con el emprendimiento social debería incluir todos estos componentes. Las personas involucradas en la creación de proyectos empresariales tradicionales deben ser conscientes de sus impactos sociales, y los que participan en el establecimiento de actividades no lucrativas empresariales deben ser capaces de garantizar su sostenibilidad económica en el tiempo (Coman y Pop, 2012). Por tanto, es necesario definir el concepto de emprendimiento social y determinar los conocimientos, destrezas y habilidades que merecen ser enseñadas y aprendidas, a fin de condicionar el tipo de actividades empresariales que se establezcan en el futuro.

La enseñanza del emprendimiento social es diferente de la enseñanza de competencias empresariales, e implica diferentes perspectivas que a veces se superponen. Por ejemplo, el proyecto GEM (2013) considera la iniciativa empresarial como un proceso compuesto por varias fases, desde la decisión inicial, la puesta en marcha, la administración de una empresa nueva o ya existente, o la interrupción de un negocio. El emprendimiento social tiene diferentes objetivos y su enseñanza requiere un enfoque diferente. Marina (2010) considera el emprendimiento como una cuestión ética. El contexto dependerá de los valores individuales asociados con: una Dimensión Moral, como la ética profesional, la perseverancia, la auto-superación; una Dimensión Intelectual, como la capacidad de gestionar y desarrollar proyectos y planificar y organizar actividades; y una Dimensión Social, como la cooperación, el trabajo en equipo y el liderazgo.

La enseñanza del espíritu emprendedor y la enseñanza del espíritu emprendedor social tienen, por lo tanto, algunos elementos en común, como por ejemplo la capacidad para desarrollar el pensamiento creativo, la gestión de procesos complejos, el reconocer las oportunidades y el valorar los riesgos (DeTienne y Chandler, 2004; Honig, 2004). Sin embargo, destacamos la necesidad de identificar y explicitar las estrategias relacionadas específicamente con la enseñanza del espíritu emprendedor social.

En el contexto de la Educación Superior, que constituye el marco de este estudio, podemos encontrar numerosos ejemplos de universidades que han desarrollado e implementado iniciativas de emprendimiento extracurriculares como las fundaciones universidad-empresa, cátedras de negocios, y programas para promover la creación de 'spin-offs'. Fijémonos en el Proyecto Coordinado BEPART Interreg III C (2007) que se centra en la promoción de la iniciativa empresarial y la formación relacionada especialmente con el desarrollo regional. Este proyecto aprovecha el 'know-how' y la experiencia de los socios profesionales de la zona del Mar Báltico (Estonia, Lituania, Polonia, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Países Bajos y Suecia), una de las subáreas más innovadoras de la UE. Sin embargo, los esfuerzos en los programas de educación superior para promover el conocimiento, destrezas y habilidades relacionadas con el emprendimiento social son insuficientes (Palomares-Montero y Verdeguer-Aracil, 2013). Los programas de estudios universitarios se centran principalmente en la formación profesional de las futuras personas asalariadas e ignoran la necesidad de un espíritu de emprendimiento social entre los/as estudiantes (Vázquez, Naghiu, Gutiérrez y Placer, 2006).

Precisamente esta aproximación a la enseñanza del emprendimiento no favorece la función social que deben realizar las universidades. Como instituciones comunitarias con responsabilidad social, las universidades deben cumplir con el principio de integridad (ofrecer formación integral orientada al traspaso de la tradición y a la promoción de la dimensión crítica e innovadora), el principio de libertad de pensamiento (garantizar

el pensamiento crítico y el posicionamiento personal), y el principio de integridad comercial (obligación de ofrecer lo que se promete) (González, 2009). Estos propósitos deben incluir también una dimensión ética, pues esta función social que ejerce la universidad debe promover el desarrollo integral. En el contexto que nos ocupa, la enseñanza del emprendimiento, tenemos que examinar cómo se conceptualiza la noción de emprendimiento social en los sistemas de educación superior, e identificar los conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con el emprendimiento social que se están promoviendo en las universidades públicas españolas, para conocer si efectivamente su enfoque responde a esta visión de la misión universitaria.

Nuestro estudio examina el estado actual de la enseñanza del emprendimiento y su aprendizaje en las universidades públicas de Valencia y si los enfoques adoptados responden a las habilidades de emprendimiento social. En este sentido, se parte de la hipótesis de que el currículo de las universidades en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, de las Universidades públicas de Valencia, enseña conocimientos, procedimientos y actitudes emprendedoras sin prestar atención a las competencias morales y sociales.

Metodología y Diseño de la Muestra

Estrategia de análisis y origen de los datos

El equipo de investigación ha sistematizado los conocimientos y competencias relacionadas con el emprendimiento social a través de dimensiones e indicadores. El propósito ha sido medir su peso en cada dimensión. Utilizamos el método de análisis de contenido como técnica de investigación, ampliamente utilizada en el área de las ciencias sociales. Dicho análisis considera los datos como representaciones no de los eventos físicos, sino de textos, imágenes y expresiones que se han creado para ser vistos, leídos, interpretados y relacionados (Krippendorff, 2004; Colyvas y Powell, 2006). Se han propuesto varias unidades de análisis que abarcan tres tipos de datos (Palomares-Montero, García-Aracil y Castro-Martínez, 2012): Las unidades de muestreo (unidades de contenido que conforman la realidad a investigar), unidades de contexto (texto que identifica la información que se utiliza para describir las unidades de registro), y unidades de registro (segmentos de contenido que puede ser descrito, grabado, transcrito o codificado de forma independiente).

El método de codificación se basa en un sistema establecido por el equipo de investigación, consensado tras celebrar varias reuniones en las que se determinaron los códigos más adecuados a los propósitos del estudio. La selección de las categorías a codificar se basa en sugerencias de la literatura de investigación cualitativa (véase: Unión Europea, 2013b; DeTienne y Chandler, 2004; GEM, 2013; LOE, 2006; Marina, 2010; OCDE, 2001). En el presente trabajo, la unidad de muestreo es la memoria de verificación del título de grado universitario (descripción oficial de la carrera) y sus principales secciones son las unidades de contexto (“Justificación”, “Objetivos”, “Competencias”, “Acceso de Estudiantes e Ingreso”, “Planificación Formal de la Educación” y “Planificación y Gestión de la Movilidad de Estudiantes”); las unidades de registro son la “Dimensión Intelectual” (capacidad de estar abiertos a nuevas ideas y experiencias que se pueden aplicar a las decisiones personales, la interacción grupal y a la mejora de la comunidad), la “Dimensión Moral” (competencias relacionadas con la ética, los valores y la moral que orientan y dan sentido a la vida), y la “Dimensión Social” (competencias relacionadas con

el conocimiento, la participación, y la conexión con la comunidad a través de la creación de redes sociales de apoyo), identificadas por Cortina (1997) como las tres metas de la educación. La Figura 1 describe el enfoque teórico y práctico aplicado en el análisis de contenido de la memoria de verificación de los grados universitarios considerados en el estudio.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Marco teórico y práctico del análisis de contenido de las memorias de verificación de los grados universitarios.

Al estudio piloto le siguió la selección de indicadores a través de un muestreo aleatorio estratificado proporcional utilizando la función de muestreo aleatorio del paquete estadístico para Ciencias Sociales (SPSS®). Una vez identificadas las memorias de verificación de los grados universitarios de interés para el estudio, cuatro personas, responsables de la codificación, utilizaron una combinación de búsqueda de texto asistido por ordenador y respuestas estructuradas en una matriz de datos para codificar cada grado. Cada grado se organizó y se clasificó en base al criterio de analogía y de diferenciación mediante la transformación de los datos en bruto (memoria de verificación de la carrera universitaria) en información útil (códigos). Este proceso proporciona un material que permite la identificación de una lista de indicadores para cada unidad de registro (véase la Tabla 1). El número de indicadores se depuró de acuerdo a criterios de equivalencia y similitud, para proporcionar una lista definitiva que incluyera indicadores sencillos que informaran de la capacidad emprendedora. Se establecieron dos niveles de profundidad: i) los indicadores, unidad más básica de significado; y, ii) las dimensiones, constructos generales utilizados para interpretar y comparar los indicadores seleccionados.

INDICADORES POR DIMENSIÓN	
Dimensión Intelectual	Planificar, Planificación, Organización, Análisis, Gestión
	Desarrollo proyectos, Implementación proyectos
	Adaptación al contexto
	Autoconocimiento, Autocrítica
	Evaluación crítica, Evaluar críticamente, Sentido Crítico; Pensamiento Crítico, Capacidad crítica
	Toma de decisiones
	Asumir riesgos
	Anticipación, previsión
	Actitud positiva al cambio, a la innovación
	Autonomía, Iniciativa, Emprendimiento
Dimensión Moral	Perseverancia, tenacidad, espíritu de superación, esfuerzo
	Valentía, valor
	Responsabilidad, responsable, confianza
	Flexibilidad
	Control emocional, autocontrol
Dimensión Social	Compromiso ético, Ética profesional
	Responsabilidad Social
	Trabajo en equipo
	Cooperación, colaboración
	Liderazgo
	Negociar, negociación, dialogar, diálogo
	Asertividad
Comunicar, comunicación, Transmisión, Difusión, Presentación, compartir	
Intercambios, Movilidad	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Indicadores y dimensiones en el análisis de contenido de la memoria de verificación de los grados universitarios.

Los indicadores de la Tabla 1 proporcionan información general sobre el emprendimiento social. Nuestro marco teórico y práctico para el análisis de las memorias de verificación de los grados universitarios proporciona una caracterización del emprendimiento social. La enseñanza del espíritu emprendedor social incluye una Dimensión Social, una Dimensión Moral, así como una Dimensión Intelectual, construidas a partir de 55 indicadores. Identificamos el indicador de “espíritu emprendedor” en la dimensión intelectual. Sin embargo no pudimos encontrar el indicador de “emprendimiento social” en el proceso de analogía y diferenciación de criterios. Por lo tanto, podemos esperar que el plan de estudios de las universidades se centre principalmente en el conocimiento empresarial productivo, desde una perspectiva de habilidad técnica. Nuestra aproximación al emprendimiento social se hará en un marco teórico que tenga en cuenta no sólo las capacidades relacionadas con la dimensión intelectual, sino también con la dimensión moral y social.

Nuestra intención no es definir lo que caracteriza al emprendedor en este país, sino proporcionar una conceptualización más amplia de emprendimiento social mediante la selección de los indicadores basados en la descripción del título universitario que lo promueven. Esto nos permite describir cómo se construyen los programas de grado en relación con el emprendimiento social.

Una búsqueda en los sitios web de las cinco universidades públicas de la Comunidad Valenciana (Universidad de Valencia -UVEG-, Universidad Politécnica de

Valencia -UPV-; Universidad de Alicante -UA-, Universidad Miguel Hernández -UMH-; y la Universidad Jaume I -UJI-) identificó 32 memorias de 12 títulos de grado en el área de ciencias sociales y jurídicas. El tamaño de la muestra final para el análisis de contenido es de 31 descripciones debido a que uno de los documentos no estaba disponible (ver Tabla 2).

Área de conocimiento	Grado	UVEG	UPV	UA	UMH	UJI
ECONOMÍA	Administración y Dirección de Empresas	X	--	X	X	X
	Economía	X		X		X
	Negocios Internacionales	X				
	Turismo	X	X	X		X
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Actividades Físicas y Deportivas	X		X	X	
	Educación Social	X				
	Maestro Educación Infantil	X		X		X
	Maestro Educación Primaria	X		X		X
	Pedagogía	X				
CIENCIAS SOCIALES	Relaciones Laborales	X		X	X	X
	Sociología	X		X		
	Trabajo Social	X		X		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Memorias de verificación de los títulos de grado de las universidades públicas valencianas.

Posteriormente, para supervisar la validez de contenido, se proporcionó el resultado del análisis de contenido a personas expertas en educación superior y emprendimiento y a profesores/as con experiencia en la gestión y diseño de los títulos de educación superior, del ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, procedentes de las universidades seleccionadas en el estudio. Fueron seleccionados/as mediante una captación activa y para su participación se les remitieron con antelación los resultados obtenidos, siendo analizados junto con el equipo investigador. Por lo tanto, mostraremos también el resultado de las discusiones mantenidas en la reunión del grupo de personas expertas (Valencia, 7 de mayo de 2013) sobre el diseño de los cursos de grado. En este encuentro, se revisaron las dificultades y contradicciones en la definición de los planes de estudios, la definición y las dimensiones del espíritu emprendedor y el contexto universitario como facilitador o como obstáculo para la promoción del emprendimiento social.

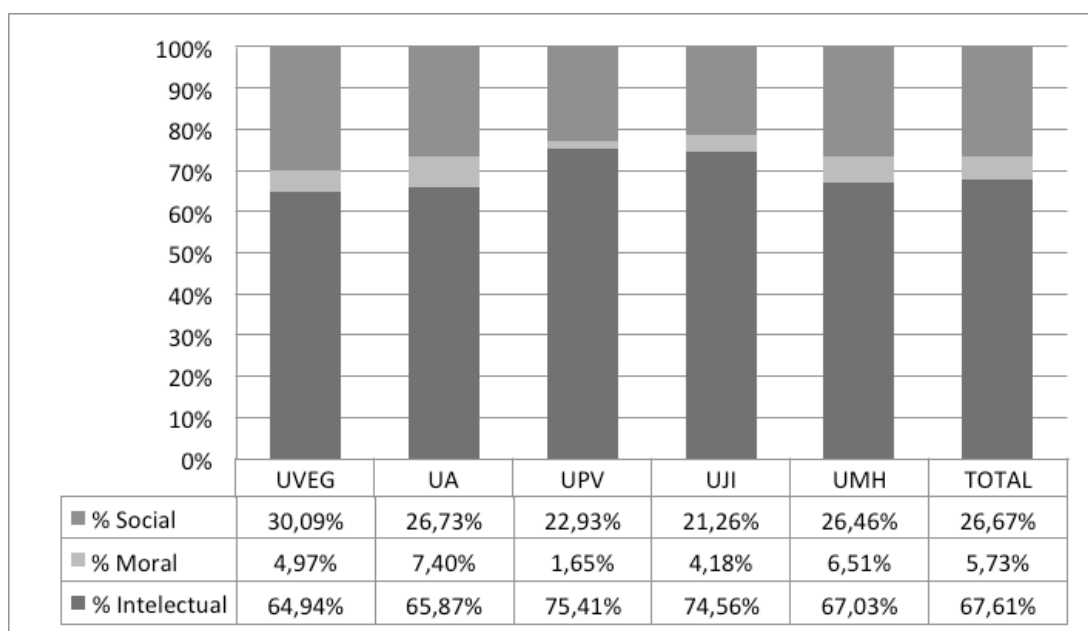
Resultados

Panorama general del espíritu emprendedor y el emprendimiento social por dimensión

En esta sección se propone una nueva conceptualización del emprendimiento social basada en los programas de estudio ofrecidos por las universidades públicas de la Comunidad Valenciana. El análisis de la aparición de los indicadores que construyen el concepto de emprendimiento social, en las Dimensiones Intelectual, Social y Moral, encontradas en las memorias de verificación de las carreras universitarias proporciona una comprensión de cómo las universidades forman a los/as estudiantes en el emprendimiento social. La consideración de las tres dimensiones en la conceptualización del término permitiría formar al estudiantado integralmente en el tema que nos ocupa,

emprendimiento social. Y es que el desarrollo como persona ha de tener en cuenta la formación del carácter (moral), el desarrollo en comunidad (social) y la capacidad de universalización (técnico-intelectual) (Cortina, 1997).

En la Figura 2 se puede observar la distribución de los indicadores para toda la muestra, en función de la unidad de registro (“Dimensión Intelectual”, “Dimensión Social”, “Dimensión Moral”). Se contabilizaron un total de 43.143 indicadores, de los cuales el 67,6% se relaciona con la “Dimensión Intelectual”, el 26,7% con a la “Dimensión Social” y un 5,7% con la “Dimensión Moral”. La “Dimensión Intelectual” domina claramente, siendo la presencia de la “Dimensión Moral” casi irrelevante. Las tendencias son similares si analizamos las cinco universidades por separado.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Distribuciones de los indicadores por dimensiones y por universidad (%).

Todas las universidades de la muestra hacen referencia en sus descripciones de los cursos a los indicadores relacionados con la “Dimensión Intelectual”. Las puntuaciones van desde un 48,1% para el título Turismo en la UVEG hasta un 89,1% para el grado de Economía en la UJI. Los indicadores más frecuentes son “Planificar, Planificación, Organización, Análisis, Gestión” (51,7%), seguido de “Autonomía, Iniciativa, Emprendimiento” (10,8%) y “Adaptación al contexto” (8,8%). Por lo tanto, un solo indicador de la “Dimensión Intelectual” representa más de la mitad, con una gran diferencia de frecuencia entre éste y el segundo y el tercer indicador. Nos gustaría resaltar el concepto de “espíritu emprendedor” en particular, que representa el 1,7 % de la frecuencia. Por lo tanto, podemos afirmar que el currículo universitario no motiva expresamente la formación empresarial.

La “Dimensión Social” parece tener un efecto moderado en todas las universidades de la muestra, al situarse segunda tras la “Dimensión Intelectual”. Las calificaciones de la “Dimensión Social” van desde un 10,4% para el grado de Economía en la UJI hasta un 48,8% para el grado de Turismo en la UVEG. Los indicadores más frecuentes de esta dimensión son “Comunicar, comunicación, Transmisión, Difusión, Presentación, compartir” (50,9%), seguido de “Trabajo en equipo” (16,0%) y “Cooperación, colaboración” (14,5%). De

modo similar a lo observado para la “Dimensión Intelectual”, un indicador representa más de la mitad de las frecuencias que se contabilizan en la “Dimensión Social”. Sin embargo, la distancia con el segundo y tercer indicador es más pequeña. Como hemos señalado en el apartado anterior, no hay ningún concepto que haga mención directa al “emprendimiento social”.

Del mismo modo, todas las universidades de la muestra se refieren en sus descripciones de los títulos de grado a los indicadores relacionados con la “Dimensión Moral” de manera casi anecdótica. En este caso, los porcentajes son más bajos que para la “Dimensión Intelectual”, variando las puntuaciones del 0,5% para el grado de Economía en la UJI hasta el 10,6% para el grado de Magisterio de Primaria de la UA. Los indicadores más frecuentes de la “Dimensión Moral” son “Compromiso ético, Ética profesional” (36,4%) seguido de “Responsabilidad, responsable, confianza” (23,4%). La distribución de frecuencias es más ajustada para la “Dimensión Moral” que para la “Dimensión Intelectual”.

Los resultados ilustran el diseño de los cursos de grado por parte de las universidades públicas de Valencia en el emprendimiento social, como parte de sus grados en el área de ciencias sociales y jurídicas.

Esta formación se centra en las competencias intelectuales, otorgando una importancia mucho menor a las competencias sociales y morales. Esto reproduce la formación empresarial relacionada con el desarrollo de proyectos empresariales que hace hincapié en los aspectos económicos y pone de manifiesto una hostilidad al enfoque moral y social. Podríamos decir, por tanto, que al contrario de lo que algunos autores defienden (Cortina, 1997; Noguera, 2002; González, 2009), la formación en emprendimiento que se está diseñando en los grados universitarios revisados, no presenta un enfoque integral. Sugerimos un mayor énfasis en la enseñanza y la formación en competencias relacionadas con los impactos sociales de los proyectos. Este resultado confirma, por tanto, nuestra predicción de que la mirada empresarial del emprendimiento no se está ampliando.

Visión general del emprendimiento y el emprendimiento social por dimensión y campo de conocimiento

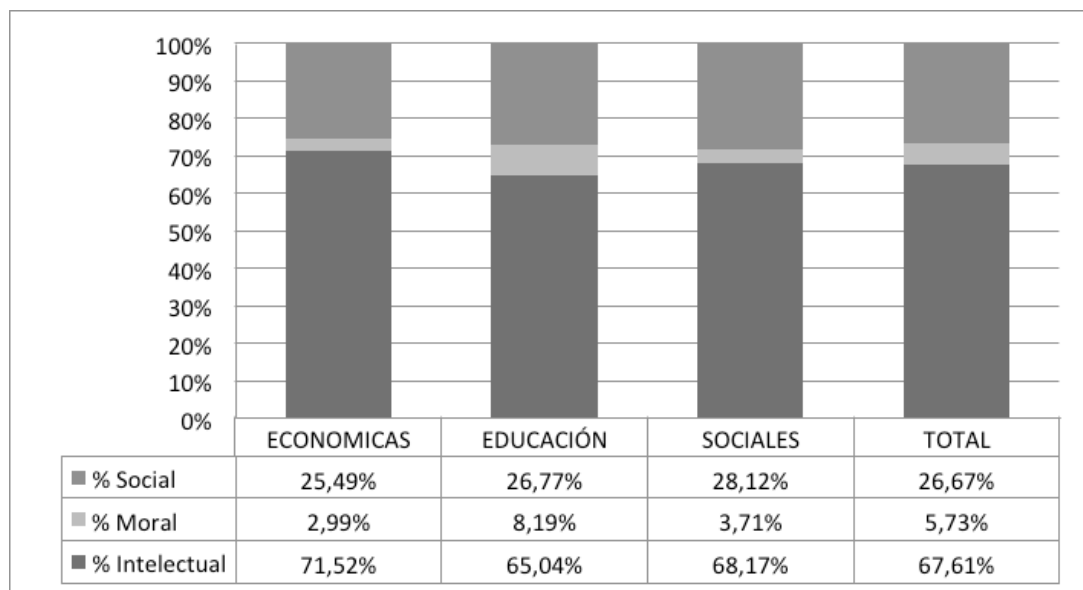
En esta sección, mostramos los resultados obtenidos en la comparativa realizada en las universidades públicas de Valencia en base a la distribución de los indicadores analizados sobre comportamiento emprendedor. Mostramos los resultados organizados por unidad de registro y campo específico de conocimiento, dentro del área de ciencias sociales y jurídicas, como las Ciencias Económicas, las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales. Esta organización nos permite mostrar las diferencias y las similitudes entre las descripciones de los grados estudiados.

Hay que tener en cuenta que la distribución de los grados por campo de conocimiento se realiza siguiendo la clasificación que realiza cada una de las universidades. Por lo tanto, la clasificación queda de la siguiente manera: i) Economía incluye Administración y Gestión de Empresas, Economía, Negocios Internacionales y Turismo; Ciencias de la Educación incluye Educación Social, Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Pedagogía y Actividades Físicas y Deportivas; y, Ciencias Sociales incluye Relaciones Laborales, Sociología y Trabajo Social (véase la Tabla 2). El análisis por área de conocimiento identifica similitudes entre los grados, si bien la variabilidad interna de los datos no permite

realizar generalizaciones sobre otros campos de conocimiento ni universidades.

La Figura 3 muestra la distribución de los indicadores para cada campo de conocimiento, por dimensión. Los grados de Economía alcanzan la puntuación más alta para los indicadores de la “Dimensión Intelectual” (71,5%) y la más baja para la “Dimensión Moral” y “Dimensión Social” (25,5% y 3,0%, respectivamente), en comparación con las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales. Los grados en Ciencias de la Educación presentan, por el contrario, el porcentaje más bajo para la “Dimensión Intelectual” (65,0%) y el más alto para la “Dimensión Moral” (8,2%), en comparación con los grado del campo de la Economía y las Ciencias Sociales. Los grados de Ciencias Sociales alcanzan un 28,1% para la “Dimensión Social”, la puntuación más alta entre los tres ámbitos de conocimiento, y el 68,2% y 3,7%, respectivamente, para la “Dimensiones Moral” y la “Dimensión Intelectual”, siendo los valores intermedios en esas dimensiones.

Por lo tanto, la “Dimensión Intelectual” logra las puntuaciones más altas para los tres campos, ocupando el área de Economía el primer lugar, mientras que las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales alcanzan la puntuación más alta para los Indicadores Morales y Sociales, respectivamente. Este resultado apoya nuestra hipótesis, ya que observamos que los estudios curriculares enseñan aspectos principalmente intelectuales y prestan menos atención a los morales y sociales. Sin embargo, no podemos extraer diferencias significativas entre campos de conocimiento pues, aunque observamos ligeras diferencias en las puntuaciones que obtiene cada uno, el comportamiento es similar en términos globales.



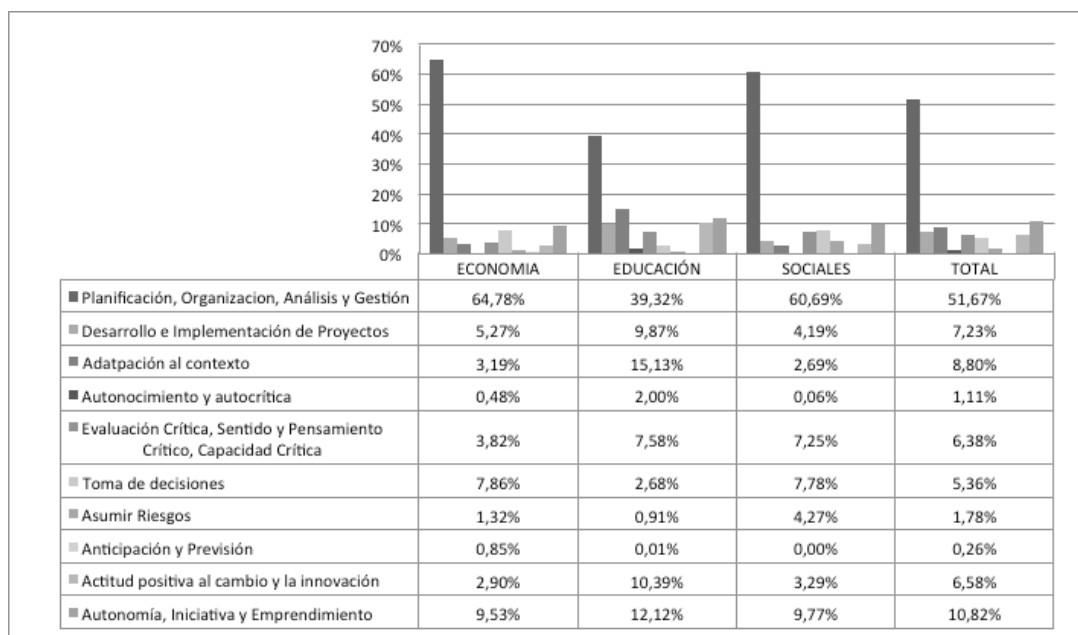
Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Distribuciones de los indicadores por dimensiones y ámbito de conocimiento (%).

La figura 4 muestra la distribución de los indicadores para la “Dimensión Intelectual” por áreas de conocimiento. El indicador “Planificar, Planificación, Organización, Análisis, Gestión” puntúa 64.8%, 60.7% y 39.3% en Economía, Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación, respectivamente. Además, el indicador en segunda posición en Ciencias Sociales y Económicas es “Autonomía, Iniciativa, Emprendimiento ” con porcentajes similares (9,8% y 9,5%, respectivamente). En Ciencias de la Educación, el indicador “Adaptación al contexto”

es el segundo más frecuente en la “Dimensión Intelectual” (15,1%), aunque “Autonomía, Iniciativa, Emprendimiento ” ocupa el tercer lugar en porcentaje en las Ciencias Sociales y Económicas (12,1%). Por lo tanto, en las universidades públicas valencianas, las capacidades organizativas reciben la mayor atención en Ciencias Económicas y Sociales, cuando nos referimos a la “Dimensión Intelectual”, mientras que en Ciencias de la Educación se hace más hincapié a la adaptación del contexto y la actitud positiva al cambio. El impulso al espíritu emprendedor es similar en los tres ámbitos de conocimiento.

En términos globales (véase columna Total de la Figura 4), no podemos concluir que la enseñanza técnico-intelectual del emprendimiento responde de forma equilibrada a la conceptualización realizada del término en esta investigación ya que, sólo dos indicadores aglutinan el 62% de las frecuencias en esta dimensión. Por tanto, la formación intelectual del emprendimiento es también parcial.



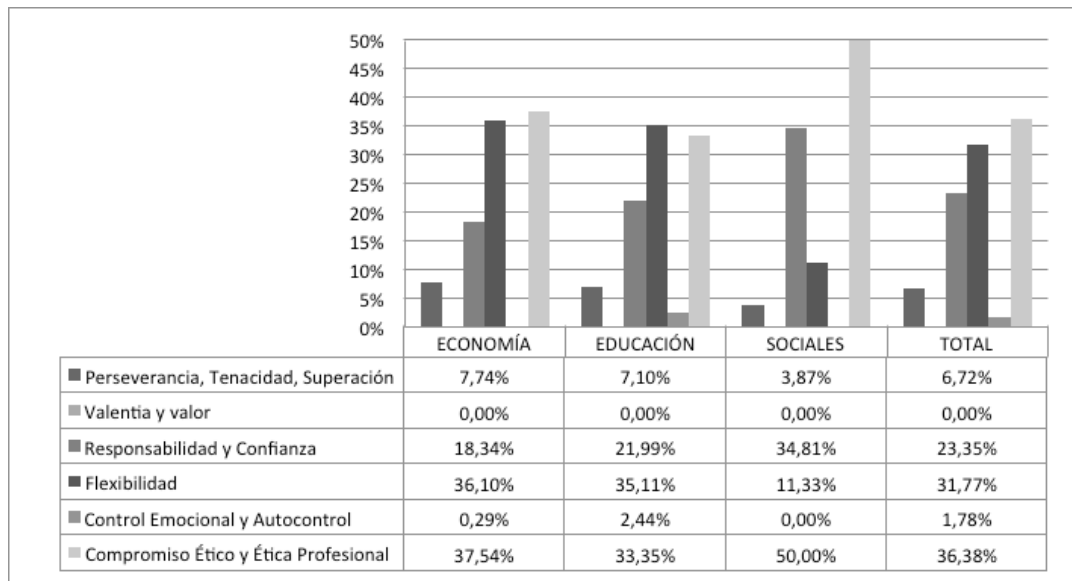
Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Distribuciones de los indicadores de la “Dimensión Intelectual” por área de conocimiento (%).

Nos gustaría destacar, observando los resultados de los indicadores de la “Dimensión Moral” por áreas de conocimiento, los altos porcentajes obtenidos para el indicador “Compromiso ético, Ética profesional” (50,0%) y “Responsabilidad, responsable, confianza” (34,8%) en los grados de Ciencias Sociales. Estos indicadores representan tres cuartas partes de las frecuencias para la “Dimensión Moral” en este campo de conocimiento (ver Figura 5). Dentro del campo de la Economía y las Ciencias de la Educación también consigue un alto porcentaje el indicador “Compromiso ético, Ética profesional” (37,5% en Economía y 33,4% en Ciencias de la Educación), pero ocupando el primer y segundo lugar, respectivamente. El indicador “Valentía, valor” no puntúa en los tres campos de conocimiento y sólo en Ciencias de la Educación puntúa por encima de uno el indicador “Control emocional, autocontrol” (2,4%).

Observamos, también en esta ocasión, que la representación de los indicadores que construyen la dimensión moral del emprendimiento no es equitativa, en base a la conceptualización realizada, ya que la mitad de ellos acoge el 91% de las apariciones en el

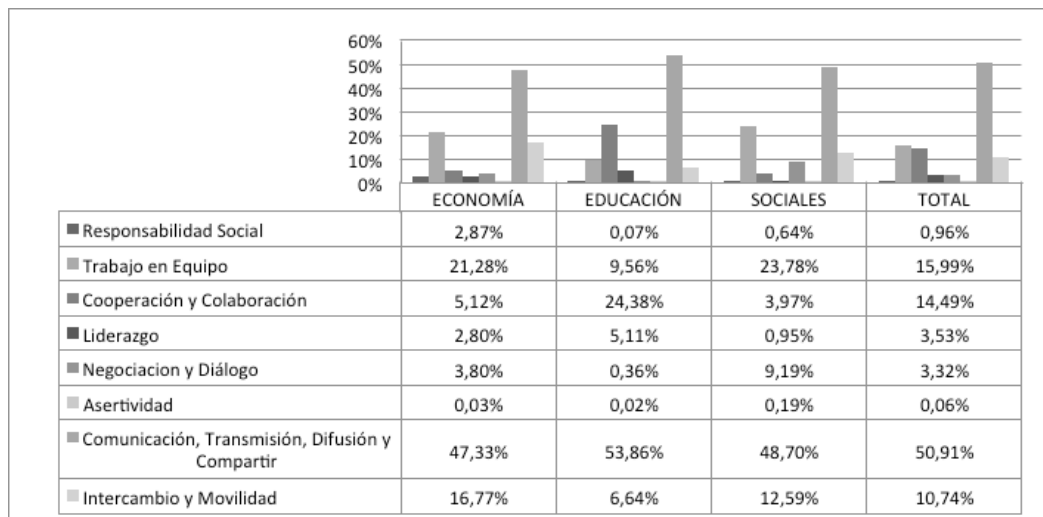
análisis de contenido (véase columna Total de la Figura 5).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Distribuciones de los indicadores de la “Dimensión Moral” por área de conocimiento (%).

Para la “Dimensión Social”, el indicador “Comunicar, comunicación, Transmisión, Difusión, Presentación, compartir” recoge el 53,9%, 48,7% y 47,3 %, respectivamente, en Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Económicas (ver Figura 6), siendo el indicador más frecuente. El indicador “Trabajo en equipo” es el segundo más frecuente en Ciencias Sociales y Economía (23,8% y 21,3%, respectivamente), mientras que el de “Cooperación, colaboración” tiene el segundo porcentaje más alto (24,4%) en Ciencias de la Educación en la “Dimensión Social”. El indicador “Asertividad” no aparece ni en Economía ni en Ciencias de la Educación y recibe bajos porcentajes (0,2%) en Ciencias Sociales. Aunque no son indicadores que hagan referencia explícita a emprendimiento social, los conceptos analizados constituyen una aproximación a su significado, observando, de nuevo, como la mitad de los indicadores suponen el 91% de la frecuencia total (véase columna Total de la Figura 6), llamando la atención el hecho que el indicador “Responsabilidad Social” casi no tiene incidencia.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Distribuciones de los indicadores para la “Dimensión Social” por área de conocimiento (%).

Los resultados no son concluyentes. Las Ciencias Sociales y Jurídicas tienen algunas características comunes, si bien parece que cada campo de conocimiento, Economía, Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación, enfatiza las dimensiones que le son más próximas.

Para terminar esta sección, vamos a centrar nuestra atención en la puntuación total. Nuestro punto de partida es que el emprendimiento social puede ser entendido como una mezcla equilibrada de indicadores en las tres dimensiones (intelectuales, morales y sociales). Posicionamiento que compartía también la totalidad de las personas expertas consultadas. Hemos visto que esta distribución no se corresponde con la realidad dado que los indicadores intelectuales predominan sobre los morales y sociales. En general, todos los indicadores considerados en la “Dimensión Intelectual” aparecen en el análisis, con la excepción de “Anticipación, previsión”. En cuanto a la “Dimensión Moral” y “Dimensión Social”, identificamos algunos indicadores ausentes como “Control emocional, autocontrol”, “Responsabilidad Social” y “Asertividad”.

No podemos establecer grandes diferencias entre los Grados más cercanos al emprendimiento social y los que no lo están. Creemos que las universidades públicas valencianas no subrayan de manera significativa la iniciativa empresarial ni el emprendimiento social en Grados de Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación porque temen a ser consideradas como instituciones orientadas a la mercantilización.

Validación de contenido utilizando el panel de personas expertas

Tras describir los resultados más relevantes del análisis anterior en los Grados de Ciencias Sociales y Jurídicas de las universidades públicas de la Comunidad Valenciana, dirigimos un grupo de personas expertas para discutir y validar los resultados.

Después de más de dos horas de debate, el grupo llegó a algunos acuerdos. Los datos recabados se analizaron mediante análisis discursivo, y se organizaron los resultados del panel en cuatro bloques: i) diseño de los planes de estudio; ii) dificultades y contradicciones en la planificación de los estudios; iii) la definición y las dimensiones del emprendimiento; y iv) el contexto universitario como facilitador u obstaculizador de la enseñanza y el aprendizaje del emprendimiento social.

En cuanto al diseño de los planes de grado, los/as expertos/as afirman que la descripción oficial de la carrera está, por un lado, determinada curricularmente por el Ministerio de Educación en España, considerado agente externo a la universidad. Y por otro lado, son aprobados por pactos entre los departamentos académicos involucrados en la toma de decisiones. Por lo tanto, la flexibilidad en la definición de los grados es relativa porque el gobierno establece la base y, además, los acuerdos entre los departamentos se dirigen, con frecuencia, a tratar los aspectos intelectuales, más relacionados con los contenidos teóricos. Contrariamente a las competencias de emprendimiento social, los planes de estudio fueron desarrollados basándose en el conocimiento cognitivo, olvidando otros contenidos de aprendizaje como los procedimentales y actitudinales. Por último, si bien el sistema debe funcionar sobre la base de las competencias, las universidades y su personal académico todavía no han acotado los objetivos involucrados en la enseñanza del espíritu emprendedor social.

Existe, tal y como se sugiere en el panel de personas expertas, una tensión entre la comprensión del currículo como un plan de estudios que se va a transmitir y el currículo como proceso, y consecuentemente, aparecen dificultades y contradicciones. Se reconoce

que las titulaciones tienen una descripción precisa por parte del discurso estatal externo, si bien también se considera que el plan de estudios es la interacción del profesorado, del estudiantado y del conocimiento. En otras palabras, el currículum es lo que realmente sucede en el aula y lo que se hace en la microprogramación y evaluación. Por lo tanto, concluyen que las competencias sociales y morales relacionadas con la iniciativa empresarial probablemente se enseñan en la práctica a pesar de que los documentos oficiales no prestan especial atención a ellas. De hecho, se reconoce que toda acción educativa es una actividad, per se, cargada de valor y realizada en comunidad (Tirado, 2004) y, por tanto, efectivamente debe transmitir en su práctica esas competencias morales y sociales. La clave es el método de enseñanza, sobre todo si tenemos en cuenta que el personal docente tiene libertad de cátedra en el aula en las universidades públicas españolas. Por lo tanto, los resultados de nuestro análisis de contenido anterior no son concluyentes porque el currículo explícito establecido en líneas generales en los planes de estudio de grado no muestra lo que sucede en el aula. El panel reconoce que el proceso de enseñanza-aprendizaje introduce un currículum oculto en las aulas. Las decisiones acerca de los contenidos y procesos en la educación se basan en premisas de valor, relativas a la ética y a la política educativa y, por lo tanto, no sabemos de forma fehaciente si el emprendimiento social se está enseñando en las aulas de las universidades públicas valencianas.

El grupo de expertos/as trató de hacer una aproximación al concepto de emprendimiento social. Reconocieron que la comunidad académica entiende el término próximo a la orientación empresarial. Sin embargo el emprendimiento social en las universidades debe ser entendido como la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas, principalmente sociales. Los/as emprendedores/as sociales aprovechan las oportunidades para alcanzar este objetivo, mientras aprenden y se adaptan continuamente. Hacen uso del pensamiento adecuado, tanto en el mundo empresarial como en actividades sin ánimo de lucro. Esta conceptualización subraya la dimensión moral y social y no sólo intelectual, aunque es más fácil alcanzar un acuerdo sobre los aspectos intelectuales en la toma de decisiones curriculares relativa a los grados. Es sencillo definir objetivos y conceptos relativos a la cognición, mientras que es más incómodo llegar a acuerdos sobre las cuestiones morales a introducir en los grados. El grupo afirma que la formación en competencias de emprendimiento social debe otorgar igual importancia a las tres dimensiones estudiadas (intelectuales, morales y sociales).

Por último, los/as expertos/as hablaron de cómo el contexto universitario funciona como conductor o como obstáculo para promover el emprendimiento social. Señalaron que la modalidad educativa y organizativa de las instituciones de educación superior dificulta el uso de metodologías de enseñanza que estimulen el emprendimiento social debido al elevado ratio de alumnado-profesorado. También es muy difícil trabajar basándose en competencias emprendedoras ya que la estructura del sistema se basa en las teorías de enseñanza tradicionales (por ejemplo, todos los/as estudiantes tienen derecho a realizar un examen en las Universidades Españolas). Sin embargo, el grupo de personas expertas puso de relieve algunos de los aspectos clave en las instituciones que funcionan como motor de la iniciativa empresarial social. Las universidades ofrecen una estructura de estudios atractiva que permite estudiar una serie de temas de una manera muy flexible. Casi todas las universidades ofertan cursos con espíritu emprendedor, algunas de ellas con un enfoque social, así como una serie de cursos relacionados con las diversas dimensiones del emprendimiento social. Las instituciones de educación superior tienen que aprovechar estas características para llegar a un consenso sobre los requisitos mínimos necesarios para enseñar las competencias sociales empresariales.

Por lo tanto, aunque los datos descriptivos nos permiten inferir que los planes de estudios analizados no están ampliando la perspectiva empresarial de la enseñanza del emprendimiento hacia una visión más social y moral, el grupo de personas expertas sugiere que sigue siendo necesario ir más allá, intentar aproximar futuras investigaciones a lo que ocurre realmente en las aulas universitarias.

Discusión y Conclusiones

La revisión de las titulaciones de estudios sociales y jurídicos que se imparten en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana permite extraer algunas conclusiones acerca de cómo las universidades forman a los/as estudiantes en el emprendimiento social. En general las universidades de nuestro estudio ofrecen formación en competencias relacionadas con la Dimensión Intelectual en los tres campos analizados de conocimiento de Economía, Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales. También ofrecen formación en competencias sociales y morales, aunque en los planes de estudio se refieren en menor frecuencia.

Podemos diferenciar según el campo del conocimiento. La “Dimensión Intelectual” obtiene las puntuaciones más altas en los tres casos, sin embargo hay algunas diferencias entre los campos del conocimiento. La Economía destaca por indicadores intelectuales, la Educación predomina para los indicadores morales y las Ciencias Sociales para los indicadores sociales. Sobre la base del área de conocimiento nos encontramos, por tanto, que: i) los grados de Economía obtuvieron el porcentaje más alto de los indicadores en la “Dimensión Intelectual” en comparación con la “Dimensión Moral” y la “Dimensión Social”; ii) las Ciencias de la Educación obtuvieron los porcentajes más bajos de la “Dimensión Intelectual” frente a las Ciencias Económicas y Sociales y el más alto en la “Dimensión Moral” con porcentajes intermedios para la “Dimensión Social”; y iii) las Ciencias Sociales mostraron puntuaciones intermedias para la “Dimensión Moral” y “Dimensión Intelectual” y altas calificaciones para la “Dimensión Social”.

Los resultados por campo de conocimiento muestran algunas irregularidades importantes que no nos permiten establecer conclusiones definitivas en nuestro análisis acerca de la construcción del concepto de espíritu emprendedor, ya sea por Universidad o por grado. Este resultado se justifica por parte del grupo de personas expertas por el hecho de que los grados en las universidades españolas se han establecido oficialmente por agentes externos, y por lo tanto los grados no son diferentes entre sí. Podemos destacar, sin embargo, algunas implicaciones: i) en la “Dimensión Intelectual” los conceptos “Planificar, Planificación, Organización, Análisis, Gestión” y “Autonomía, Iniciativa, Emprendimiento” son los más frecuentes en los tres campos de conocimiento; ii) en la “Dimensión Moral” los indicadores “Compromiso ético, Ética profesional” y “Responsabilidad, responsable, confianza” son los más frecuentes, aunque con algunas diferencias entre los campos del conocimiento; y iii) en la “Dimensión Social” los conceptos “Comunicar, comunicación, Transmisión, Difusión, Presentación, compartir” y “Trabajo en equipo” son los más frecuentes en los tres campos de conocimiento.

Aunque no podemos extraer conclusiones definitivas, sugerimos que la Economía tiende a enfatizar la importancia de la capacidad de gestión y la capacidad de tomar decisiones de acuerdo a la concepción tradicional del espíritu emprendedor (perspectiva

empresarial). Este es el resultado esperado, ya que se relaciona con la formación de los/as gerentes de empresas y analistas económicos. Sin embargo, al contrario de lo que esperábamos, no encontramos que los grados en Educación y Ciencias Sociales promueven más competencias morales y sociales que intelectuales. Por lo tanto, en relación con nuestra pregunta de investigación, la perspectiva que las universidades tienen de la empresa no se expande hacia el espíritu emprendedor social, y podemos concluir que la enseñanza y la formación del espíritu emprendedor en las universidades carece de la profundidad ética que una sociedad democrática requiere, dado el bajo peso de las dimensiones morales y sociales. Podríamos decir que, en el contexto del estudio que se presenta, la planificación de los estudios universitarios reproduce la mentalidad cientificista propia de posturas positivistas que separan entre ciencia, como único conocimiento aceptable, y las prácticas de la moral, como discurso de lo subjetivo.

Nuestro estudio apunta a varias cuestiones. Las iniciativas gubernamentales para promover el espíritu emprendedor adoptan principalmente una perspectiva económica. La promoción de la empresa es tanto uno de los principales objetivos de crecimiento económico como del desarrollo nacional. La ciudadanía debería tener la posibilidad de participar en el desarrollo de negocios basados en empresas ya existentes u otras nuevas. El empresariado con educación superior suele ser más capaz de aplicar sus habilidades intelectuales a esta tarea, y adquirir experiencia en el espíritu emprendedor a través de proyectos individuales. Sin embargo, el conocimiento sobre el emprendimiento social es insuficiente. El emprendimiento social se relaciona con el cambio social, sus potenciales ganancias son duraderas, una transformación beneficiosa para la sociedad, que es lo que diferencia a este campo y sus practicantes. Nuestro análisis muestra que las competencias relacionadas con el emprendimiento social (Dimensiones Moral y Social) tienden a ser ignoradas en Economía, Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales. Sin embargo, si miramos lo que realmente sucede en las aulas, quizás nos encontremos, como se sugiere en el panel de personas expertas, con experiencias de enseñanza en las competencias sociales y morales relacionadas con el espíritu emprendedor. De producirse este fenómeno, la enseñanza del espíritu emprendedor social es una materia que queda oculta en el currículo resultando invaluable y subrepticia.

Lo que distingue al emprendimiento social es su atención a los beneficios sociales. Las universidades deben incorporar contenidos de aprendizaje y estilos docentes relacionados con las Dimensiones Moral y Social en su formación de grado con el fin de fomentar el espíritu emprendedor social. El objetivo de esta revisión curricular y metodológica sería fortalecer la enseñanza universitaria desde su incorporación al contexto social y laboral integral, “mirar” de forma distinta y ofrecer respuestas creativas e innovadoras a los problemas sociales que nos envuelven. Se espera que este documento ponga de relieve la necesidad de legitimar el emprendimiento social como parte del currículo universitario formal mediante la inclusión de las competencias sociales y morales en la enseñanza de las habilidades empresariales, con el fin de crear valor social y económico. La formación universitaria, desde esta perspectiva, contribuiría a la formación de una ciudadanía que promovería una mayor equidad social, respondiendo de forma efectiva a su función social como institución educativa. Siguiendo a Corzo (2011), de esta manera se “concibe la formación [profesional] como un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad” (p. 6).

Con el propósito de contribuir a ello, nuestra investigación futura se centrará en la

generalización del procedimiento metodológico para estudiar el contexto de la universidad española en su conjunto; y además llevaremos a cabo un estudio empírico para conocer las percepciones de los/as estudiantes de los métodos utilizados en el aula en un intento de identificar las percepciones de la enseñanza y la práctica de la iniciativa empresarial social. Esto nos permitirá analizar las similitudes y diferencias entre los planes de estudio formales de la universidad y la vida en las aulas.

Referencias Bibliográficas

- Audretsch, D. B. y Keilbach, M. (2004). Does entrepreneurship capital matter? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(5), 419-429.
- Austin, J.; Stevenson, H. y Wei-Skillern, J. (2006). Social and commercial entrepreneurship: same, different or both. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(1), 1-22.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Baumol, W. J. (1991). Toward a newer economics: the future lies ahead! *Economic Journal*, 101(404), 1-8.
- Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Chisvert-Tarazona, M. J. (2013). La responsabilidad social de las universidades a través de la memoria cinematográfica. *Revista de Docencia universitaria*, 11(1), 389-410.
- Colyvas, J. A. y Powell, W. W. (2006). Roads to institutionalization: the remaking of boundaries between public and private science. *Research in Organizational Behavior*, 27, 305-353.
- Coman, A. y Pop, I. (2012). Teaching social entrepreneurship in universities. The case of the Maramores County, Romania. En C. Martin y E. Druica (eds.), *Entrepreneurship education - a priority for the higher education institutions* (pp. 66-71). Bucharest: International Conference on Entrepreneurship Education.
- Comisión Europea (2008a). *Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2008b). *Decision Nº 1350/2008 of the European Parliament and of the Council of 16 December 2008 concerning the European Year of Creativity and Innovation*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning. Final Proceedings*. Oslo: Comisión Europea.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(1), 41-63.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid:

- Alianza Editorial.
- Corzo, J. A. (2011). La integración de los procesos y funciones sustantivas universitarias como estrategia para contribuir al equilibrio entre equidad y calidad en instituciones de educación superior. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4, 1-14.
- Cumming, D.; Sapienza, H. J.; Siegel, D. S. y Wright, M. (2009). International entrepreneurship: managerial and policy implications. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 3(4), 283-296.
- De Souza Silva, J. (2007). El emprendimiento social en el cambio de época. *Worlds & Knowledges Otherwise*, 2(1), 1-16.
- DeTienne, D. y Chandler, G. (2004). Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: a pedagogical approach and empirical test. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 242-257.
- GEM (2013). *Global Entrepreneurship Monitor. 2012 Global Report*. Babson Park: Babson College.
- González, J. L. (2009). Desafíos éticos de la educación superior en el siglo veintiuno. *Arecibo*, 22, 1-23.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: toward a model of contingency-based business planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 258-273.
- INE (2013). *Estadística de Educación Universitaria*. Madrid: INE.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. California: Sage Publications, Inc.
- Light, P. C. (2006). Reshaping social entrepreneurship. *Stanford Social Innovation Review*, Fall, 47-51.
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE n. 106 de 3 de Mayo de 2006.
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE n. 219 de 10 de Diciembre de 2013.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales - lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Mair, J. y Martí, I. (2006). Social entrepreneurship research: a source of explanation, prediction and delight. *Journal of World Business*, 41(1), 36-44.
- Marina, J. A. (2010). The entrepreneurship competence. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- Mars, M. M. y Rios-Aguilar, C. (2010). Academic entrepreneurship (re)defined: significance and implications for the scholarship of higher education. *Higher Education*, 59(4), 441-460.
- Martin, R. L. y Osberg, S. (2007). Social entrepreneurship: the case for definition. *Stanford Social Innovation Review*, Spring, 27-39.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Estrategia de emprendimiento y empleo joven, 2013/2016*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E.; Ciurana, E. R. y Mota, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Unesco, IIPC, USAL.
- Noguera, A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers*, 68, 141-168.
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palomares-Montero, D.; García-Aracil, A. y Castro-Martínez, E. (2012). Misiones actuales de las universidades públicas: una perspectiva sociológica. *ARBOR*, 188(753), 171-192.
- Palomares-Montero, D. y Verdeguer-Aracil, I. (2013). Proyectos educativos de emprendimiento social ¿Promueven las universidades la inclusión social más allá de lo escolar? En M. J. Chisvert Tarazona, A. Ros Garrido y V. Horcas López (eds.), *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 272-298). Barcelona: Octaedro.
- Perren, L. y Jennings, P. L. (2005). Government discourses on entrepreneurship: issues of legitimization, subjugation and power. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(2), 173-184.
- Pfeilstetter, R. (2011). The entrepreneur. A critical reflection on the current uses and meanings of a concept. *Gazeta de Antropologia*, 27(1). Descargado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G27_16Richard_Pfeilstetter.pdf
- Pinto, R. (2005). Challenges for public policy in promoting entrepreneurship in south eastern Europe. *Local Economy*, 20(1), 111-117.
- Project BEPART (2007). *Entrepreneurship Teaching and Promotion at and by Universities. 10 Cases Interreg III C Network*. Rostock: University of Rostock.
- Roberts, D. y Woods, C. (2005). Changing the world on a shoestring: the concept of social entrepreneurship. *University of Auckland Business Review, Autumn*, 45-51.
- Russell, B. (1930). *La conquista de la felicidad*. Debate: Madrid.
- Schoof, U. (2006). *Stimulating youth entrepreneurship: barriers and incentives to enterprise start-ups by young people*. Ginebra: International Labour Office.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Stryjan, Y. (2006). The practice of social entrepreneurship: notes toward a resource-perspective. En C. Steyaert y D. H. Hjorth (eds.), *Entrepreneurship as social change. A third movements in entrepreneurship book* (pp. 35-55). Northampton: Edward Elgar Publishing, Inc.
- Tanner, M. (2013). Introduction Europe's crisis and the welfare state. *CATO Journal*, 33(2), 187-191.
- Tirado, J. A. (2004). Ética y educación de adultos: la tarea de educar en valores a personas adultas. Glosas Didácticas. *Revista Electrónica Internacional*, 11, 155-161.

Unión Europea (2013a). *European economy forecast. Winter 2013*. Bruselas: Comisión Europea.

Unión Europea (2013b). *Entrepreneurship education: a guide for educators*. Bruselas: Comisión Europea.

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, Seria Agricultura*, 63(1–2), 1–6.

Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia universitaria*, Monográfico: *El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?* 9(3), 75-98.

Artículo concluido el 29 de Abril de 2014

Palomares, D. y Chisvert, M. J. (2014). Ética y empresa en el espacio universitario: el emprendimiento social en las universidades públicas como vehículo facilitador de la equidad social. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 205-230.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Davinia Palomares Montero

Universitat de València
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: Davinia.Palomares@uv.es



Profesora Ayudante Doctor en la Universitat de València. Es Doctora en Sociología (Sobresaliente Cum Laude y Mención Europea) y Licenciada en Pedagogía. Ha recibido el Premio Extraordinario de Doctorado en el área de Sociología y Economía y el Premio de la Fundación Europea para la Sociedad de la Información y Euroeditions por su trabajo titulado “La evaluación de las Instituciones de Educación Superior: Una revisión bibliográfica de sistemas de indicadores”. En la actualidad, sus áreas de interés se centran en el desarrollo y la innovación curricular y el emprendimiento social.

María José Chisvert Tarazona

***Universitat de València
Departamento de Didáctica y Organización Escolar***

Mail: Maria.Jose.Chisvert@uv.es



Doctora en Pedagogía, es en la actualidad profesora ayudante doctora de la Universitat de València. Participa en el equipo de investigación sobre formación y transiciones entre educación y empleo con colectivos vulnerables dirigido por Fernando Marhuenda, así como en proyectos de investigación vinculados al emprendimiento social en las universidades. Ha sido profesora en el Grado de Magisterio de Florida Universitaria y coordinadora en la Fundación Formación y Empleo PV de un equipo de investigación sobre formación y orientación profesional para el empleo

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 231-250

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 09-05-2014

Fecha de aceptación: 13-08-2014

Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias.

Julio Herminio Pimienta Prieto
Universidad Anáhuac, México

Resumen

Este artículo presenta el proceso de diseño, construcción y validación de un cuestionario para evaluar el desempeño académico de profesores universitarios desde la perspectiva de los estudiantes. El proceso incluye la tabla de especificaciones que operacionaliza el constructo; misma que ha servido de referencia tanto para la construcción de las afirmaciones de la escala, así como para la valoración por expertos de la coherencia entre las preguntas y las especificaciones (validez de contenido). Se ha aplicado el cuestionario a una muestra aleatoria de estudiantes (440) de una institución privada de la zona metropolitana

Development and validation of an instrument for measuring teacher performance based on competencies.

Julio Herminio Pimienta Prieto
Universidad Anáhuac, México

Abstract

This paper presents the design, construction and validation of a questionnaire to assess the academic performance of university teachers from the perspective of students. The process includes the list of specifications that make operational the construct; it has served as a reference for both the construction of the claims of the scale and the expert assessment of the consistency between the questions and the specifications (content validity). The Questionnaire was applied to a random sample of students (440) from a private institution in the metropolitan area of Mexico.

de México. Se ha determinado la confiabilidad como consistencia interna y partición por mitades; además, un análisis factorial tanto exploratorio como confirmatorio para determinar la adecuada medición del constructo que se pretende evaluar. Los resultados han mostrado una confiabilidad de 0.965 (alfa de Cronbach), el grado de acuerdo, con el índice kappa de Cohen, se ha considerado como mayor a 0.7 y el análisis factorial confirmatorio apunta a dos factores de tres que se tenían; sin apartarse drásticamente de la teoría que ha servido de base.

We have determined the internal consistency and reliability by halves partition; also has been performed both exploratory and confirmatory factor analysis to determine the appropriate measurement of the construct to be evaluated. The results have shown a reliability of 0.965 (Cronbach's alpha); the degree of agreement (Cohen's kappa), was found as greater than 0.7 and, finally, the confirmatory factor analysis points out to two factors between the three possible. They are results that do not depart drastically from the theory that has served as the basis for our work.

Palabras clave: Educación superior, evaluación del desempeño docente, confiabilidad, validez de contenido, validez de constructo.

Key words: Higher education, evaluating teacher performance, reliability, content validity, construct validity.

Introducción

Últimamente la evaluación de la docencia se ha convertido en un tema de actualidad. Ante las nuevas políticas educativas emanadas por los gobiernos latinoamericanos, evaluar a los docentes se vuelve un tema además de escabroso, muy complejo, pudiéramos señalar como una de las causas de este fenómeno, los insatisfactorios resultados de los estudiantes de la región en los exámenes nacionales e internacionales. Específicamente, México se encuentra en los últimos lugares.

No era posible esperar más, con toda la información que se tiene acerca de la influencia de la actuación docente en el rendimiento académico de los estudiantes, la decisión de evaluar a los docentes en México, era impostergable. En la educación superior, la cuestión no ha sido tan drástica; pero, la gran mayoría de las instituciones de educación superior evalúan a sus docentes y algunas decisiones toman producto de la misma, todo ello inmerso en el ambiente de acreditaciones y certificaciones que ha florecido en la educación superior como una imperiosa necesidad para la obtención de financiamientos públicos.

En este sentido, una actuación docente basada en competencias, al menos como aspiración, ha pretendido permear una gran cantidad de universidades mexicanas; aunque unas presenten claras resistencias a este paradigma que con más fuerza se ha visto presente en el siglo XXI.

Por supuesto, importantes estudiosos de la labor docente, Perrenoud (2004), Mateo (1996, 2006), y Zabalza (2012) por ejemplo, han planteado de una forma u otra, que es factible evaluarla tomando en cuenta una gran cantidad de actuaciones dentro de un mar en el que se desenvuelve este actor, sin dudar que su labor es un importante indicador de la calidad educativa de toda institución de educación superior. En palabras de Mateo (2006, p.96):

“el problema de fondo no es la evaluación, sino cómo a partir de ella conseguimos gestionar más eficientemente la calidad. Para ello deberemos establecer, en primer lugar, los elementos básicos que sustentan un modelo de evaluación del profesorado y cómo estos se relacionan con los procesos de mejora de los centros”.

El mismo autor; pero en 1996 nos hace ver la importancia de la valoración de ciertas tareas: una previa o de preparación, otra en la que se hace evidente la actuación, con la utilización de métodos y todo el proceso de enseñanza en “vivo”. Posteriormente, Mateo (2006) refiriéndose a McConney et. al (1996), analiza la pertinencia de incluir dentro de la evaluación de la actividad docente a: conocimientos de la materia, buenas credenciales, capacidad de seleccionar los materiales curriculares más adecuados, diseñar la instrucción y planificar las sesiones de aprendizaje, monitorización y evaluación de los aprendizajes de los alumnos, conocimiento de la normativa legal relacionada con la educación, participación en servicios profesionales y en actividades de desarrollo personal.

Por su parte, Perrenoud (2007, p.10), realiza un estudio basado en un referencial europeo para la docencia y formula las famosas diez familias competencias docentes:

- “Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.”

También Zabalza (2007, p.111) refiere un grupo de competencias que el docente debe poseer: “saber identificar lo que el alumno ya sabe, saber establecer una buena comunicación con sus alumnos y saber manejarse en el marco de condiciones y características que presenta el grupo de estudiantes con el que le toque trabajar”. Quizás sea Zabalza (2013) con quien más hemos empatizado al plantear los tres grandes discursos en los que se ha dado el debate en torno al de las competencias: conceptual, técnico y cultural. El presente estudio se ubica con toda seguridad en el aspecto técnico, que por ser más instrumental involucra la forma de llevar a cabo la implementación de la propuesta, como modo de actuación docente factible de ser evaluada. Es así que

en el presente estudio presentamos la primera validación de un instrumento para la valoración de la docencia universitaria, desde el punto de vista de los estudiantes.

Igualmente, Zabalza al referirse a “Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas” de Day y Gu (2012), alerta acerca de dos competencias que van más lejos de los catálogos con los que hemos estado tratando el tema: la *autoeficacia*, como la percepción que posee el profesor sobre la importancia de su actuación para los estudiantes y la *resiliencia*, como la natural capacidad de sobreponerse ante cualquier caída. Es decir, emergen dos actuaciones sobre las que no se debatía comúnmente.

Para cerrar el análisis sobre los planteamientos de estos tres estudiosos, nos referimos a las ideas planteadas por Mateo (2006), sobre la evaluación de la docencia dirigiéndose hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática, considerando lo que ha dado en llamar los tres vértices del triángulo: evaluación de la docencia - enseñanza, mejora y desarrollo profesional del profesorado – mejora de la calidad de la escuela.

Por otro lado, Muñoz, Ríos y Abalde (2002) en su registran la revisión de instrumentos y dimensiones que se han utilizado en diversas universidades españolas con este propósito y, a partir de ello, proponen un nuevo instrumento que validan. Vislumbran que pareciera existir un consenso entre la mayoría de las instituciones, para plantear como dimensiones más importantes: a la evaluación, el cumplimiento con las obligaciones, el desarrollo de la clase/metodología y la satisfacción del estudiante con la materia. En este momento, no se mencionan las actuaciones docentes como competencias; pero avisan que son tareas relevantes que realizan los profesores.

Así mismo Denise Vaillant (2008, p.62) desde hace tiempo ha trabajado seriamente el tema y plantea que los profesores “ocupan un lugar de privilegio en el escenario de la política latinoamericana marcada por los éxitos y reformas...”. Se pregunta acerca de cómo mejorar el desempeño de los docentes, respondiendo que son importante tres elementos: incentivos insuficientes, deficiente preparación y gestión institucional y evaluación, que no ha actuado como mecanismo básico de mejora. Al afirmar lo anterior, consideramos que entra en juego un aspecto crucial: *la evaluación como mecanismo optimizante de los sistemas artificiales*; siendo la docencia uno de este tipo, es imposible que solo pueda autorregularse, se hacen necesarias las acciones externas a él para lograr su mejora; es por ello que la evaluación del desempeño docente se convierte en un regulador “cuasi natural” de la actuación profesional de los profesores.

En México, la red de investigadores de evaluación de la docencia ha sido uno de los equipos que más se ha preocupado por el tema y, sin temor a cometer un error, la mayor autoridad (desde nuestro punto de vista) en cuanto al fenómeno la posee Mario Rueda (2000, 2008, 2009, 2012; Nava y Rueda, 2014), quien desde hace muchísimo tiempo ha seguido la labor docente y su evaluación. En este sentido, ha propuesto algunos criterios, mencionando a la “Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia” REID (2008, en Rueda, 2009) y haciendo alusión a las cinco dimensiones que destaca esta red plantea los aspectos: política de la evaluación, teórica, metodológica-procedimental, de uso y evaluación de la evaluación, para llegar a considerar, reconociendo la complejidad, una serie de competencias docentes, factibles de ser evaluadas, porque se encuentran claramente operacionalizadas:

- Planear el curso de la asignatura.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase).
- Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula.
- Utilizar formas adecuadas de comunicación para apoyar el trabajo académico.
- Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto.

Como se puede advertir, aparecen similitudes entre lo que plantea Rueda (2009) y lo que han detectado Muñoz, Ríos y Abalde (2002); cuestiones que nos dan pie a reflexión sobre aspectos que son consistentes en el debate acerca de la evaluación de las actuaciones docentes. Considerando que la satisfacción de los propios estudiantes, aunque no forma parte del desempeño del profesor, es un aspecto importante a tomar en cuenta en la indagación. Poniendo también en tela de juicio, la deficiencia presente en el país en cuanto a la toma de consciencia por parte de las autoridades sobre la principal función de la evaluación: la mejora del “objeto evaluado”.

Muñoz y Rueda (2014), hablan de “buenas prácticas docente” en contra de la llamada “buena enseñanza”, considerando la posibilidad de diferentes “rutas para el ejercicio docente, al mismo tiempo que se privilegie la función del profesor como generador de ambientes formativos”. Con ello, contrario a lo que podría plantearse, reconocen la necesidad de perfiles docentes y de las buenas prácticas que orienten; pero dentro de un ambiente de respeto a la diversidad. Insisten en que la evaluación debe contribuir a recabar información para la futura toma de decisiones, que se tengan en cuenta las miradas de los propios actores tomando en cuenta las condiciones en las que se desarrolla la docencia; mencionando además, que se debe retroalimentar este proceso con la evaluación de los otros componentes del sistema educativo tomando en cuenta que la evaluación debiera ser formativa y continua.

Un estudio en México reportado por Aguirre, X., Botero, I., Loredó, J. et al (2000, p.1; en Loredó, 2000), muestra la importancia de considerar la evaluación de la docencia desde un punto de vista integral y “no exclusivamente como un instrumento para recabar opinión de los estudiantes”; poniendo de manifiesto dos grandes vertientes en los procesos valorativos que se llevan a cabo: una orientada al control y otra, dirigida al desarrollo o perfeccionamiento de la labor docente.

Con lo anterior, nos acercamos a la consideración de la opinión del estudiante como uno de los aspectos a tomar en cuenta cuando hablamos de una verdadera evaluación integral de la compleja actividad docente del profesor; sin embargo, ¿sería posible no restarle importancia a la opinión de los que directamente reciben el producto del desempeño docente y que son la razón de ser de su existencia? Parece que la respuesta tiene inmediatamente un “no”. Finalmente, los autores mencionados en el párrafo anterior, propusieron cuatro dimensiones en el diseño de un cuestionario para recabar información a los estudiantes acerca de la actuación docente: planeación, habilidades y estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje y rasgos profesionales y personales.

Por otro lado, Kickman (2013, p.446), da cuenta de la perversión que puede sufrir la evaluación de los docentes, al estar ligada a la remuneración y con respecto a ello señala que “nos hemos transformado de homo academicus en homo economicus, de

acuerdo con los planteamientos de Ibarra (2007).

En este momento comenzaremos la presentación del instrumento que hemos elaborado y validado en un primer intento, para la evaluación de una docencia universitaria atendiendo a una formación basada en competencias.

Propuesta de instrumento para la evaluación del desempeño docente basado en una formación de competencias

La tabla de especificaciones sobre las dimensiones e indicadores que se muestra en la página siguiente, sintetiza y representa los contenidos de referencia para elaborar los reactivos del cuestionario y recolectar la información prevista en el plan de investigación, y como criterio que utilizaron los expertos para valorar las preguntas en la validación del contenido del instrumento. Esta tabla ha servido también como base del modelo teórico con el cual se contrastará el modelo de la estructura interna del cuestionario resultante del análisis factorial confirmatorio de los resultados de la aplicación del mismo.

DIMENSIÓN	INDICADORES	%
PLANEACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis del programa con los estudiantes. 2. Búsqueda de relación de las sesiones con las competencias presentadas en el programa. 3. Estructura lógica de las sesiones de clases. 4. Dominio de las competencias que se desarrollarán. 5. Cumplimiento del programa pactado con los estudiantes. 	17
DIDÁCTICA	<ol style="list-style-type: none"> 6. Contribución a la reactivación de los recursos previos que necesitan los estudiantes para el abordaje de la competencia en turno. 7. Mediación necesaria para la búsqueda de relación entre competencias previas y la actual a desarrollar. 8. Contribución para la organización adecuada resultante de la búsqueda de información relevante. 9. Creación de situaciones didácticas que propicien la aplicación. 10. Propiciar la revisión conjunta de las heteroevaluaciones después de entregadas. 11. Devolución de los productos evaluados para trabajo independiente. 12. Búsqueda de correspondencia conjunta entre lo evaluado y lo abordado en las sesiones. 13. Involucramiento de los alumnos en la evaluación. 14. Entregar calificaciones oportunamente. 15. Retroalimentación específica a cada estudiante sobre la evaluación. 16. Propiciar la interdisciplinariedad. 17. Propiciar la elaboración inferencial del tema a tratar o tratado. 18. Elaboración de situaciones problematizadoras para motivar el estudio. 19. Contribuir a la elaboración conjunta de conclusiones de las sesiones. 20. Utilización de recursos didácticos pertinentes. 21. Utilización de variadas estrategias para la enseñanza aprendizaje. 22. Propiciar la continua retroalimentación a los participantes como forma de evaluación formativa en el transcurso de las sesiones. 	57
ASPECTOS RELACIONALES	<ol style="list-style-type: none"> 23. Equidad en el trato con todos los estudiantes. 24. Claridad del lenguaje empleado. 25. Arreglo adecuado atendiendo a los valores institucionales. 26. Propiciar ambiente modificante. 27. Vivir los valores institucionales, denotándose en sus actitudes y conducta. 28. Relación de empatía con todos los estudiantes. 29. Controlar el grupo para el exitoso desarrollo de las actividades de aprendizaje. 30. Propiciar tolerancia respetando la diversidad. 	26

Tabla 1. Especificaciones del instrumento para evaluar el desempeño docente

Método

El presente estudio se enmarca dentro de las llamadas investigaciones evaluativas cuantitativas, para el que hemos utilizado un instrumento como objeto a evaluar, pretendiendo medir el desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. El cuestionario resultante ha sido una escala tipo Lickert, con cinco posibilidades de selección, atendiendo al grado de acuerdo con una serie de afirmaciones presentadas.

El mismo se ha aplicado a 440 estudiantes universitarios seleccionados al azar de una población cercana a los 12,000 estudiantes de una universidad privada de la zona metropolitana de México. En esta selección se incluyeron alumnos de todas las carreras presentes en el campus.

El instrumento elaborado se ha dividido en tres dimensiones y treinta indicadores, mismos que se transformaron en la misma cantidad de afirmaciones para conformar la escala estimativa que integró el cuestionario.

Resultados

Análisis de la confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.965	30

Tabla 2. Estadísticos de fiabilidad

Como podemos apreciar, al realizar el análisis de confiabilidad atendiendo a su consistencia interna, se ha obtenido un alfa de Cronbach de 0.965, que consideramos alta; por lo que desde el punto de vista de este análisis el instrumento posee adecuada confiabilidad.

		N	%
Casos	Válidos	440	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	440	100.0

Tabla 3. Resumen del procesamiento de los casos

En la tabla 3, se denota que no se presentan casos faltantes ni excluidos. En la 4, se muestran los resultados del análisis de partición por mitades, habiéndose obtenido una correlación de Spearman-Brown de 0.949, que se considera alta; además las mitades son muy parecidas en su alfa de Cronbach (0.939 y 0.931); por lo que desde este punto

de vista, el instrumento ha mostrado adecuada confiabilidad.

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	.939
		N de elementos	15 ^a
	Parte 2	Valor	.931
		N de elementos	15 ^b
	N total de elementos		30
Correlación entre formas			.887
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		.940
	Longitud desigual		.940
Dos mitades de Guttman			.940

Tabla 4. Estadísticos del análisis de confiabilidad considerando la partición por mitades

Determinación de la validez de contenido

Como es habitual, para determinar la validez de contenido, hemos recurrido a un grupo de expertos. En esta ocasión han sido diez docentes universitarios conocedores del modelo educativo de la institución en la que se ha aplicado el mismo; tomando en cuenta que en éste se propone una formación basada en competencias y, por supuesto, un perfil de profesor en conjunción con estos planteamientos.

Se les proporcionó una matriz para la valoración, basada en la tabla de especificaciones (tabla 1), en la misma se proporcionó toda la información necesaria para su adecuado llenado; además, el autor se encontró con cada uno de ellos en el momento del llenado. De forma sintética, las indicaciones consistían en determinar si los indicadores mostrados se encontraban o no adecuadamente ubicados atendiendo a las dimensiones que se presentaban.

Producto de la evaluación de los expertos, que se centró en el acuerdo entre jueces y para lo que aplicamos el índice kappa de Cohen, se tomó como criterio para mantener los indicadores un nivel de acuerdo equivalente mayor o igual a 0.7. Es necesario mencionar que también opinaron sobre la redacción de los indicadores y las sugerencias fueron incluidas en la tabla resultante.

Validez de constructo

En este análisis se ha pretendido determinar si el constructo previamente concebido se ha comportado empíricamente de forma esperada; es decir, si se ha medido lo que pretendíamos medir. Para ello, primeramente se ha realizado un análisis factorial exploratorio y, posteriormente, uno confirmatorio.

Hemos comenzado con un escalamiento óptimo, que nos ha orientado acerca de que la mejor vía de utilización de la escala es a través de la transformación de la misma, de cinco valores (1-5) en bipolar (0-1). Por cuestiones de síntesis, no presentamos cada una de las tablas resultantes de este escalamiento.

Habiendo analizado la información contenida en cada una de las tablas correspondientes a las preguntas; se pudo apreciar que la generalidad de las cuantificaciones (excepto en: 8, 14, 28 y 29) en su mayoría tienden a ser negativas; lo que nos llevó a tomar la decisión de reducirla. Aunque no es común realizar análisis factoriales con escalas bipolares, lo consideramos pertinente puesto que al indagar en

bibliografías referidas al tema, encontramos que se plantea la posibilidad de “aplicar el procedimiento de componentes principales sobre variables dicotómicas realizando una corrección sobre la matriz de correlaciones R, construida con coeficientes de correlación ϕ ” (Moral, 2006, p.378).

Análisis factorial exploratorio

Hemos comenzado el análisis factorial exploratorio (utilizando SPSS v.22), con la utilización de un análisis de componentes principales.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.985
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	15915.955
	gl	435
	Sig.	.000

Tabla 5. KMO y prueba de Bartlett

El índice de adecuación muestral (medida de adecuación muestral de Keiser-Meyer-Olkin), que se relaciona con la medida en que se pueden derivar factores a partir de la matriz de correlaciones, arroja un coeficiente de 0.985, que contrastado contra el criterio de 0.70, nos indica que es factible derivar factores en la matriz de correlaciones.

Inicial	Extracción
1.000	.563
1.000	.626
1.000	.594
1.000	.580
1.000	.579
1.000	.539
1.000	.509
1.000	.599
1.000	.581
1.000	.495
1.000	.430
1.000	.549
1.000	.538
1.000	.507
1.000	.487
1.000	.479
1.000	.549
1.000	.443
1.000	.535
1.000	.528
1.000	.552
1.000	.530
1.000	.554
1.000	.585
1.000	.560
1.000	.560
1.000	.546
1.000	.540
1.000	.592
1.000	.608

Tabla 6. Comunalidades obtenidas por el análisis factorial exploratorio

La comunalidad de extracción nos indica que para la generalidad de los reactivos se explica, por lo menos, la mitad de la varianza o muy cercada a ella.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	15.378	51.260	51.260	15.378	51.260	51.260
2	.960	3.201	54.462	.960	3.201	54.462
3	.764	2.548	57.010			
4	.677	2.257	59.267			
5	.674	2.245	61.513			
6	.662	2.206	63.719			
7	.650	2.165	65.884			
8	.613	2.044	67.927			
9	.579	1.931	69.858			
10	.559	1.863	71.721			
11	.549	1.830	73.551			
12	.543	1.809	75.360			
13	.532	1.772	77.132			
14	.506	1.686	78.818			
15	.501	1.670	80.488			
16	.491	1.636	82.124			
17	.467	1.556	83.680			
18	.449	1.497	85.176			
19	.433	1.444	86.620			
20	.428	1.427	88.047			
21	.426	1.419	89.465			
22	.410	1.368	90.834			
23	.395	1.317	92.150			
24	.384	1.281	93.431			
25	.368	1.228	94.659			
26	.359	1.195	95.854			
27	.345	1.152	97.006			
28	.304	1.013	98.018			
29	.298	.994	99.012			
30	.296	.988	100.000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 7. Varianza total explicada obtenida por el análisis factorial exploratorio

Con la generación de los dos primeros factores, podemos apreciar que es posible explicar el 54.5% de la varianza. Observamos el predominio del primer factor cuestión que aunque lógica hace notoria la marcada preponderancia del mismo.

Como explicamos con anterioridad, el primer factor muestra ser dominante; sin embargo, encontramos alguna contaminación, lo que nos indica que es posible considerar la presencia de un segundo factor.

Componente	
1	2
.762	
.758	
.747	
.746	
.744	
.742	
.741	
.741	
.740	
.739	
.730	
.729	
.726	
.726	
.726	
.721	
.716	
.713	
.711	
.708	
.705	.308
.704	.336
.700	
.700	
.696	
.683	
.664	.300
.663	
.653	
.621	.419

Tabla 8. Matriz de componentes obtenida por el análisis factorial exploratorio

Prosiguiendo con el análisis, presentamos la matriz de configuración obtenida producto de una rotación Varimax.

Componente	
1	2
.739	
.708	
.705	.312
.701	
.676	.375
.672	.359
.661	.376
.649	.359
.622	.390
.609	.427
.605	.414
.582	.458
.578	.401
.563	.436
.563	.439
.547	.380
.538	.376
.534	.500
.531	.519
.496	.491
	.721
.318	.712
.336	.692
.310	.659
.427	.603
.434	.582
.457	.576
.500	.557
.534	.548
.447	.528

Tabla 9. Matriz de componentes con rotación Varimax obtenida del análisis factorial exploratorio

Apreciamos que la matriz muestra contaminación en ambos factores. A continuación, presentamos otra matriz rotada en la que no aparecen valores menores a 0.5, con el objetivo de tener mayor claridad en la visión de una posible conformación de esos factores.

Componente	
1	2
.739	
.708	
.705	
.701	
.676	
.672	
.661	
.649	
.622	
.609	
.605	
.582	
.578	
.563	
.563	
.547	
.538	
.534	
.531	.519
	.721
	.712
	.692
	.659
	.603
	.582
	.576
.500	.557
.534	.548
	.528

Tabla 10. Matriz de componentes con rotación Varimax (valores mayores a 0.5)

Como se advierte en la matriz anterior, producto de compararla con la tabla 1, la pregunta 15: "Acepta sugerencias sobre las sesiones de clases con el fin de mejorar el desarrollo del curso", no ha quedado registrado en ninguno de los dos factores, producto de haber quedado con un puntaje mejor a 0.5.

A continuación denotaremos los hallazgos producto de una rotación obtenida con rotación Promax (Kappa4).

Componente		Componente	
1	2	1	2
.878		.788	.678
.858		.773	.634
.815		.770	.589
.809		.762	.617
.728		.760	.574
.722		.759	.627
.700		.745	.534
.694		.740	.606
.632		.735	.651
.591		.730	.623
.588		.726	.637
.560		.724	.666
.530		.706	.699
.526		.699	.683
.519		.698	.641
.514		.697	.638
.511		.696	.613
.425	.348	.662	.659
.408	.378	.658	.581
.376	.362	.648	.573
	.910	.599	.779
	.813	.507	.770
	.770	.497	.736
	.741	.549	.729
	.574	.568	.728
	.539	.721	.726
	.513	.694	.719
.336	.455	.664	.717
	.451	.646	.714
.391	.418	.634	.671

Tabla 11/12. Matriz de configuración resultante de la rotación normalización Promax con Kaiser/
Matriz de estructura obtenida con el método de rotación Promax con Kaiser

Componente	1	2
1	1.000	.789
2	.789	1.000

Tabla 13. Matriz de correlaciones de componentes obtenida con el método de rotación normalización Promax con Kaiser

Se ha obtenido una correlación de factores de 0.79, misma que podemos considerar alta; por lo que es posible plantear que estamos ante la presencia de un fuerte factor o de dos altamente relacionados, como hemos venido advirtiendo.

Análisis Factorial Confirmatorio

Pasamos al análisis factorial confirmatorio, que hemos realizado utilizando el software AMOS.

Análisis congénico

De este análisis hemos eliminado las variables que en el análisis factorial exploratorio presentaron contaminación y no era posible asignarlas claramente a un factor específico.

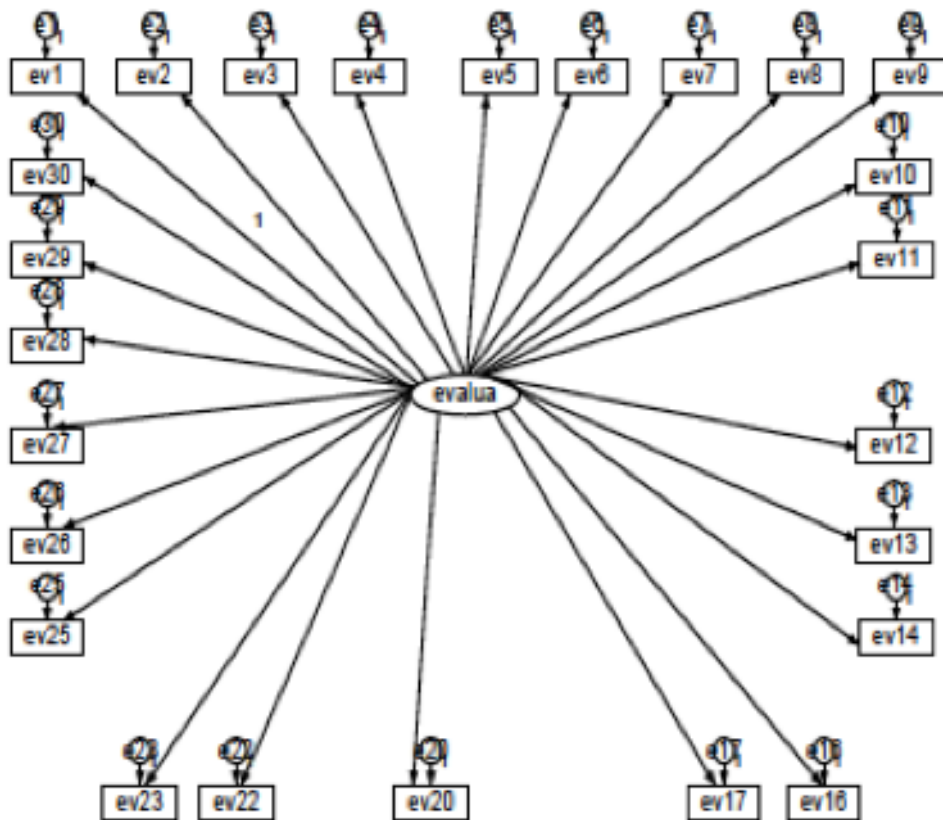


Figura 1. Representación gráfica del modelo obtenido por el análisis congénico

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
ev1 <--- evalua	1.000				
ev2 <--- evalua	1.057	.050	21.029	***	
ev3 <--- evalua	1.001	.048	20.767	***	
ev4 <--- evalua	1.014	.049	20.510	***	
ev5 <--- evalua	1.003	.048	20.945	***	
ev6 <--- evalua	.982	.049	20.246	***	
ev7 <--- evalua	.912	.046	19.763	***	
ev8 <--- evalua	1.034	.049	21.239	***	
ev9 <--- evalua	1.014	.048	20.944	***	
ev10 <--- evalua	.943	.048	19.445	***	
ev11 <--- evalua	.858	.047	18.086	***	
ev12 <--- evalua	1.003	.049	20.422	***	
ev13 <--- evalua	1.004	.049	20.431	***	
ev14 <--- evalua	.980	.049	19.827	***	
ev16 <--- evalua	.959	.050	19.068	***	
ev17 <--- evalua	1.021	.049	20.657	***	
ev20 <--- evalua	.914	.047	19.557	***	
ev22 <--- evalua	.835	.046	18.324	***	
ev23 <--- evalua	.993	.048	20.619	***	
ev25 <--- evalua	1.008	.049	20.585	***	
ev26 <--- evalua	.816	.048	17.139	***	
ev27 <--- evalua	.959	.048	19.945	***	
ev28 <--- evalua	.984	.049	20.063	***	
ev29 <--- evalua	.910	.046	19.697	***	
ev30 <--- evalua	.947	.048	19.638	***	

Tabla 13. Pesos de los reactivos por el análisis congénico

Al ser los CR (critical ratios) mayores a 2, es posible plantear que los ítem se encuentran relacionados con la variable latente desempeño docente.

	Estimate
ev1 <--- evalua	.692
ev2 <--- evalua	.743
ev3 <--- evalua	.733
ev4 <--- evalua	.723
ev5 <--- evalua	.739
ev6 <--- evalua	.713
ev7 <--- evalua	.696
ev8 <--- evalua	.750
ev9 <--- evalua	.739
ev10 <--- evalua	.684
ev11 <--- evalua	.634
ev12 <--- evalua	.720
ev13 <--- evalua	.720
ev14 <--- evalua	.698
ev16 <--- evalua	.670
ev17 <--- evalua	.729
ev20 <--- evalua	.688
ev22 <--- evalua	.643
ev23 <--- evalua	.727
ev25 <--- evalua	.726
ev26 <--- evalua	.600
ev27 <--- evalua	.702
ev28 <--- evalua	.707
ev29 <--- evalua	.693
ev30 <--- evalua	.691

Tabla 14. Pesos estandarizados de los ítems por el análisis congénico

Al no encontrar ningún peso menor a 0.6, observando que predominan los cercanos a 0.7, es posible concluir que las preguntas de la escala constituyen aceptables indicadores de la variable latente desempeño docente.

El ajuste del modelo ha resultado superior a 0.9 (NFI, RFI, TLI, CFI), lo que nos indica que estamos frente a un modelo que es posible sustentar; pero que todavía debe seguirse refinando. Atendiendo al RMSA, que mide el comportamiento del error, se ha obtenido 0.04, menor a 0.05, es decir, se ha presentado un error aceptable.

Análisis confirmatorio

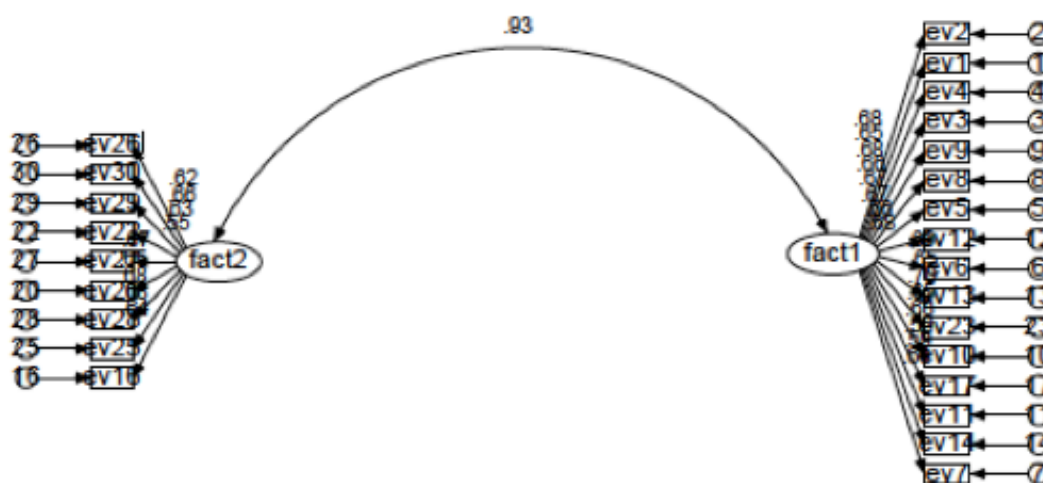


Figura. 2 Representación del modelo producto del análisis confirmatorio

Se advierte que la correlación entre los posibles factores es de 0.93, lo que nos hace reflexionar nuevamente acerca de la posibilidad de tratarse de un solo factor o considerar a dos que están fuertemente relacionados.

Producto del análisis de los pesos, mayoritariamente rebasan el puntaje de 0.6, solamente se detectan tres preguntas consideradas como marginales. Los datos del RFI (0.963) y del GFI (0.97) nos permite plantear que nos encontramos frente a dos factores en la escala representada.

El ajuste y el comportamiento del error en este modelo, ha denotado que la bidimensionalidad es ligeramente mejor al modelo unifactorial. Consideramos que la única ventaja que ofrece la bidimensionalidad es fundamentalmente teórica, al permitir distinguir dos componentes altamente relacionados; pero no idénticos. En este modelo por un lado aparece un factor que pudiera estar más relacionado con cuestiones relativas a las habilidades didácticas y, por otro lado, percibimos otra que denota las relación interpersonales y éticas que debe privar en el intercambio entre profesores y alumnos. El puntaje obtenido en el RMSA (0.28), detecta la inexistencia de errores sistemáticos considerables.

Análisis de las preguntas

Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
9.68	91.917	.666	.964
9.72	91.315	.739	.963
9.80	92.008	.693	.963
9.75	91.972	.679	.964
9.80	91.675	.737	.963
9.80	92.065	.690	.964
9.86	92.507	.680	.964
9.82	91.985	.710	.963
9.79	91.816	.712	.963
9.77	92.113	.669	.964
9.84	92.910	.615	.964
9.77	91.724	.711	.963
9.77	92.113	.669	.964
9.74	91.679	.706	.963
9.83	92.373	.674	.964
9.72	92.158	.646	.964
9.76	91.627	.719	.963
9.66	92.156	.638	.964
9.86	92.592	.666	.964
9.83	92.453	.666	.964
9.86	92.411	.692	.964
9.89	93.519	.582	.964
9.79	91.765	.719	.963
9.82	91.800	.730	.963
9.79	91.846	.711	.963
9.81	93.110	.576	.964
9.83	92.199	.694	.963
9.80	92.300	.660	.964
9.86	92.838	.642	.964
9.80	92.385	.655	.964

Tabla 15. Estadísticos de fiabilidad de las preguntas

Observando la correlación elemento-total corregida, encontramos que las mismas oscilan entre .576 y .739, por lo que las consideramos adecuadas. Al analizar el Alfa de Cronbach si se elimina el elemento, se denota que todas son superiores a .963, mismas que igualmente consideramos muy aceptables. Podemos concluir desde el punto de vista de este análisis, que los ítems han sido adecuadamente contruidos.

Finalmente, presentamos una tabla con las preguntas resultantes de esta primera validación.

DIMENSIÓN	INDICADORES	%
Competencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del programa con los estudiantes. • Búsqueda de relación de las sesiones con las competencias presentadas en el programa. • Estructura lógica de las sesiones de clases. • Dominio de las competencias que se desarrollarán. • Cumplimiento del programa pactado con los estudiantes. • Contribución a la reactivación de los recursos previos que necesitan los estudiantes para el abordaje de la competencia en turno. • Mediación necesaria para la búsqueda de relación entre competencias previas y la actual a desarrollar. • Contribución para la organización adecuada resultante de la búsqueda de información relevante. • Creación de situaciones didácticas que propicien la aplicación. • Propiciar la revisión conjunta de las heteroevaluaciones después de entregadas. • Devolución de los productos evaluados para trabajo independiente. • Búsqueda de correspondencia conjunta entre lo evaluado y lo abordado en las sesiones. • Involucramiento de los alumnos en la evaluación. • Entregar calificaciones oportunamente. • Propiciar la interdisciplinariedad. • Propiciar la elaboración inferencial del tema a tratar o tratado. • Utilización de recursos didácticos pertinentes. • Propiciar la continua retroalimentación a los participantes como forma de evaluación formativa en el transcurso de las sesiones. 	72
Aspectos profesonales	<ul style="list-style-type: none"> • Equidad en el trato con todos los estudiantes. • Arreglo adecuado atendiendo a los valores institucionales. • Propiciar ambiente modificante. • Vivir los valores institucionales, denotándose en sus actitudes y conducta. • Relación de empatía con todos los estudiantes. • Controlar el grupo para el exitoso desarrollo de las actividades de aprendizaje. • Propiciar tolerancia respetando la diversidad. 	28

Tabla 15. Relación de los indicadores y dimensiones resultantes del proceso de validación

Conclusiones

Se han tenido que reducir finalmente, cinco preguntas del cuestionario inicial que contenía treinta; ello, atendiendo al análisis factorial que nos ha denotado que posiblemente se estaban midiendo repetidamente estos constructos. Adicionalmente, de los tres factores planteados en la teoría (tabla 1), se ha comprobado que aunque la gran mayoría de los indicadores han continuado, se advierte que es necesaria una reorganización del constructo global, dirigiéndolo a solo dos factores, en el que el primero, hace mención a los aspectos didácticos y el segundo a las cuestiones éticas que debe cuidar el profesor en su actuación docente, que en correspondencia con Mateo (2006), Perrenoud (2007), Zabalza (2007, 2008, 2012) y Rueda (2014), existe una afinidad favorable entre los aspectos medidos y la teoría subyacente.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. y López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Málaga: Síntesis Educación.
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, XXXI (125), 76-87.

- Cordero, G., Luna, E. Y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en la educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, nº 41.
- Jiménez, B. (Ed.). (2000). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Málaga: Síntesis Educación.
- Heredia, A. (2002). *El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores*. Zaragoza: PAZ, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Loredo, J. (Coord.). (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa – Universidad Anáhuac México Norte.
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, sus prácticas y otras metáforas*. Lima: Alfaomega.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson – Prentice Hall.
- Pío, A. (2011). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer/Educación.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós Educador.
- Rueda, M. (Coord.). (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: ISUE-UNAM.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* 11(2), 1-16.
- Muñoz, J., Ríos, M. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista electrónica de investigación educativa (RELIEVE)*. 8(12), 103-134.
- Nava, M. y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 16 (1), 1-11.
- Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E. Y Galaz, J. (Coord.). (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: ANUIES.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). *La didáctica universitaria*. Bordón 59 (2-3), 489-509.
- Zabalza, M. (2012). La universidad de las competencias. Editorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), mayo-agosto.

Artículo concluido el 5 de Mayo de 2014

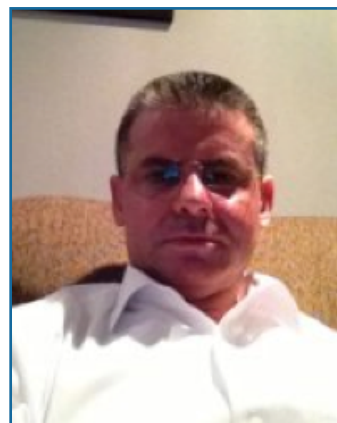
Pimienta, J. H. (2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 231-250.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Julio Herminio Pimienta Prieto

**Universidad Anáhuac México Norte
Facultad de Educación**

Mail: julio.pimienta@anahuac.mx



Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Anáhuac, México. Coordinador del centro Anáhuac de Investigación, Servicios Educativos y Posgrado (CAISE), de la Facultad de Educación de la Universidad de Anáhuac. Coordinador Académico del Programa Doctoral: "Evaluación Educativa". Director de la Revista Electrónica de Evaluación Educativa (REVALUE).

REDU

Revista de Docencia Universitaria

Vol 12 N°2

MISCELÁNEA

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 255-280

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 13-05-2013

Fecha de aceptación: 14-09-2013

La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica.

Eloina García Félix

ICE-Universitat Politècnica de València

J. Alberto Conejero Casares

IUMPA-Universitat Politècnica de València

José Luis Díez Ruano

AI2-Universitat Politècnica de València

Resumen

La transición de los estudios de secundaria a la Universidad ha sido y es un reto para la orientación. El estudiante se enfrenta a un contexto nuevo, tanto en el ámbito personal como en los ámbitos social y académico. Las universidades tienen un papel relevante en todo el proceso de inserción de los estudiantes de bachillerato y de ciclos formativos en los estudios universitarios. En los últimos años han sido numerosos los recursos invertidos por las universidades con el fin de desarrollar acciones encaminadas a facilitar una información amplia y clara a los futuros alumnos.

En este trabajo se presenta el proyecto de transición de la Universitat Politècnica

Entering University: a challenge for the academic guidance.

Eloina García Félix

ICE-Universitat Politècnica de València

J. Alberto Conejero Casares

IUMPA-Universitat Politècnica de València

José Luis Díez Ruano

AI2-Universitat Politècnica de València

Abstract

Improve transition from secondary education to university has always been a challenge in academic guidance. Freshmen face a new personal, social, and academic context. Universities play a fundamental role in the insertion process of students coming from high school and vocational education into the university studies. During last years, a number of resources have been invested by the universities in order to develop actions that facilitate a wide range of information to prospective students.

In this work we present the transition project of the Universitat Politècnica de València (UPV), focused in two moments: pre-university guidance and first year of

de València (UPV), atendiendo a dos momentos: orientación preuniversitaria y primer año en la universidad. Los objetivos primordiales del proyecto son facilitar la transición de los estudiantes a la universidad, planteando acciones informativas y prácticas sobre los estudios ofertados para ayudar al futuro alumno en su toma de decisiones; y establecer distintas vías de apoyo a través de la tutoría que favorezcan la adaptación del estudiante al entorno universitario y su desarrollo integral.

El proyecto institucional de transición de educación secundaria a la universidad de la UPV está coordinado por el Área de Comunicación y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE-UPV) de esta universidad. Éste es un proyecto vivo y abierto que permite adaptaciones según las necesidades que se plantean por parte de los orientadores, tutores y de alumnos preuniversitarios y universitarios.

Palabras clave: sistemas de orientación, tutoría, alumnos de nuevo ingreso, integración escolar, transición secundaria-universidad.

college. The core goals of the project are to facilitate the transition of students to college, raising informational and practical actions about the studies offered by the university in order to help future students in their decision-making process, and to set different ways of support through tutoring that promote the adaptation to the university environment and the development of their students.

The institutional project of transition from secondary education to college studies of the UPV is coordinated by the Communication Area and the Institute of Educational Sciences (ICE-UPV) of this university. This is an open project that permits adaptations attending to the necessities reported by the school counselors, prospective and university students, and tutors.

Key words: educational guidance, tutoring, first year students, academic integration, transition from secondary school to university.

Introducción

En la actualidad, la universidad tiene un papel relevante en todo el proceso de inserción de los estudiantes de bachillerato y de ciclos formativos de grado superior en las titulaciones que oferta. Esto queda patente en varios apartados del recientemente aprobado Estatuto del Estudiante Universitario en España (Real Decreto 1791/2010; 2010), donde se reconoce la orientación como un derecho de los estudiantes¹.

En este proceso son numerosos los recursos invertidos desde las administraciones con competencias educativas en las universidades y los movilizados por estas últimas, tanto humanos como materiales, que se traducen en acciones concretas encaminadas a facilitar la información sobre las distintas opciones y titulaciones impartidas, así como los servicios ofertados en los campus con este u otros fines. Todo ello se realiza con el fin de atraer a los estudiantes, y si puede ser a los estudiantes que tengan una nota de acceso lo más alta posible, para que cursen una titulación de su agrado e interés en dicha universidad que además les permita desarrollar su carrera profesional en un futuro. Es por ello que dichas acciones no han de limitarse a la mera publicidad, sino que deben explicar a los futuros estudiantes las características de cada titulación, los contenidos

que se van a encontrar en la misma y las oportunidades a las que podrán optar una vez que se gradúen.

En este sentido, que la universidad conozca las necesidades de orientación del futuro estudiante es primordial para dar una respuesta clara y firme que le proporcione seguridad a la hora de tomar la decisión adecuada sobre su futuro académico. Entre estas necesidades se destaca la información sobre la oferta formativa de cada título universitario, los itinerarios que ofrece cada uno de ellos, las exigencias académicas que conllevan, las competencias profesionales y académicas que se desarrollan, las distintas formas de participación que ofrece la vida universitaria, las diferentes salidas profesionales a las que puede acceder una vez se haya graduado, etc. (Rodríguez Pulido, 2001). Además, hay que considerar la nueva organización universitaria establecida dentro del proceso de convergencia europea que ha supuesto cambios relevantes en los títulos, en el concepto y cómputo de créditos, en el uso de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, en el rol del profesor y en el protagonismo del alumno como verdadero motor de su propio proceso de aprendizaje (Michavila y Calvo, 2000).

En este marco, las universidades españolas han venido incluyendo la orientación en los programas de apoyo a los estudiantes como elementos ligados al nivel de calidad de una institución educativa (Apodaca y Lobato, 1997). Cabe destacar el especial énfasis puesto en los últimos años gracias a las convocatorias impulsadas desde el Ministerio de Educación Cultura y Deporte².

En estos programas se han ido estableciendo cada vez más vínculos entre los centros de educación secundaria y las universidades con el fin de mejorar la transición de los estudiantes entre ambos niveles educativos. Hemos considerado cuatro momentos en los que se hace pertinente la orientación académica en los estudios universitarios de grado.

- 1º momento: *La etapa preuniversitaria, antes del ingreso en la universidad.*
- 2º momento: *La inserción en la vida universitaria, durante el primer curso y especialmente durante el primer semestre de los estudios universitarios.*
- 3º momento: *Durante el desarrollo de sus estudios de grado, sobre todo a la hora de la elección de itinerarios, especialidad y trabajo final de grado.*
- 4º momento: *La transición al finalizar el grado (campo profesional, continuación de estudios, etc.), que implica una mayor interconexión de la universidad con el entorno socio laboral que permita dar una respuesta más realista a las demandas de la sociedad (Rodríguez Diéguez, 2000)*

Aunque todas las fases son importantes, en este trabajo presentamos las acciones que la Universitat Politècnica de València ha venido desarrollando dentro del proyecto de transición de la educación secundaria a la universitaria, que se centra en los dos primeros momentos citados anteriormente.

Orientación preuniversitaria: Toma de decisiones

La orientación de los futuros estudiantes es un camino por el que la universidad española está apostando con acciones de distinta envergadura. Más allá de las campañas de publicidad o de promoción de estudios, ante los diferentes cambios de estructura de los

estudios universitarios y la gran diversidad de grados y másteres existentes, cada día se hace más patente la necesidad de colaborar con los centros de secundaria para que los estudiantes puedan elegir correctamente qué estudiar en la universidad.

Para ello, se han establecido diversas vías de colaboración con alumnos, padres, profesores y orientadores de educación secundaria, al margen de la preparación de las pruebas de acceso a la universidad.

A continuación indicamos las iniciativas más importantes llevadas a término durante el curso 2011-2012: *Webs de Orientación, Jornadas de Puertas Abiertas, Jornadas de Orientación, Praktikum UPV, Programa Valentina y Visitas a la Ciudad Politécnica de la Innovación*. Estas acciones complementan a otras acciones de difusión científica de corte generalista como son *la Semana de la Ciencia, los Campus Científicos (organizados conjuntamente con la Universitat de València), el Concurso de Pequeños Grandes Inventos y el Certamen Microciencia de Microrrelatos*.

Todas estas actuaciones pretenden establecer vínculos con la educación secundaria, dando a conocer de formas distintas lo que son los estudios universitarios y el entorno en que se desarrollan. Es un reto para la universidad establecer constantemente canales que faciliten el vínculo con la etapa anterior, considerando los siguientes aspectos (Martínez Muñoz, 2009):

- Que exista un plan de orientación del futuro estudiantado formalizado, articulado y revisado.
- Que se pueda hallar documentación específica de cada titulación sobre el perfil académico y profesional de los egresados y su conexión con los estudios preuniversitarios y con las salidas laborales.
- Que la información se encuentre disponible en formato electrónico y que existan espacios específicos para los futuros estudiantes y orientadores.
- Que se establezcan canales de comunicación entre los centros educativos y los técnicos de la universidad en materia de información y orientación, de carácter general y, deseablemente, por ámbitos o especialidades.
- Que se habiliten vías de comunicación entre el profesorado de los grados y el de la ESO, el de bachillerato y el de los ciclos formativos.
- Que existan programas específicos de divulgación, participación o motivación hacia las distintas áreas de conocimiento.
- Y por último, que se evalúe la disponibilidad y eficacia de los anteriores puntos a través de una consulta al estudiantado de primer curso en la universidad para retroalimentar los puntos anteriores o para modificar, suprimir o incorporar nuevas acciones.

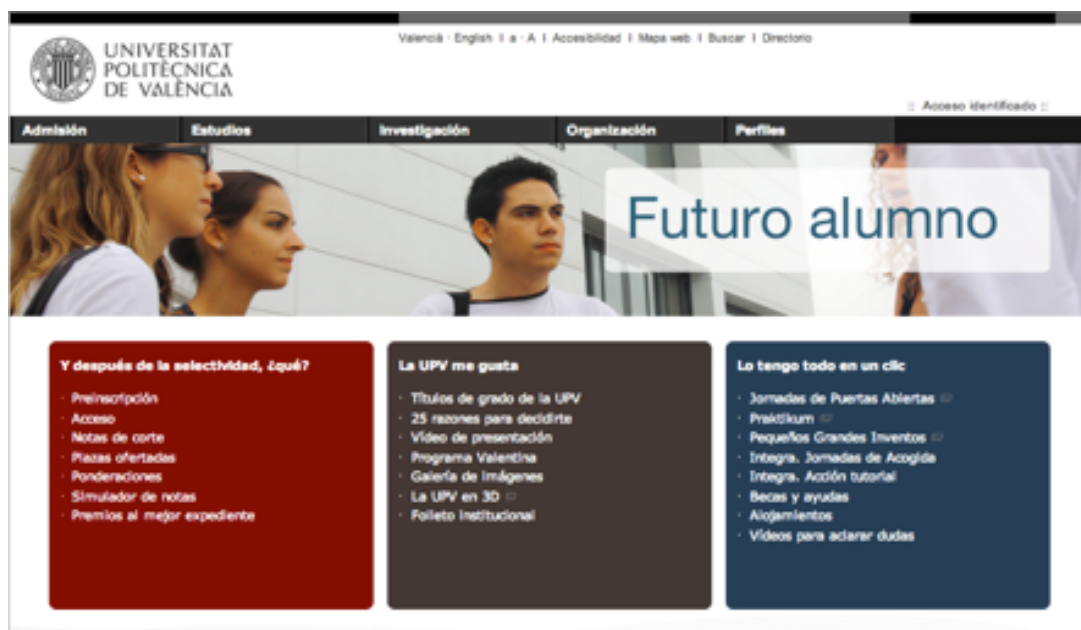
Webs de Orientación

Los futuros alumnos, padres, profesores y orientadores demandan disponer de fuentes con información clara sobre las distintas titulaciones, el perfil académico y profesional de cada título, las conexiones previas (itinerarios formativos) y posteriores (salidas profesionales). En esta línea, la mayoría de las universidades ha apostado por la difusión a través de las webs, dada la flexibilidad y facilidad de actualización de la información que permiten, así como la inclusión de información en otros formatos (vídeo, audio, etc.). La

web tiene gran repercusión de cara a la hora de elegir a que el futuro alumno elija sus estudios universitarios, siendo la principal fuente de información utilizada (Conejero et al., 2012). Es por ello que conviene cuidar cada detalle y que toda la información esté actualizada y sea lo más completa posible.

En la UPV, se ha ubicado un espacio en la web institucional dedicado al futuro alumno (UPV. Web del futuro alumno) y otro dedicado al orientador (UPV. Web del orientador), ambos de fácil acceso y con toda la información que se requiere sobre los diferentes estudios que oferta la universidad.

Con respecto a las titulaciones de grado, se puede encontrar en qué consiste cada una de ellas, los conocimientos previos recomendados, así como vídeos explicativos sobre aspectos relevantes de las mismas. En ellas se dispone de toda la información referente al plan de estudios, normativas de permanencia, información de acceso y admisión.



Fuente: UPV.

Imagen 1. Web de la UPV para el futuro alumno.

Esta información también se encuentra en trípticos y cuadernillos accesibles online y escritos en un lenguaje directo que permite dar respuestas al alumno a preguntas como: *¿en qué consiste la carrera?, ¿qué debes dominar antes?, ¿qué sabrás hacer cuando termines?, ¿en qué podrás trabajar?; ¿qué tipo de prácticas realizarás?, ¿dónde puedes pasar un semestre?, ¿qué másteres están relacionados?*

Más allá de la web, se organizan distintas acciones de orientación dirigidas a los futuros estudiantes que mostramos a continuación.

Jornadas de Puertas Abiertas

Las Jornadas de Puertas Abiertas permiten un acercamiento específico del estudiante a la universidad con el fin de que pueda conectar sus intereses con la amplia oferta de formación que ésta pone a su disposición. Estas jornadas se vienen realizando desde hace más de 20 años, siendo la piedra angular de la orientación a futuros estudiantes. En

ellas, a través de sesiones informativas, la realización de itinerarios, las visitas guiadas a los centros y el reparto de materiales de difusión, se le proporciona a los futuros alumnos todos los datos e información que se considera imprescindible para que puedan elegir correctamente la titulación que desean cursar y que está más en consonancia con sus preferencias. Todos los años se realizan más de 40 jornadas de este tipo, durante las cuales más de 10.000 personas pasan por los diferentes campus de la UPV. La tendencia es creciente, tanto en alumnos que visitan la universidad como en centros de secundaria de procedencia. La información completa sobre las mismas se puede obtener en (UPV, Web de las Jornadas de Puertas Abiertas).

Cada año se van perfilando aspectos de mejora sobre la organización y contenido de estas jornadas. De esta manera, se ha introducido recientemente la colaboración de alumnos-tutores que acompañan a los futuros estudiantes por el campus en su visita y con los que intercambian opiniones y solventan dudas de una manera cercana y próxima. Estos alumnos son de 2º curso o superiores y se eligen de entre los alumnos tutores participantes en el programa INTEGRA, que veremos después, con lo cuál se encuentran formados específicamente para tutelar a alumnos recién ingresados en la Universidad. Esto les permite poder tener un contacto más próximo con los futuros estudiantes y poder explicar qué es lo que van a encontrar cuando ingresen en la universidad y cómo pueden afrontar los retos que se les presenten, pues no cuentan únicamente con su propia experiencia sino con la de todos los alumnos a los que han tutelado.

De este modo, la universidad asume su rol en la divulgación de su oferta permitiendo que los futuros alumnos se familiaricen con ésta. Ello implica considerar al alumnado como agente activo en diálogo con su entorno, a partir de sus intereses, expectativas y logros. Al ser el proceso colaborativo, el alumnado que llega a la universidad lo hace con menos sorpresas y con más garantías de realizar una transición fluida entre los niveles educativos correspondientes. Por ello, para que la comunicación no se cierre al acabar la visita, se ha abierto un espacio en Tuenti y una cuenta en Twitter, que permite a los alumnos dar su opinión sobre la jornada y preguntar las dudas que se les hayan quedado pendientes. De esta forma, se traslada la información a las redes sociales, utilizando un canal natural para los futuros estudiantes.

En estas mismas jornadas, los profesores y orientadores que acompañan a los estudiantes tienen una toma de contacto directa con equipos de profesores y técnicos de la universidad, estableciéndose un trabajo en red con los centros de secundaria, que permite a los estudiantes, una vez finalizada la visita, poder acceder a la información y clarificar sus intereses en el mismo centro de secundaria. Es por ello importante que el profesorado conozca la variedad de la oferta formativa universitaria relacionada con su ámbito de conocimiento, más allá de la relación de lo que enseña actualmente con los estudios que cursó en su momento.

En las últimas ediciones se han celebrado también Jornadas de Puertas Abiertas para padres, con el fin de establecer un contacto directo con las familias que deseen visitar la UPV y permitirles un primer nivel de conocimiento tanto de los estudios como de los servicios que ofrece. La valoración de estas jornadas por parte de todos los públicos (estudiantes, padres y orientadores) es muy elevada (siempre por encima del 9, sobre 10) y en todos los casos los asistentes siempre recomendarían la actividad a otros usuarios en su misma situación.

Jornadas de Orientación

Otro canal directo de participación con los orientadores, profesores o directores de centros de secundaria es a través de las Jornadas de Orientación. Una vez al año se celebran en el campus universitario de Vera (pudiéndose seguir por videoconferencia desde Alcoy y Gandia). En ellas se combina la presentación de las últimas novedades o temáticas de interés sobre la Universidad (actualizaciones en las prueba de acceso, cambios en la oferta de títulos, normas de permanencia, datos sobre rendimiento, etc.) con la presencia de expertos externos sobre orientación (UPV. Web de las Jornadas de Orientación, 2013). Las presentaciones se complementan con material adicional online que permiten certificar la jornada como actividad formativa para los orientadores de los centros de secundaria. Hasta la fecha se han celebrado ya 12 ediciones, con una periodicidad anual y con una asistencia media de más de 600 personas a cada una de ellas. Los participantes, además de valorar los contenidos, valoran muy positivamente el encuentro con otros compañeros orientadores con los que pueden compartir experiencias.

Programa Praktikum (1º Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior)

El programa Praktikum UPV-Conselleria d'Educació está dirigido a estudiantes de 1º de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Grado Superior. El programa ofrece a los alumnos/as participantes que durante la última semana de junio puedan desarrollar proyectos científicos, tecnológicos o artísticos dentro de grupos de investigación de profesores de la UPV. La primera edición piloto surgió en el ámbito de la Ingeniería Industrial con el fin de involucrar al profesorado de Tecnología de los centros de secundaria.

Durante dicha semana los alumnos rellenan un blog en el que dejan constancia tanto de lo que van aprendiendo como de las experiencias que viven durante esos días en la universidad. Al final de dicha semana los alumnos deben grabar un vídeo corto (Polimedia, 2013) en el que explican el proyecto que han desarrollado.

Los vídeos grabados por los alumnos están accesibles en un canal de YouTube (Canal YouTube de Praktikum, 2013) y permiten que otros alumnos en su situación puedan conocer de una manera sencilla qué se puede hacer con las materias que se imparten en cada titulación y valorar adecuadamente los contenidos que aprenden antes de la llegada a la universidad. Hasta la fecha se han grabado 237 vídeos alcanzando más de 10.000 reproducciones.



Fuente: UPV.

Imagen 2. Vídeo de un alumno participante del Praktikum exponiendo su proyecto.

En el año 2012 se ofertaron 77 proyectos en los que participaron 185 alumnos (unos 2,4 alumnos por proyecto). Los proyectos han sido ofertados en 25 de las 34 titulaciones ofertadas por la UPV. En el desarrollo de los proyectos han colaborado 150 profesores de la universidad. La satisfacción general de los participantes con el programa fue de un 8,5 sobre 10.

Este programa ha tenido gran repercusión ya que, además de la experiencia del alumno durante toda una semana en la universidad, se ha intentado extenderla a los centros de secundaria. Para ello se buscó que los proyectos ofertados conectaran de una manera más o menos directa con el currículo de una asignatura concreta de 1º o 2º curso de bachillerato o de ciclos formativos de grado superior (tecnología, física, química, dibujo, etc.). Esto permite que el profesor de secundaria retome en el curso siguiente la experiencia del alumno que participó en el programa y la contextualice en alguna de sus clases, estableciendo así una relación infusiva entre los contenidos curriculares de secundaria con las titulaciones universitarias afines: esto es, en el desarrollo del currículo, a través de los ejercicios, problemas, casos o ejemplos que se exponen en clase y también a través de los comentarios informales que el profesorado pueda añadir.

Programa Valentina (4º ESO)

En el curso 2007-08, la UPV puso en marcha el programa Valentina con el fin de mejorar la percepción que tienen los alumnos de educación secundaria sobre los estudios de carácter técnico. Este hecho es más acusado con respecto a los estudios relacionados con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, como el Grado en Ingeniería Informática y el Grado en Ingeniería de Tecnologías y Servicios de Telecomunicación, donde en ocasiones el porcentaje de alumnado femenino es inferior al 10%.

Para ello, se programan talleres de sensibilización que buscan tanto la superación de los estereotipos de género como un mejor conocimiento por parte de los estudiantes de las profesiones técnicas y de las ingenierías. El objetivo último que se persigue con el mismo es conseguir una mayor presencia de las mujeres en estas carreras.

Un equipo multidisciplinar formado por profesores universitarios visita los centros de secundaria para impartir los talleres y, unos días después, repite la visita para pasar unas encuestas a los alumnos. Estos profesores cuentan con una amplia experiencia en proyectos de investigación y desarrollo de actividades relacionadas con la promoción de la igualdad de oportunidades y la diversidad de género en el ámbito profesional y educativo.

Esta actividad consta de dos sesiones:

1. La primera sesión consiste en un taller de sensibilización, de unos 50 minutos de duración, en el que se analizan los estereotipos de género asociados a las carreras técnicas, con el objetivo de romper las barreras por las que las chicas se plantean en menor medida cursar estos estudios. Se realiza con los alumnos una dinámica de grupo en la que se representa la escena de un juicio. Los estudiantes se dividen en dos grupos que exponen argumentos a favor y en contra de la presencia de las mujeres en las carreras técnicas. A continuación, se inicia un debate y se llega a unas conclusiones.
2. A la semana siguiente, tiene lugar la segunda fase de la actividad, el pase de encuestas. Con ellas se ha corroborado el efecto positivo de los talleres en la

percepción del alumnado acerca de las carreras técnicas y la mejora de la motivación de las chicas para cursar estos estudios.

Resulta necesario seguir realizando actividades de este tipo, para seguir avanzando en la consecución de un objetivo que se plantea a largo plazo: eliminar actitudes sesgadas y estereotipos sobre la presencia de las mujeres en las profesiones técnicas.

Para completar el programa, recientemente se han grabado una serie de vídeos protagonizadas por 5 alumnas de secundaria en las que se muestra como afrontan la decisión de elegir una carrera universitaria. Esta serie, que es accesible online, alcanzó las 20.000 visitas a las pocas semanas de estar disponible en internet (Valentinas).



Fuente UPV.

Imagen 3. Cabecera de la web de la serie Valentinas.

Visitas a la Ciudad Politécnica de la Innovación (4º ESO)

De las acciones para alumnos preuniversitarios, hay una acción específica dirigida a los alumnos de 4º de la ESO: las visitas al parque tecnológico de la Ciudad Politécnica de la Innovación (CPI). El programa de actividades de cada una de estas visitas se extiende a lo largo de una mañana. Comienza con una charla institucional y después los estudiantes se dividen en dos grupos que visitan un instituto de investigación y el entorno de la CPI. Ésta es una oportunidad única que tienen los futuros universitarios de conocer de primera mano la labor que se desarrolla en algunos institutos y centros de investigación de la UPV, acercándose al entorno en el que se ubican.

El objetivo fundamental de estas visitas es presentar a los estudiantes de educación secundaria la profesión de investigador como una posible salida profesional. La actividad comenzó a desarrollarse en el año 2009, y en las últimas ediciones se programaron diez visitas a las que asistieron 380 alumnos.

De manera complementaria, la UPV ofrece además la oportunidad de realizar visitas guiadas de carácter formativo al Campus Escultórico de la UPV, que se encuentra en los jardines del Campus de Vera, y al Museo de Informática en la ETS de Ingeniería Informática.

Orientación en primer curso: Inserción

La orientación como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas educativas se manifiesta en acciones determinadas, tal y como hemos visto en la etapa preuniversitaria, con el objetivo de que el alumno pueda decidir su futuro académico

con la mayor cantidad de información disponible a su disposición.

A continuación se inicia una etapa específica que merece una atención particular: *la inserción en la vida universitaria*, que va desde el periodo de matrícula hasta el final del primer curso. Esta etapa conlleva algunos obstáculos como el incremento de la oferta y su diversidad, la mayor exigencia académica, una dedicación mucho más continua al estudio que en etapas anteriores, la adaptación a la metodología de estudio universitario, la prevención del riesgo de abandono, etc.

El reto de la orientación universitaria en esta nueva etapa se centra en la necesidad de procurar una transición a la vida universitaria que potencie el protagonismo del estudiante y el desarrollo de una cultura de participación a todos los niveles (académica, sociocultural y política o institucional) en el nuevo marco.

En este contexto, las universidades se plantean diversas acciones esencialmente informativas y de carácter general: *asesoramiento en la matrícula; acogida en la titulación; familiarización con el plan de estudios; servicios y recursos, etc.*

ORIENTACIÓN PRIMER CURSO		MOMENTO Y ACCIONES	PROGRAMA UPV
FASES	1. <i>Matrícula</i>	a) Se realiza en Julio a. Información web b. Apoyo de alumnos-tutores	INTEGRA
	2. <i>Jornadas de Acogida</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de curso para todos los alumnos de nuevo ingreso. <ul style="list-style-type: none"> I. Presentación del centro y servicios II. Presentación PATU 	
	3. <i>Plan de Acción Tutorial Universitario</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatrimestre I <ul style="list-style-type: none"> I. Tutorías grupales y personales II. Formación específica (alumnos de nuevo ingreso apuntados al PATU) 	
	4. <i>PATU: INTEGRA2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatrimestre II <ul style="list-style-type: none"> I. Tutorías y formación (alumnos con bajo rendimiento en el primer cuatrimestre). 	INTEGRA2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Acciones de orientación en 1er curso de universidad.

La UPV, sensibilizada desde hace más de una década con las acciones de orientación en general y en particular con la problemática del primer curso de carrera, cuenta dentro de su proyecto de transición de secundaria a universidad con el programa INTEGRA (Conejero et al 2011, Barrachina et al, 2011) y muy recientemente con el programa INTEGRA2. Ambos programas atienden a las necesidades de orientación del alumno de nuevo ingreso en cuatro fases del primer curso (Tabla 1): *matrícula, inicio de curso, primer cuatrimestre y segundo cuatrimestre*.

Estos programas cuentan con la coordinación de un miembro del equipo directivo en cada centro, encargado de hacer la selección del equipo de tutores para el programa INTEGRA. Los tutores son profesores de la misma titulación que la del alumno tutelado y a los que se les requiere que asuman el compromiso de seguimiento personal al alumno tutelado. En palabras de Raga (Raga, 2003), *“no cabe docencia sin vocación, no cabe investigación sin respeto al saber y no cabe tutoría sin interés por la persona”*.

Ser un buen tutor entraña una especial dificultad para el profesor universitario, por la falta de tradición en nuestro contexto y por las características personales y de formación específica que se le exigen al tutor, especialmente en tutorías que van más allá de lo estrictamente académico o profesional.

Lázaro considera como una condición esencial en la tarea tutorial la *capacidad de escuchar* (Lázaro, 2003). En este sentido, se trabajan en las sesiones de formación con los tutores las competencias que estos deben adquirir (Castaño, Blanco y Asensio, 2012) como son comunicación eficaz, manejo de conflictos, trabajo en equipo y planificación del tiempo.

Las sesiones de tutoría están planteadas para resolver dudas, dar una ayuda personalizada, discutir los avances, asesorar, recomendar bibliografía, recibir experiencias y aportaciones de los estudiantes y para establecer una relación directa con los estudiantes que les motive a aprender. Esto conlleva buscar en el tutor una personalidad o perfil humano adecuado, que posea unos conocimientos y preparación específica y que domine y sepa aplicar técnicas adecuadas.

Por tanto, en la selección de los tutores se insiste en contar con profesores motivados, con cierta empatía y sensibilidad hacia el programa. Los tutores tienen un papel primordial en el programa y, su implicación e interés es necesario para conseguir los objetivos del mismo.

Programa INTEGRÁ

Cuando un alumno accede por primera vez a la Universidad, se enfrenta a uno de los mayores retos de su vida estudiantil. La UPV, a través del Programa Integra, desempeña un papel importante en este proceso de adaptación del alumno de nuevo ingreso, con las Jornadas de Acogida y el Plan de Acción Tutorial Universitario (PATU). En la medida en que seamos capaces de reducir el impacto que representa el acceso de los nuevos estudiantes, así como de facilitarles la adaptación al nuevo entorno e integrarles en la comunidad universitaria, mejoraremos su proyección personal y académica (Álvarez González et al, 2005).

El programa INTEGRÁ, vinculado al Vicerrectorado de Alumnado y Cultura, se puso en marcha en el curso 2000-2001 siendo pionero en España en implantar un programa de tutorías a nivel institucional en primer curso de todos los centros de la Universidad (Barrachina, Conejero, García-Félix, 2011). La coordinación del programa se realiza desde el Instituto de Ciencias de la Educación con la colaboración de un responsable en cada centro, que con carácter general suele ser un subdirector.

Para la tutorización, cada alumno de nuevo ingreso cuenta con la tutela de dos tutores (profesor-tutor y un alumno-tutor) a lo largo del primer cuatrimestre del primer año. El alumno-tutor presta ayuda individualizada en la faceta académica y social. Éstos no han de ser necesariamente los mejores estudiantes. Los alumnos tutores son seleccionados y formados para desarrollar su función de apoyo a los alumnos tutelados en las dificultades que se les presenten.

Esta relación se fundamenta en la mayor aproximación empática que el tutelado puede encontrar en los tutores próximos en edad y, con problemáticas semejantes (Bermejo, 1996).

Los principales objetivos del INTEGRA son:

- Facilitar la adaptación personal, social y académica de los alumnos.
- Apoyar y guiar al alumno en su proceso de aprendizaje.
- Identificar las dificultades que se les presentan a los alumnos relacionadas con las asignaturas (metodologías de aprendizaje, sistemas de evaluación, contenidos, etc.) y los profesores, discutiendo las posibles soluciones.
- Fomentar el uso de la tutoría académica en las distintas asignaturas.
- Evitar la sensación de aislamiento que sufren algunos alumnos de primero.
- Animar a los alumnos a participar en las actividades del centro con el fin de promover su integración.
- Desarrollar la capacidad de reflexión, diálogo, autonomía y espíritu crítico del alumno.
- Desarrollar competencias relativas al saber ser, saber estar, saber hacer y saber aprender a partir de la perspectiva orientadora de la formación (Echeverría, 1997).

En este modelo, el proceso de orientación tiene lugar en el marco de una relación en la que intervienen un profesor-tutor, un alumno-tutor (de cursos superiores) y los estudiantes de primero que se han apuntado al programa (grupo que oscila entre 5 y 10 estudiantes).

A finales de curso se hace la selección de los tutores y la formación de éstos (de carácter obligatorio), organizada por el Instituto de Ciencias de la Educación, con la finalidad de preparar a las personas implicadas y que van a desempeñar este rol, dentro del plan de acción tutorial.

Los contenidos formativos que reciben se desglosan en la Tabla 2. Éstos se trabajan conjuntamente con los tutores (profesores y alumnos) en talleres de carácter teórico-práctico, con dinámicas grupales y role-playing, siendo una adaptación de los propuestos en (Cáceres, García-Félix, 2000).

Módulo I	Orientación educativa en el contexto universitario
Módulo II	El plan de acción tutorial: objetivos y características
Módulo III	Funciones de los tutores
Módulo IV	Planificación de las tutorías
Módulo V	Estrategias y técnicas específicas de tutoría
Módulo VI	Seguimiento y proceso de evaluación. Informes y actas

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Módulos formativos del tutor.

Dentro del proceso de tutorización distinguiremos diferentes fases:

Fase 1: matrícula

En esta primera fase, el alumno de nuevo ingreso cuenta con la colaboración y ayuda de algunos alumnos-tutores que se encuentran en puntos específicos del centro en el

período de matrícula. La orientación es directa y personal, una ayuda cara a cara para abordar los problemas que se le pueden plantear en la fase de matrícula y con los temas que le preocupan al futuro alumno relacionados con los estudios, los ECTS, los horarios y los grupos, la vivienda, los servicios, etc.

Un objetivo secundario es dar a conocer a los futuros estudiantes la figura del alumno-tutor con el fin de que posteriormente lo relacionen con el Plan de Acción Tutorial, que se le presentará a principio de curso durante las Jornadas de Acogida y al que voluntariamente se puede apuntar.

A pesar de no ser necesario contar para esta fase con un elevado número de tutores, las acciones llevadas a cabo en este momento tienen una gran repercusión en los alumnos de nuevo ingreso. Los futuros alumnos valoran muy positivamente encontrarse con compañeros que les están ayudando en los momentos de más desorientación.

Fase 2: Jornadas de Acogida

El paso de la enseñanza secundaria a la universidad supone la adaptación a nuevos contextos, ambientes y demandas educativas que implican un reto para el estudiante. Un centro universitario tiene un importante papel en ese proceso de integración de los nuevos alumnos, anticipándose a los posibles problemas de identificación e integración del alumnado con el programa formativo y con el funcionamiento del centro.

En este sentido, cada centro organiza las Jornadas de Acogida durante la primera semana del curso, antes del comienzo de las clases. Con posterioridad hay una programación de sesiones puntuales a lo largo del primer mes de curso.

Estas sesiones están dirigidas exclusivamente a los alumnos de nuevo ingreso de los diferentes centros y titulaciones de la UPV. Entre los objetivos de estas jornadas destacamos: *dar la bienvenida a todos los alumnos de primer curso y ofrecerles un conjunto de actividades básicas para dar a conocer la universidad y sus recursos*. También se pretende favorecer su integración, para que se conozcan mejor entre ellos y que se sientan más seguros, *informarles sobre aspectos relevantes del centro y de la titulación de grado que van a cursar y facilitarles el conocimiento de los principales espacios en los que se llevará a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje*.

Concretamente, y con el objetivo de favorecer la incorporación y adaptación de los nuevos estudiantes a la UPV, se realizan las siguientes acciones en las Jornadas de Acogida contando con la participación de los tutores:

- Acto de presentación por parte del equipo directivo y profesorado. Se proporciona información de carácter general sobre el funcionamiento de la Universidad, la normativa del centro, la organización de las clases, el programa académico, las prácticas, etc.
- Visita guiada por el centro: En ella se visitan los espacios e instalaciones más significativas (aulas, biblioteca, sala de informática, salón de actos, cafetería...).
- Presentación del Plan de Acción Tutorial Universitario (PATU). Asignación de tutores, resolución de las primeras dudas prácticas (conceptos que deben conocer, trámites administrativos). Se les dan unos primeros consejos que les puedan resultar útiles en la adaptación.
- Presentación de los principales servicios universitarios.

- Actividad práctica sobre la plataforma educativa de la UPV PoliformaT, la conexión a internet desde el campus y la integración del correo electrónico institucional con el propio.
- Información sobre el funcionamiento de aulas específicas: Horarios, normas y funcionamiento, acceso, etc.

Fase 3: Plan de Acción Tutorial Universitario (PATU)

El plan de acción tutorial de la UPV se desarrolla en sesiones periódicas grupales con alumnos de nuevo ingreso (alumnos tutelados) y tutores (profesor-tutor y alumno-tutor), formando los grupos tutoriales (Conejero et al, 2011). Esta coordinación entre tutores permite una orientación y seguimiento del alumno de primero más próxima, considerando la tutoría como un espacio formativo más que proporciona la Universidad. El profesor-tutor asume el rol de orientador académico y también guía personal con los alumnos que tutela (García-González y Troyano Rodríguez 2009)

Recientemente, con la entrada de los nuevos títulos de grado y la eliminación en la UPV de los exámenes de recuperación en julio y septiembre, el programa PATU ha pasado de tener una duración anual a una duración cuatrimestral.

Las estrategias llevadas a cabo en el marco de actuación del programa PATU siguen las directrices de De la Torre (De la Torre y Barrio, 2000) teniendo en cuenta la justificación de la acción tutorial, los objetivos a desarrollar, la planificación de las acciones desarrolladas y la implicación de los tutores. Entre estas destacamos:

- *Sesiones de tutoría grupales:* En ellas participan los tutores y tutelados. Se organizan alrededor de 6 durante el cuatrimestre.
- *Entrevistas individuales:* Siempre que lo requieran tanto el alumno como el tutor y con el fin de favorecer el intercambio de información respecto a cuestiones personales y/o académicas puntuales. Estas sesiones pretenden estimular la implicación responsable y activa del estudiante (López Franco y Oliveros, 1999) en el que la autonomía del estudiante conlleva estimular su actividad y protagonismo en el proceso orientador de modo que se constituya como sujeto responsable de su propio futuro.
- *Formación a demanda por centros:* En el caso de detectar necesidades en los alumnos tutores (sobre temáticas específicas a la hora de desempeñar su función tutorial) o tutelados (a la hora de favorecer su desarrollo integral durante el primer curso) se organizan talleres o seminarios en el centro.
- *Sesiones de seguimiento con tutores y tutelados:* Al menos en dos ocasiones durante el curso.
- *Asesoramiento psicopedagógico personal, individual y confidencial* para abordar casos especiales.
- *Formación de tutores en el desarrollo de la tutoría:* funciones, requisitos, dificultades, competencias etc.
- *Formación en competencias transversales* a través de talleres organizados en dos convocatorias anuales, etc. Y, formación de apoyo al estudio en estrategias de aprendizaje con distintos ámbitos de intervención (Bernard, J. 1995)

Todas ellas cuentan con material de apoyo específico para cada momento clave

de la acción tutorial (Cáceres y García-Félix, 2002), que se revisa anualmente. Además se les da información sobre materiales (Cox, S. y Heames, R. 2000) que pueden seleccionar recursos para distintas situaciones en que se encuentren sus estudiantes.

Se ha diseñado un plan de evaluación con el fin de supervisar la evolución y los resultados del programa de tutoría y conocer la eficacia del programa en relación a los objetivos propuestos con anterioridad. Para ello se tiene en cuenta la opinión de todos los participantes, alumnos-tutores, profesores-tutores y tutelados.

Se pretende identificar los puntos fuertes pero también las debilidades, detectando los aspectos que se deben modificar y mejorar. Se recogen datos cualitativos, a través de informes de los responsables de los centros, y cuantitativos encuestas, a partir de cuestionarios rellenados online.

En general, hay una valoración positiva tanto de la organización como del desarrollo de las tutorías, con unas puntuaciones medias que se encuentran generalmente por encima del 7 sobre 10. (Barrachina, Conejero, García-Félix, 2011).

Los resultados que presentamos a continuación corresponden a un estudio exhaustivo de las memorias de los alumnos tutores del presente curso 2012-2013, una vez finalizado el I cuatrimestre. En este curso han participado 115 alumnos-tutores pertenecientes a 13 centros de la UPV. Por su parte los datos de profesores-tutores y tutelados se recogen al finalizar el curso.

Las valoraciones que presentamos en la Tabla 3 de las opiniones de los alumnos tutores se han obtenido a partir de realizar un promedio de 0 a 10 de todas las respuestas de los encuestados sobre una escala de Likert de 5 valores, asignando a cada una de ellas los valores 0,2.5, 5, 7.5 y 10, respectivamente.

a) La colaboración del profesor-tutor en las tutorías grupales ha sido muy útil	8.6
b) La colaboración del profesor-tutor en las tutorías grupales ha sido adecuada	8.5
c) La relación con los alumnos ha sido buena	8.5
d) El clima generado ha sido positivo y enriquecedor	8.2
e) La información aportada ha sido adecuada para el desarrollo de la tutoría	7.9
f) Los temas más importantes se han abordado con claridad en las tutorías	7.8
g) La colaboración del profesor-tutor en las t. individuales ha sido adecuada	7.8
h) El profesor-tutor ha atendido rápidamente los problemas que han surgido	7.7
i) Los problemas planteados en las tutorías eran comunes a todos los alumnos	7.6
j) El número de alumnos tutelados asignados a cada tutor es adecuada	7.3
k) Los objetivos del programa son claros y adecuados	7.2
l) Las tutorías grupales han estado bien distribuidas durante el cuatrimestre	7.2
m) La cantidad de documentación facilitada ha sido suficiente	7.2
n) Mis expectativas ante el programa han quedado satisfechas	7.2
o) La colaboración del profesor-tutor en las tutorías individuales ha sido útil	7.2

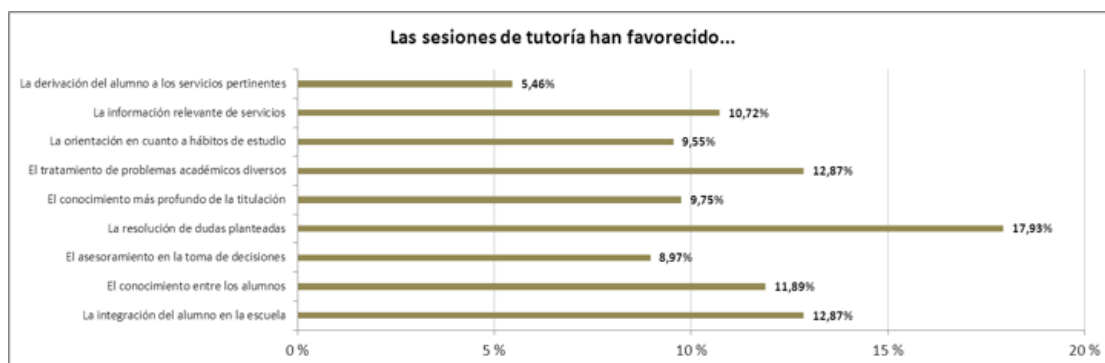
p) Las sesiones de seguimiento realizadas en el centro me parecen necesarias	7
q) Estoy satisfecho con el material de apoyo que proporciona el programa	7
r) Los contenidos del material son útiles a las necesidades de los tutelados	7
s) La captación de los tutores se ha realizado correctamente	6.9
t) La formación de tutores me ha sido útil para realizar mis tareas de tutor	6.9
u) El alumno tutelado ha mostrado motivación e implicación en las tutorías	6.8
v) La difusión general del PATU en mi centro es adecuada	6.7
w) Los alumnos de primero conocen en qué les puede ayudar el PATU	5.1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Resultados de las encuestas de valoración de los alumnos tutores.

La falta de conocimiento de las ventajas que aporta al alumno tutelado participar en este programa es un tema recurrente, por más que año tras año se incrementan los esfuerzos en la publicitación y la invitación a la participación.

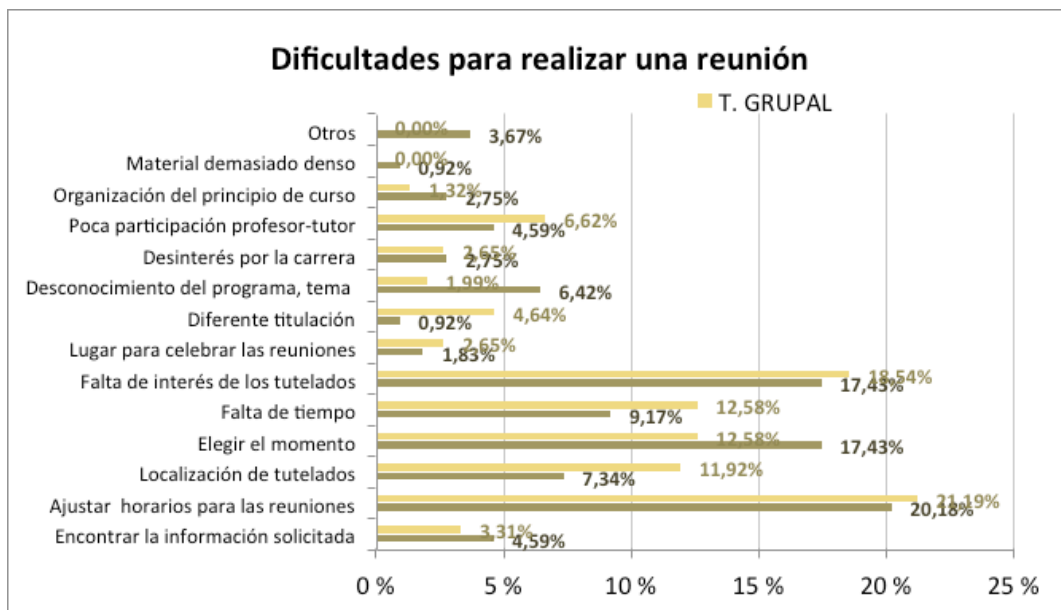
Hemos profundizado en algunos aspectos de estos resultados. En el Gráfico 1, vemos como las tutorías grupales ayudan principalmente y en primer lugar a la resolución de dudas planteadas (17,93%), a la integración del alumno en la escuela (12,87%), al tratamiento de problemas académicos (12,87%) y en la parte integración social del alumno con otros compañeros (11,89%). También les aporta un conocimiento más profundo de la titulación y de los servicios de la UPV, y de orientación en hábitos de estudios y en la toma de decisiones.



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1. Valoración de la contribución de las tutorías grupales por parte de los alumnos tutores.

Con respecto a los motivos que les ha llevado a los alumnos tutelados a realizar tutorías individuales con el alumno-tutor, éstos últimos destacan que es principalmente para tratar un tema personal (17%), dudas particulares del ámbito académico (20%), y por sentirse más cómodos que en una sesión grupal (11%). Asimismo, la coordinación del alumno-tutor con el profesor-tutor ha sido necesaria entre otras cosas para planificar y coordinar las sesiones de tutoría (23%), abordar determinados temas (19%), acordar dar un punto de vista complementario de cara al alumno tutelado (18%) y crear un clima adecuado para las reuniones grupales (15%).

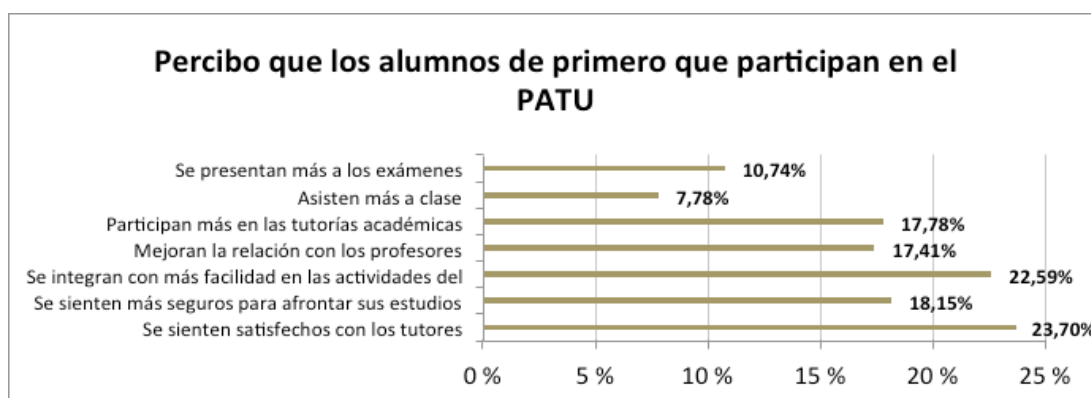


Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Dificultades halladas para realizar las sesiones de tutorías.

Respecto a las dificultades para llevar a cabo las tutorías (Gráfico 2), tanto individuales como grupales, las más destacadas son los problemas a la hora de ajustar horarios y la falta de interés de los tutelados en ciertas ocasiones, sobre todo cuando hay pruebas de evaluación o entregas de trabajos próximas. Este último aspecto se hace notar sobre todo a finales del cuatrimestre.

La percepción de los tutores sobre los alumnos que participan en el PATU es que se sienten satisfechos con los tutores, se integran con más facilidad en las actividades de centro y universidad, tienen más seguridad al afrontar sus estudios y participan más en las tutorías académicas, véase el Gráfico 3.



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. Percepción de los alumnos tutores sobre los tutelados

Fase 4: Integra2

Estudiar en la universidad implica un conjunto de requerimientos básicos como manejar conocimientos, desarrollar habilidades de obtención de información, analizar críticamente los contenidos, argumentar a nivel oral y escrito, así como poner en

juego un conjunto de actitudes personales de interés hacia la materia, dedicación y responsabilidad en la organización del estudio (Álvarez Rojo y Lázaro Martínez al, 2000).

La carencia o falta de adaptación de estos requerimientos junto a la puesta en marcha de las normas de permanencia implantadas en la mayoría de universidades ha ocasionado la expulsión de estudiantes que no han conseguido obtener un rendimiento mínimo exigido para el cumplimiento de éstas. Según la normativa vigente de progreso y permanencia de la UPV, un alumno de grado debe:

- Superar al menos 12 ECTS en su primer año en la titulación, tanto si se matricula a tiempo completo como a tiempo parcial.
- Superar íntegramente primer curso en dos años, teniendo en cuenta que para alumnos a tiempo parcial cada año se les computa como 0.5.

Este hecho nos confirma únicamente un rendimiento académico por debajo de un umbral establecido, por parte de unos alumnos que han entrado a la Universidad después de haber hecho un proceso de selección (selectividad), en cambio, apenas nos da luz sobre cuáles son las causas reales que ha provocado esta situación.

Son muchos los recursos económicos y humanos que la universidad invierte en la captación de estudiantes y una vez que llegan a la misma se les expulsa tras su primer año por no llegar a los mínimos establecidos. Esto abre un debate en lo referente a varios aspectos:

- La adecuación del proceso de selección de los estudiantes.
- La adaptación del nuevo estudiante al entorno universitario.
- El análisis de las causas del bajo rendimiento.
- La existencia o no, y en su caso grado de adecuación, de las estrategias y recursos empleados para evitar el abandono o bajo rendimiento.
- El grado de cumplimiento de las expectativas con las que venían los estudiantes.

En este sentido, la UPV ha puesto en marcha el programa INTEGRA2, complementario al programa INTEGRA y dirigido a los colectivos de alumnos que tras el primer cuatrimestre se encuentran con un cierto riesgo de no cumplir las normas de permanencia, hecho que acabaría conduciendo a la desvinculación de la titulación en dicho centro por dos años consecutivos.

El incumplimiento por dos veces de las condiciones conducentes a la desvinculación temporal conduce a una desvinculación definitiva de la Universidad. En este sentido, se han establecido dos niveles de actuación en paralelo:

- a) Nivel 1: Alumnos de primer curso que han presentado un bajo rendimiento en el primer cuatrimestre.
- b) Nivel 2: Alumnos de segundo año que están con asignaturas pendientes de primer curso y que se encuentran en riesgo de no superarlas durante el presente curso.

Para ambos colectivos se ha establecido un programa tutorial personal cuyo objetivo es ayudarles a superar los créditos necesarios para cumplir con las normas de permanencia y progreso de la UPV, con el fin de que puedan continuar sus estudios en el mismo grado en el centro en el que lo están cursando.

A través de un asesoramiento individual, mediante tutorías planificadas por parte de un equipo de tutores del centro y del equipo técnico del ICE, se realiza un seguimiento pormenorizado del proceso de aprendizaje del alumno en cada una de las asignaturas. Este seguimiento incluye el compromiso por parte del alumno de acudir a tutorías académicas de cada asignatura antes de cada una de las pruebas parciales de evaluación con las que se encuentre.

Todas estas actividades y reuniones quedan registradas en un portafolio, que sirve como herramienta de reflexión para el alumno (Corominas, 2000). En la siguiente tabla se detalla el proceso de puesta en marcha del programa INTEGRA2.

Puesta en marcha	SELECCIÓN DE ALUMNOS (febrero-marzo)	<ul style="list-style-type: none"> a) Solicitar los listados de alumnos en función de los criterios de rendimiento establecidos por el propio centro y atendiendo la especificidad de las titulaciones. b) Selección de los alumnos que presenten un rendimiento inferior a lo estipulado por la dirección del centro. Como norma general se han adoptado los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> a. Ningún crédito superado en el primer cuatrimestre. b. Menos de 6 créditos superados en el primer cuatrimestre. c. Que estén en su segundo año y tengan pendientes asignaturas del primer curso. d. Casos particulares que el centro considere.
	SELECCIÓN TUTORES (marzo)	<ul style="list-style-type: none"> c) El responsable del programa en el centro, realiza la captación y selección del equipo de tutores. d) El ICE ofrece asesoramiento, recursos y formación a los tutores que lo requieran.
	DIFUSIÓN (marzo)	<ul style="list-style-type: none"> e) Se realiza a través de los siguientes medios: <ul style="list-style-type: none"> a. Carta personalizada a los alumnos (firmada por la dirección del centro) con la invitación a la sesión de presentación. b. Mail institucional desde la dirección del centro. c. Llamada telefónica del responsable del programa
Segundo cuatrimestre	SESIÓN DE PRESENTACIÓN (abril)	<ul style="list-style-type: none"> f) El responsable del programa en el centro convoca a los tutores y tutelados a la presentación del programa, en la que se indican: <ul style="list-style-type: none"> a. Los objetivos del programa y la planificación de las sesiones. b. El compromiso que asume el alumno. c. Se cumplimenta el contrato de aprendizaje, por el que el centro se compromete a abogar por el alumno ante un eventual incumplimiento de las normativas de permanencia por parte de éste. d. Se realiza una prueba de autodiagnóstico a partir de los resultados del primer cuatrimestre.
	SESIONES TUTORÍA Y EVALUACIÓN (abril-junio)	<ul style="list-style-type: none"> g) Hay 5 sesiones de tutoría grupales (quincenalmente) en las que los alumnos trabajan con el portafolio tutorial: <ul style="list-style-type: none"> a. ¿De dónde partimos? b. ¿Qué necesidades formativas tenemos? c. 2 Reuniones de seguimiento. d. Valoración del programa
	FORMACIÓN (abril-junio)	<ul style="list-style-type: none"> h) Los alumnos participan en sesiones de formación complementaria atendiendo a las necesidades que se identifican en las sesiones tutoriales.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Acciones de orientación del programa INTEGRA2

Por parte del ICE, se planificaron las sesiones de tutoría para realizar el seguimiento y el apoyo personalizado del proceso de aprendizaje académico de cada estudiante (Tabla 5). En cada sesión se indican los objetivos y las tareas, relacionándolos a su vez con el portafolio tutorial de los estudiantes.

El Portafolio tutorial es un recurso de aprendizaje que funciona como hilo conductor entre el tutor y el aprendizaje del tutelado (itinerario formativo). Permite darle sentido al esfuerzo que conlleva el acto de responsabilidad como un valor que debe ser enseñado y practicado. La elaboración del portafolio exige que el estudiante active habilidades cognitivas para la comprensión de la cualificación de sus realizaciones y la realización de un feed-back hacia sí mismo y hacia los demás (Sanz de Acedo y otras, 1999).

Durante las tutorías, los estudiantes ponen en común experiencias que favorecen sus aprendizajes, comprometiéndose en un proceso de reflexión personal sobre ellas, siendo conscientes de sus dificultades y de los logros conseguidos durante un tiempo, a la vez que críticos y realistas ante la vida (Ibarra y Sánchez Rojas, 1999).

El portafolio tutorial se les presenta como un proyecto personal inmerso en un proceso de conocimiento personal, de información de las oportunidades académicas del entorno y de planificación de toma de decisiones sucesivas (Corominas, 2000). Además, permite al alumno tutelado aplicar estrategias de exploración, así como de actitudes y estrategias para afrontar las dificultades de un proceso difícil y no estructurado (Lobato, 1997).

Sesión 1: ¿De dónde partimos?	
OBJETIVOS: a) Presentar el programa b) Firmar el contrato c) Realizar diagnóstico individual d) Comenzar el portafolio	ACCIONES: e) Los tutores clarifican los objetivos y características del programa. f) Se incidir en el compromiso de los alumnos y concretan las sesiones de tutoría. g) Comentar la encuesta de diagnóstico individual. h) Entrega el portafolio a cada alumno. i) Desarrollo de los primeros apartados del portafolio: <i>¿Cómo soy?</i> y <i>Mis estudios y mi aprendizaje</i>
Sesión 2: ¿Qué necesidades formativas tenemos?	
OBJETIVOS: j) Valoración de los resultados del 1º cuatrimestre k) Análisis de las estrategias de individuales aprendizaje l) Identificación de necesidades m) Planificación del 2º cuatrimestre	ACCIONES: n) Analizar los resultados del 1er semestre (indicándolos en el portafolio). o) Trabajar el apartado <i>Mi aprendizaje</i> del portafolio. <ul style="list-style-type: none"> • Identificar necesidades formativas individuales y trasladarlo al portafolio. • Analizar la planificación del 2o semestre. • Trabajar apartado <i>Planificación</i> del portafolio.

Sesiones 3 y 4: Seguimiento 1 y 2.	
OBJETIVOS: p) Análisis de la marcha del curso q) Identificación de dificultades en el seguimiento de las asignaturas r) Informe sobre las actividades realizadas s) Potenciación del uso de las tutorías académicas	ACCIONES: t) Analizar la planificación del 2º semestre. u) Revisar el apartado de Planificación del portafolio. v) Comentar el seguimiento de las clases w) Dar a conocer actividades que les puedan resultar de interés a los alumnos tutelados. x) Incidir en la asistencia de las tutorías académicas.
Sesión 5: Valoración del programa	
OBJETIVOS y) Valoración de los resultados del 2º cuatrimestre z) Análisis del impacto del programa aa) Realización de informes	ACCIONES: bb) Los tutores analizan los resultados del 2º cuatrimestre cc) Valoración del programa, rellenando el apartado <i>Al finalizar el curso</i> del portafolio. dd) El alumno tutelado entrega el portafolio al tutor. ee) El tutor realiza un informe individual de cada alumno tutelado.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Planificación de las sesiones de tutoría del programa INTEGRA2.

Además de las tutorías planificadas, se potencia y se hace un seguimiento de las tutorías académicas realizadas con los profesores de las asignaturas que el alumno esté cursando en el segundo cuatrimestre. El alumno se compromete a asistir a tutorías académicas cuando tenga resultados de actividades, pruebas o exámenes independientemente del rendimiento obtenido, para analizar con el profesor de la asignatura el trabajo realizado.

El seguimiento de las tutorías se realiza mediante una ficha incluida en el portafolio y se complementa con sesiones de formación de dos horas de duración, organizadas por el ICE. Para determinar su contenido, se tienen en cuenta las necesidades planteadas por los alumnos en las sesiones de tutorías.

Conclusiones

Hemos abordado la necesidad de un plan de orientación desde la Universidad que facilite la transición de los estudiantes, haciendo hincapié en dos momentos clave:

- La etapa preuniversitaria, estableciendo canales directos con los centros de secundaria mediante acciones concretas encaminadas a una orientación en la toma de decisiones sobre los estudios universitarios.
- En primer curso, con distintas fases que dan respuesta a las necesidades que se plantean los alumnos de nuevo ingreso en su adaptación a la vida universitaria.

Son variadas las acciones que hemos presentado y se han llevado a cabo desde hace más de una década a través del *proyecto de transición de la UPV*, unas con mayor impacto que otras, pero todas con un objetivo común “facilitar la integración del alumno de nuevo ingreso”. Todos los años se evalúan los programas y se toman medidas de mejora, además se han ido incorporando nuevas iniciativas como respuesta a las necesidades planteadas por parte de los profesionales de la orientación del ámbito no universitario y por los propios protagonistas, los alumnos de nuevo ingreso y todo el equipo humano (tutores, profesores, orientadores, coordinadores de los centros y equipo institucional de la UPV) que hace posible que se puedan implantar todas estas iniciativas.

A pesar del camino andado, es un objetivo de la UPV atender esta demanda de la orientación en el primer curso universitario, pudiendo concretar en los siguientes elementos una medida a adoptar por la orientación (Martínez Muñoz, 2009):

- Información previa, de fácil acceso, clara y completa sobre la matrícula apoyada con tutorías.
- Diseño de un plan de acogida en cada centro que incluya objetivos y contenidos.
- Programación de actividades específicas de familiarización con el perfil académico y profesional específico del grado a cursar, así como con los contenidos de primer curso y con el plan de estudios de manera general.
- Realización de tutorías en el primer cuatrimestre como apoyo a la adaptación a los estudios, al centro y a la universidad.
- Realización de tutorías como medio para identificar las posibilidades de participación en la vida institucional y sociocultural de la universidad.
- Existencia de responsables en los centros y universidad que permitan resolver tanto cuestiones globales de orientación como problemas específicos.
- Planificación de tutorías para proporcionar información y seguir el proceso de adaptación a la dinámica universitaria.
- Realización de tutorías con la participación de alumnos-tutores, como mecanismo de comunicación entre estudiantes de cursos superiores y de primer curso, y con la participación de profesores implicados y motivados.
- Evaluación de los programas como medida de retroalimentación y mejora por parte de todos los participantes.

Agradecimientos

- El programa INTEGRA2 forma parte del programa INTEGRA2 EN LA UPV y que ha sido financiado al amparo de la convocatoria del Ministerio de Educación en la Orden EDU/2346/2011, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para el Desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la Mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes universitarios, según resolución de concesión Orden EDU/3536/2011.
- El programa PRAKTIKUM ha sido cofinanciado por la Conselleria d’Educació, Cultura i Esport por medio de la FUNCAE (Fundació per a la Qualitat de l’Educació).

¹ En el Estatuto del Estudiante Universitario, entre los deberes de los estudiantes se recogen los siguientes:

Art. 7. Derechos comunes de los estudiantes universitarios.

f). A la información y orientación vocacional, académica y profesional, así como al asesoramiento por las universidades sobre las actividades de las mismas que les afecten, y, en especial, sobre actividades de extensión universitaria, alojamiento universitario, deportivas y otros ámbitos de vida saludable, y su transición al mundo laboral.

Art. 8. Derechos específicos de los estudiantes de grado.

e) A recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria.

² Convenios para Impulso e Implementación de Sistemas Tutoriales de Estudios de Grado (2009–2011) y para el Desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la Mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes universitarios y se procede a su convocatoria para el año 2011 (Orden EDU/2346/2011 de 2011), impulsados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M. et al. (2005). *Manual de tutoria univesitària*. Barcelona: Octaedro/ICE.UB.
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (coords.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Algibe.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.) (1997). *Calidad en la universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Barrachina, X., Conejero, J.A. and García-Félix, E. (2011). A freshmen mentoring program at the Universitat Politècnica de València. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 4(1), 142-162.
- Barrachina, X., Conejero, J.A., Terrasa, S., Vendrell, E., and García-Félix, E. (2011) *Analysis of the impact of a mentoring program in the computer science degrees at the Universitat Politècnica de València – Impact of the PATU program at the Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática de la UPV*. FINTDI 2011 (Promotion and Innovation with New Technologies in Engineering Education), Teruel, 5 y 6 de mayo de 2011.
- Bermejo, B. (1996). Fundamentos de acción tutorial. *Cuestiones Pedagógicas*, 12, 209-222.
- Bernard, J.A. (1995). *Estrategias de estudio en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Cáceres, P. y García-Félix, E. (2000). *El Plan de Acción Tutorial Universitario (PATU) en la UPV*. Valencia: Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado e Instituto de Ciencias de la Educación. Depósito Legal V-4326-2000.
- Canal YouTube de Praktikum UPV - Conselleria d'Educació, <http://www.youtube.com/user/praktikumupv> Consultado el 30 de abril de 2013.
- Cáceres, P. y García-Félix, E. (2002). *Carpeta de tutoría universitaria: materiales de apoyo al tutor*. Valencia: Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado e

- Instituto de Ciencias de la Educación.
- Castaño, E. Blanco, A. Y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 193-210.
- Conejero, J.A., Vendrell, E., García-Félix, E., and Vivancos, V. (2011). *PATU: A mentoring program for freshmen*. EDUCON 2011 (IEEE Engineering Education 2011– Learning Environments and Ecosystems in Engineering Education). Amman, April, 4th- 6th, 2011, 739-744.
- Conejero, J.A., García-Félix, E., Rodríguez-Monzonís, C., Vivancos, V., and Capilla, R. (2012). *What do secondary school students need to know about a university that would facilitate their choice*. INTED 2012 (6th International Technology, Education and Development Conference). Valencia, March 5th-7th, 2012, 1-7.
- Corominas, E. (2000). ¿Entramos en la era portafolio? *Bordón*, 52(4), 509-521.
- Cox, S. y Heames, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente. Estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. y Barrio, P. (2000). Estrategias didácticas innovadoras. S. De la Torre y O. Barrio (coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Echeverría, B. (1997). Los servicios universitarios de orientación”. P. Apodaca y C. Lobato (coords.) *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- García-González, A.J. y Troyano Rodríguez, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Unviersidad. Red-U. *Revista de Docencia Universitaria*, 3.
- Ibarra, M. y Sánchez Rojas, C. (1999). Posibilidades del portafolio en auto-orientación profesional. *Rev. Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 63-82.
- Lázaro, Á. (2003). Competencias tutoriales en la Universidad, en Michavila, F.; García Delgado, J. (eds): *la Tutoría y los Nuevos Modos de aAprendizaje en la Unversidad*. Madrid, CAM-Cátedra UNESCO.
- Lobato, C. (1997). Proyecto personal y proyecto profesional del Universitario. AEOP. *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia: AEOP.
- López Franco, E. y Oliveros, L. (1999). La tutoría y la orientación en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10,17, 83-98.
- Martínez Muñoz, M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Fuentes*, 9, 78-79.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Oliver, J. y Álvarez, P. (2000). *Orientación y transición a la enseñanza superior*. Tenerife: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Polimedia <https://polimedia.upv.es/catalogo/> Consultado el 30 de abril de 2013.
- Raga, J.T. (2003). La tutoría, reto de una universidad formativa. F. Michavila y J. García Delgado, J. (Eds). *La Tutoría y los Nuevos Modos de aAprendizaje en la Unvirsidad*.

- Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.
- Real Decreto 1791/2010 (2010), de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado Núm. 318 del Viernes 31 de diciembre de 2010, Sec. I, 109353-109380.
- Rodríguez Diéguez, A. (2000). Objetivos de educación para la carrera en el ámbito universitario. H. Salmerón Pérez y V.L. López Palomo (Coord.) *Orientación educativa en las universidades*. Sevilla: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez Pulido, J. (2001). *Transición a la vida universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de la Las Palmas de Gran Canaria.
- Sanz de Acedo, M.L., Iriarte, M.D. y Sanz de Acedo Baquedano, M.T. (1999). *El portafolio como instrumento educativo*. Huarte de San Juan, 4-5, 121-138.
- Universitat Politècnica de València. Web de las Jornadas de Puertas Abiertas. (2013). <http://www.upv.es/ainfo/ppaa/index-es.html> Consultada el 30/4/2013.
- Universitat Politècnica de València. Web del futuro alumno. (2013). <http://www.upv.es/perfiles/futuro-alumno/index-es.html> Consultada el 30/4/2013.
- Universitat Politècnica de València. Web del orientador. (2013). <http://www.upv.es/perfiles/orientador/index-es.html> Consultada el 30/4/2013.
- Universitat Politècnica de València. Web de las Jornadas de Orientación. (2013). <http://www.upv.es/ainfo/jo/index-es.html> Consultada el 30/4/2013.
- Valentinas, la serie. (2013). <http://www.valentinas.upv.es/> Consultada el 30/4/2013.

Artículo concluido el 7 de Mayo de 2013

García Fèlix, E., Conejero Casares, J.A. y Díez Ruano, J.L. (2013). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 255-280.

Publicado en: <http://www.red-u.net>

Eloína Garcia Fèlix

**Universitat Politècnica de València
ICE-UPV**

Mail: algarcia@ice.upv.es



Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València. Actualmente, es asesora pedagógica del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de València y profesora asociada del Dpt. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en

Educación de la Universitat de València. Desde hace más de 15 años trabaja en temas de formación del profesorado universitario, sobre el desarrollo de competencias y en particular sobre la tutoría universitaria. Es coordinadora del programa INTEGRA de la UPV y colabora en las distintas iniciativas institucionales relacionadas con la transición secundaria-universidad. Participa en proyectos de investigación relacionados con las estrategias de aprendizaje de los alumnos universitarios.

J. Alberto Conejero

***Universitat Politècnica de València
IUMPA-UPV***

Mail: aconejero@upv.es



Licenciado en Matemáticas por la Universitat de València y Doctor por la Universitat Politècnica de València desde 2004, recibiendo el Premio Extraordinario de Doctorado de la misma por su tesis doctoral. Actualmente, es Titular de Universidad de Matemática Aplicada en la ETS de Ingeniería Informática de la UPV. Desarrolla su investigación en dinámica lineal y en aplicaciones multidisciplinares de la Teoría de Grafos. En los últimos años ha participado en la coordinación de los programas PRAKTIKUM, INTEGRA e INTEGRA2 desde el Vicerrectorado de Alumnado y Cultura de la UPV, donde ha ejercido como Director del Área de Rendimiento Académico y Evaluación Curricular de esta universidad desde 2009 hasta la actualidad.

José Luis Díez Ruano

***Universitat Politècnica de València
AI2-UPV***

Mail: jldiez@isa.upv.es



Ingeniero Industrial (1995), y Doctor Ingeniero Industrial (Cum Laude) en el programa de Automática e Informática Industrial (2003) por la UPV. Profesor Titular de Universidad del Departamento de Ingeniería de Sistemas y Automática de la UPV, del que ha sido Subdirector para la Calidad durante casi 5 años, e investigador del Instituto Universitario de Automática e Informática Industrial. Sus intereses principales son la minería de datos, el control inteligente, la educación en control, y el modelado de sistemas complejos. Actual director del Área de Comunicación, ha participado en la coordinación de las diferentes iniciativas de información y orientación a futuros alumnos desde el año 2009.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 281-306

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 04-01-2013

Fecha de aceptación: 19-03-2013

El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad.

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Resumen

En el siguiente texto se asume la relevancia de la reflexión sobre el fenómeno del abandono en relación con la calidad de la formación superior. Los referentes adoptados sirven para contextualizar aquél en un marco de comprensión más general del que suele ser habitual: el de la influencia ejercida por los estudios superiores universitarios en el desarrollo de las personas y en el impacto socio-cultural y económico que ejerce la universidad en su entorno. Por otra parte, también se analizan algunos de los datos más relevantes en relación al abandono y a determinadas percepciones o evaluaciones que se hace de los estudios universitarios en nuestro país, así como algunas limitaciones de los estudios sobre el mismo. Profundizar en el conocimiento del abandono y sus

Dropout at the University: variables, its frames and policies of quality.

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona, Spain

Abstract

The paper assumes some relevant links connecting both, the reflection on student dropout and quality in Higher Education. The assumed frames locate the reflection on student dropout in a wider context than the most common studies do. That's it; the influence exerted by the tertiary education in the student's personal development and its socio-economic impact on the local contexts where it is such education is developed. Beyond it, the paper analyzes some of the more relevant data related to the dropout phenomena and some of the it most common evaluations on Higher Education in our country, besides considering some key biases detected in studies on dropout. To deepen the knowledge of this phenomenon means the development of high analytic criticism

causas lleva aparejada la necesidad de someter a análisis crítico muchos de los estudios que se hacen sobre el mismo y de sus principales referentes.

A partir de lo anterior, se aportan algunas orientaciones posibles para el abordaje del fenómeno del abandono, distinguiendo aquellas aportaciones que ofrecen unas mejores condiciones conceptuales para una interpretación relevante del mismo y se finaliza sugiriendo diez grandes líneas posibles de acción institucional y académica.

Palabras clave: abandono, formación superior, calidad, desarrollo social y productivo.

on previous studies and the frames they adopted in its analysis.

Beyond the former analysis some feasible guidelines are proposed in order to build up better policies pointing at the dropout reduction in Higher Education. According to such proposal some key concepts are depicted for a more comprehensive approach to the phenomena. As a closing summary, they are illuminated by ten basic guidelines aiming at the institutional intervention.

Key words: dropout, Higher Education, quality, social & productive development.

La importancia de tomar en consideración el abandono

Una amplia recapitulación de la investigación sobre el abandono en los Estados Unidos a lo largo de la década de los años noventa (Chen, 2008) muestra que la inversión en educación superior es beneficiosa para los individuos (cita a Berger, 1992 y Perna, 2003), para la sociedad (Bowen, 1997), para el desarrollo económico, (Bowen, 1997 y Paulsen, 1998), y, además, reduce la desigualdad entre condiciones personales (de acuerdo con Anderson & Hearn, 1992; Bowen, 1997 y Park, 1996). Estos enfoques derivan de la teoría del capital humano, tanto en su primera versión de los años sesenta (Schultz 1961 y Becker 1964), como de su nuevo enfoque a partir de los años noventa, de acuerdo con la reconceptualización de la misma realizada por Sen (2000, 2004).

La figura n.1 muestra los diferenciales de nivel de desempleo entre las personas con distintos niveles de graduación en educación. Si bien en los USA se han doblado para todos desde el inicio de la crisis, tener el nivel de formación de grado universitario siempre mantiene valores menores que el resto. Para España, según el informe de la Fundación BBVA 2012 “tener una diplomatura en lugar de estudios primarios aumenta la probabilidad de estar ocupado en 23 puntos porcentuales, y ser licenciado en 25 puntos”.

De acuerdo con lo anterior, una primera conclusión se hace patente. El abandono es una cuestión que atañe también al marco de la política formativa general, a las estrategias para el desarrollo del capital humano y a la justicia con que se hace, y en consecuencia, deviene un reto para las universidades públicas, en sus líneas de acción.

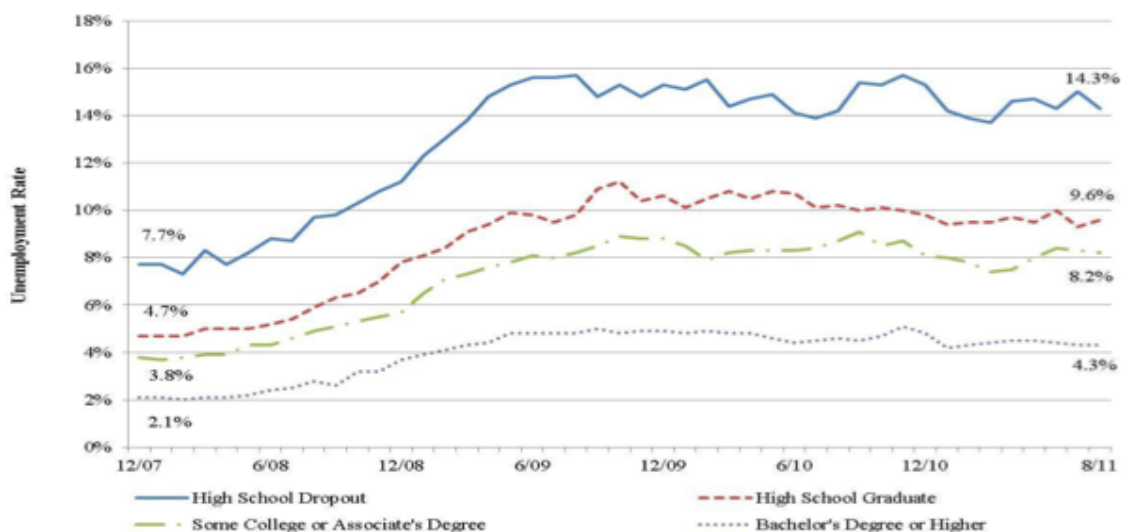


Figura 1. Tasa de desempleo por niveles de Educación. Antes de la crisis (2008) y en 2011. El ejemplo USA

Ahora bien, para asumir convenientemente este reto es necesario superar la perspectiva del abandono como un “hecho”, e ir más allá de las variables que aparentemente lo justifican. Para ello se requiere una triple condición. Por una parte, comprender el abandono como un “fenómeno” complejo y generado tanto por factores exógenos a la formación como endógenos, así como una compleja relación entre ambos en los distintos contextos en los que se registra. En segundo lugar, significa situar y comprender aquellas variables desde nuevos referentes o marcos, de orden diverso, desde los de la justicia en las oportunidades, hasta los organizativos, curriculares, metodológicos, etc., en el contexto de una universidad atendiendo a un porcentaje de jóvenes y de necesidades formativas cada vez mayor y, en consecuencia, con mayor diversidad. Finalmente, situar las diversas variables en el marco de una reconceptualización de la calidad, cada vez más centrada en los aprendizajes de los estudiantes (Biggs, 2003).

El abandono universitario en España y su visibilidad

Cuando se examinan los estudios y los documentos relativos al abandono universitario en nuestro país sobresalen cinco aspectos: la “tasa de abandono” figura como indicador de calidad en numerosos modelos de evaluación de la institución universitaria (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002) y en los rankings de universidades (Cabrera 2006); todo el mundo reconoce que el abandono existe y que en España es más elevado que en los países del entorno; no hay estudios sistemáticos de seguimiento ni series sobre el mismo, ni a nivel local ni general; nadie es capaz de ponerle cifras claras y, por último, prácticamente nadie relaciona el fenómeno del abandono con el desarrollo personal, social y económico o con sus costes, en estos mismos aspectos.

Cabrera (2006) manifiesta que existe baja concordancia estadística entre muchos estudios. Mientras que en 2006 se cifraba en un 26.39%, otros estudios la situaban entre 26 y un 29%. Determinados autores, a su vez, citan fuentes indirectas al asumir una cifra de referencia global (Gairín et al., 2010). Hernández et al. (2008) lo cuantifica en cifras absolutas: 127.396 abandonos en la universidad pública española, en 2006-2007. Triadó et al. (2010), por su parte, comentan que “si bien se dan diferencias significativas de

abandono entre ciertas universidades en 2008 (UPF, 28,3% y UPC 37,2%) son mucho más significativas las diferencias entre determinadas áreas (17,2% en Humanidades y 40% en CC. Sociales) o entre ciertas titulaciones comparadas (entre el 20% y el 60%). En el Informe CRUE 2010 se explicita la “no disponibilidad de la referida información”, mientras que en el informe de la Conferencia de política general universitaria (2010) se asume de modo genérico: “tenemos tasas de abandono elevadas, equiparables a la media de la UE19, aunque superiores a las que obtiene otros países de nuestro entorno”. Finalmente, el ministro Wert (2012) cifra en “30%, el abandono universitario en España, el doble de la media europea, que es del 16%”. “Si eso es dinero, tiramos 3.000 millones de euros, manifestó el ministro”. El ministro parece asumir los datos de la Fundación Alternativas porque son coincidentes con los elaborados por Dolado (2010) quien calcula el coste del supuesto 30% “abandono/ fracaso” en 2.960 millones de euros al año, casi el 0,27% del PIB.

El abandono, con las tasas que se consideren entre el 23 y el 30%, no es un fenómeno ajeno al contexto formativo general y a su nivel de eficiencia. Así, el Informe de la Fundación CYD, (2009) muestra que en 2006 la tasa de créditos matriculados / créditos aprobados en la globalidad de las universidades españolas fue del 64% y la tasa de graduación para los estudios de grado en España llegó al 32,4%, seis puntos por debajo de la media OCDE. También se informa que la evolución de los graduados para el período 2001-2007 para España fue del 0,5% y 4,1% del conjunto de la OCDE. A su vez, la Fundación BBVA, (2012) cifra en el 80% la tasa de titulados sobre ingresados.

A tenor de lo anterior, no parece temerario afirmar que, como mínimo, un estudiante de cada cuatro de nuevo ingreso abandonará sus estudios superiores con el coste que ello supone para los presupuestos. En otros términos, cada 10% de abandono-fracaso supone un gasto de unos 950 millones de Euros. Desde este enfoque, el abandono debe ser analizado también desde los impactos económicos indirectos, individuales y locales, ejercidos por la universidad mediante la formación impartida. No obstante, la eficiencia en la formación son aspectos que no se consideran en profundidad en los estudios sobre el abandono en España. Tampoco son consideradas suficientemente las dimensiones del impacto económico y de la justicia en el abandono, es decir los grupos o tipologías de estudiantes más afectados por el mismo. Sin embargo, dicho impacto es plausible, a tenor de análisis diferenciados sobre el abandono y/o sobre la percepción de ayudas en los USA, y refleja una desigual desproporción en el reparto de aquellas, por ejemplo, entre estudiantes de distintas minorías étnicas (Chen, 2008).

Las variables con mayor consenso sobre el abandono

Distintos estudios internacionales y nacionales ponen el acento explicativo del abandono en determinadas variables que no deberían ser descuidadas, aunque por sí mismas no poseen ningún efecto determinante. Pero tenerlas en cuenta puede ser de enorme ayuda en el caso de desear realizar actuaciones pro-activas de evitación del abandono, y también en la captación de nuevos o de más estudiantes o en el desarrollo de políticas o líneas de acción orientadas hacia la calidad en el funcionamiento institucional en la formación superior, como veremos más adelante. Las variables o grupos de ellas más aceptadas, aquellas que en diversas investigaciones se emplean para explicar los argumentos de riesgo o de abandono más significativos, se pueden sintetizar en las siguientes:

Relativas a la condición de los sujetos

Este es uno de los apartados que recoge una gran cantidad de variables propuestas como argumentos explicativos. En este apartado se configuran diversos argumentos que inciden en aspectos específicamente personales, como los emocionales, otros como la información y la preparación previa a la entrada en la universidad y un tercer grupo referidos al origen o a la adscripción de clase social o socioculturales de los estudiantes. En otros términos, dichas variables remiten a modelos explicativos de carácter psicológico, socio-cultural, y socio-económico que asumen aquellas variables como rasgos personales.

Entre las teorías psicológicas, focalizadas en los individuos, Chen (2008), citando a Bean y Eaton, menciona las neoconductistas, fundamentadas en el valor predictivo de las actitudes personales; la capacidad de adaptación de los sujetos a nuevos ambientes; o las de auto-atribución, fundadas en la capacidad de autocontrol del sujeto, entre otras concepciones que han ejercido una notable influencia en los estudios. Un segundo tipo de teorías que argumentan a partir de las condiciones de los sujetos son las de orden sociológico, que de un modo u otro enraízan con las teorías de la reproducción social de Bourdieu (1998), si bien consideradas desde el punto de vista de los sujetos que abandonan.

Los diversos estudios de este apartado focalizan aspectos como las actitudes, la formación previa a la universidad; el acceso a la universidad por vías distintas a las ordinarias, como las pruebas oficiales de acceso a la universidad, las PPAUU en las universidades españolas; la madurez personal, (p.e. los estudiantes con edad superior a la normal y con experiencia profesional son más persistentes); aspectos financieros /financiación estudios; trabajar más de 15h semanales en actividades laborales no vinculadas con el estudio, o bien el contexto sociocultural del estudiante, el bajo nivel de ingresos familiares, y el bajo capital cultural familiar y de las madres. También muestran la incidencia de la clase/ grupo social y el lugar de residencia habitual, distante de la Universidad a la que se acude diariamente. Asimismo se pueden situar en este apartado determinadas variables de género, tanto para el abandono como para la evitación, es decir conductas pro-activas de reducción o evitación de un determinado riesgo de fracaso y que llevan a segmentos de estudiantes a priorizar determinadas opciones formativas y a evitar otras. Este es un fenómeno que merecería mayor atención para explicar las razones de muchas opciones de los estudiantes. Un caso llamativo es el de muchas mujeres con respecto a las ingenierías.

Las variables anteriores consideradas en cada uno de los modelos explicativos aportan evidencias que suelen ser elevadas al nivel de "causa". En efecto, las personas poseen unos rasgos de personalidad determinados, ya sean cognitivos, de empatía, y de sociabilidad junto con unos factores situacionales o contextuales como el tipo de apoyo familiar, su origen socio-económico, las condiciones laborales, económicas, etc., los cuales siempre son susceptibles de configurarse como elementos significativos para explicar el abandono.

Sin embargo, lo cierto es que son variables débiles puesto que explican lo sucedido sólo cuando se da el abandono, pero no anticipan el mismo ni permiten emprender acciones de tipo preventivo específicas con determinados sujetos, lo cual debilita su potencial capacidad argumentativa. Por ejemplo, en algunos estudios (Bethencourt, 2008) se considera la (falta de) persistencia, de resiliencia o de motivación como conductas de orden personal propiciadoras de abandono y no como rasgos resultantes

de un aprendizaje previo, o de la interacción entre el sujeto y su background cultural con un determinado entorno o proceso formativo. Si bien en su conjunto los modelos y variables anteriores poseen un indiscutible interés, algunas argumentaciones son muy discutibles, tal como veremos más adelante, cuando se asumen de modo genérico para “justificar” las decisiones de los sujetos ignorando los funcionamientos institucionales. De ahí que algunos de los estudios sobre abandono sean muy limitados.

Relativas al tiempo de estancia en los centros universitarios

El factor tiempo no posee naturaleza causal ni explicativa pero permite anticipar fenómenos de abandono de distinta intensidad a lo largo de los estudios. Cuando se asume su importancia, facilita la adopción de acciones de prevención y de anticipación de potenciales abandonos. En este sentido, si bien se registran abandonos a lo largo de los diversos cursos de las titulaciones, el primero de ellos se manifiesta como el más crítico en todos los estudios. Esta variable ha sido reiterada por numerosos trabajos, desde que Tinto la expusiera en 1993, tanto en los USA (Barefoot, 2000, Street, 2010), como en Argentina (Giovagnoli, 2005), o en España (Cabrera, 2006, Triadó et al, 2010, Fernández et al. 2011). El problema de adoptar aisladamente esta variable es que si bien prevé el momento de mayor riesgo no permite anticipar qué tipo de sujetos merecen mayor atención.

Relativas a la interacción estudiante-centro-estudios superiores

Este enfoque agrupa un conjunto de modelos y variables de mayor interés, porque sí poseen valor predictivo y permiten el desarrollo de determinadas actuaciones de orden preventivo en diversos sentidos. Las experiencias institucionales vividas por los estudiantes en el centro universitario y sus características son un factor reconocido como significativo por los modelos denominados interaccionistas como el de Tinto (1993), elaborado a partir de Bandura y su teoría de la causación recíproca (1986). Este enfoque permite considerar como relevantes las interacciones entre los factores personales, los ambientales y los institucionales, por ejemplo, las materias cursadas en las instituciones formativas.

Entre los aspectos más citados en este apartado figuran los efectos de la interacción vivida por los estudiantes en el centro y en las aulas, cuyo resultado puede ser una mayor o menor auto-percepción del encaje institucional del individuo en una institución; la importancia de las expectativas generadas/ comunicadas (altas o bajas), o situarse en el primer cuartil de alumnos con notas más bajas. Tejedor y García-Valcárcel encontraron diferencias en la percepción de los efectos institucionales sobre el rendimiento de los estudiantes. Las mujeres parecían acusarlos en mayor grado. En este apartado encontramos uno de los modelos explicativos que ha hecho más fortuna, sin descuidar otros (Bethencourt, 2008), como el modelo de adaptación, fundamentado en la deficiente adaptación del estudiante a las condiciones sociales, institucionales o académicas del centro de estudios (Tinto, 1993; Pascarella y Terenzini, 2005; Street, 2010).

Este modelo rompe con esquemas más simples que, al sobredimensionar ciertas variables personales y considerar como neutros los efectos institucionales, asignan a aquellas el carácter de “determinantes” (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). También permite comprender mejor las diferencias de niveles de abandono entre centros y titulaciones homónimas. En este apartado, además de los modelos interaccionistas,

encontramos los modelos económicos, desde los que se puede considerar las relaciones entre oferta y demanda o bien entre la naturaleza de ambas, los costes y los flujos económicos o impacto económico que suponen (Chen, 2008, p. 223). Este autor considera relevante tener en cuenta un “enfoque económico” sobre el abandono, un enfoque que “parta de la teoría del capital humano y de las teorías de la oferta y la demanda juntamente con aspectos como las restricciones económicas, la elasticidad de precios, y la aversión a la deuda”. El modelo conceptual propuesto por Chen incluye la variable “resultado” y ocho importantes constructos vinculados a variables independientes, tales como: los antecedentes de los alumnos, sus aspiraciones formativas, la preparación pre-universitaria, factores financieros, su experiencia en la universidad, las características institucionales, los efectos de interacción, y el tiempo en la universidad”.

El caso español muestra el interés de este enfoque. Dado que la matrícula en la gran mayoría de las universidades es muy dependiente del entorno socio-productivo más cercano, no puede ser considerado igual un mismo porcentaje de abandono en entornos sociales cuya cohorte de jóvenes en la universidad es del 21% (Islas Baleares, en 2012, debido en gran parte al impacto del sistema productivo en la ocupación juvenil), que en otros entornos o comunidades con porcentajes de la cohorte juvenil cuya matriculación universitaria dobla el porcentaje anterior.

En síntesis, el enfoque interaccionista proporciona un enfoque sobre el abandono de los estudios mucho más amplio e inclusivo que los anteriores, debido a que integra de modo complementario las perspectivas psicológica, social y organizativa de la formación, así como los aspectos de orden económico, en un marco dinámico, el cual permite analizar los impactos causados por la interacción entre los individuos, su entorno y su “ambiente formativo”, constituyendo un modelo más complejo pero también de mayor relevancia para verificar las diversas hipótesis acerca del abandono estudiantil en cada contexto institucional.

Este conjunto de variables y los modelos explicativos en los cuales se inscriben no sólo permiten explicar el abandono, sino también la “evitación” ya mencionada

Limitaciones de los estudios sobre el abandono

Si las causas del abandono, como se ha visto, son muy complejas, los análisis que se hacen de las mismas no ayudan a despejar dicha complejidad, dadas sus limitaciones. Varias razones emergen al contrastar los diversos estudios sobre aquél fenómeno.

Se focaliza el problema en lo visible, “el abandono” y se descuida algo más importante, pero menos visible, “la captación y la retención” de los estudiantes. Uno de los efectos más visibles de los diversos estudios es que se centran en un fenómeno que, siendo muy relevante, el abandono, es sólo una parte significativa de un mapa bastante más complejo. El mapa del análisis, en el contexto de la sociedad del conocimiento, y atendiendo al papel social y de transferencia de conocimiento de las universidades, debería incluir la captación y retención de los estudiantes, es decir, el propósito de alcanzar un alto nivel de eficiencia formadora, en relación a un porcentaje dado de población matriculada en la formación superior. En este contexto, el abandono se consideraría en un orden de importancia superior al que actualmente se le concede, dado que se vería como una pérdida y no como un “coste”, de algún modo “amortizado”.

Algunos estudios confunden las necesidades derivadas de tener registros del

abandono a nivel macro con las del nivel micro puesto que cada opción tiene sus propias necesidades o exigencias de enfoque y metodológicas y no pueden confundirse entre sí. Las cuatro grandes teorías (psicológica, sociológica, organizativa y del capital cultural/oferta y demanda) tienden a explicar el fenómeno en el ámbito de lo macro. Sin embargo, todo abandono se desarrolla en contextos específicos y cuando se analiza a partir de una escala micro son de mucha mayor utilidad los modelos interaccionistas, para definir mejor las causas y predecir o prever mejor el riesgo a escala local.

Los diversos estudios prestan una insuficiente atención a las causas sistémicas y a las funcionales de las instituciones formativas, y cuando lo hacen, es a partir del sujeto que ha abandonado, transformando las posibles causas institucionales en argumentos que tienden a explicar o a justificar el abandono. En otras palabras, la elección del sujeto de investigación condiciona el marco explicativo y el valor que se le asigna al mismo.

Tampoco existen series de estudios sobre el fenómeno, a partir de un mismo cuerpo de referencias y que exploren la interacción entre determinadas variables. Los estudios registrados en los últimos años en España suelen ser discontinuos, a veces episódicos, basados cada uno en distintas muestras, a partir de referentes distintos, manejando diversas hipótesis y variables. Dicha discontinuidad no facilita la toma de conciencia acerca del impacto o de la importancia del fenómeno ni de la elaboración de modelos de investigación suficientemente sólidos al respecto.

En las universidades tampoco se suele disponer de datos actualizados sobre el rendimiento en el sentido de que puedan ser convenientemente explotados para posteriores indagaciones. Fernández (2011, p. 48), con respecto a su propia investigación, afirma: *“la dificultad máxima no ha sido precisamente la elaboración de los modelos, la selección de las variables ..., sino en el acceso a los datos. La Universidad dispone de mucha información, pero de muy poco conocimiento. ... el hecho de tener datos esparcidos en infinidad de bases de datos que no se reconocen entre sí impide a la propia institución tener conocimiento sobre lo que ocurre.”*

Lo más importante de esta serie de limitaciones son las consecuencias que tienden a generar. Resumiendo, cuando se asumen muestras genéricas, a partir de variables descriptivas o de variables clave de modo descontextualizado, sin tener un modelo de acción académico, el riesgo de *cosificar* o *de reificar* el abandono es muy elevado. Con ello, la misma investigación acaba por “velar” el fenómeno, eludiéndose la descripción de los elementos causales y de las tipologías más significativas sobre el mismo. Generan una “creencia” sobre la naturalidad del abandono, algo que ocurre a nivel general y que es de difícil control. Consecuentemente, si se velan sus focos y las tipologías, se elude la posibilidad de cualquier responsabilización sobre el mismo y, por lo tanto, nadie está habilitado para asumir ya sea sus consecuencias o bien su reducción. Finalmente, las acciones emprendidas para corregirlo o limitarlo tenderán a ser causales, lineales, normativas, locales o de “baja intensidad”, por lo general poco eficaces y siempre costosas para la universidad en su conjunto y también para la sociedad.

Más allá de los datos. Un marco para la reflexión sobre el abandono

Para situar la reflexión sobre el abandono se propone considerar los siguientes aspectos, como principales puntos de partida.

Es un fenómeno cuya naturaleza es compleja, multicausal, y de difícil previsión.

Al considerarlo así se quiere expresar que es una realidad generada de naturaleza psicosocial, y no un “hecho”, por lo que no cabe hablar de determinantes. Si bien se puede argumentar una vez producido, en condiciones ordinarias es imposible predeterminar su suceso. Obviamente, hay situaciones o circunstancias que se manifiestan como de riesgo elevado. Pero dado que el abandono es el resultado final de una ecuación compleja, en la que el tiempo, las circunstancias personales de los sujetos y la relación de ambos con los funcionamientos institucionales y las políticas que las alientan o les dan sentido entran en una relación indeterminada, cualquier intento de prefigurarlo es vano, excepto si se considera a los funcionamientos institucionales y su marco político de acción como invariables determinantes. Cuando esto último ocurre, es decir cuando se asumen dichos funcionamientos y políticas como invariantes institucionales y pedagógicas, los dos primeros elementos de la ecuación - el tiempo y las circunstancias personales - adquieren un valor explicativo sobredimensionado por lo que – sólo aparentemente - es más fácil argumentar las situaciones de abandono atendiendo a las circunstancias personales. Pero al tratarse de un hecho producido, todas las variables en interacción en las situaciones de abandono son “independientes” por naturaleza, lo cual hace impredecibles ciertos resultados para determinados sujetos específicos o grupos de ellos, en condiciones “ordinarias”, institucional y personalmente, es decir en ausencia, por ejemplo, de accidentes, de patologías manifiestas o de funcionamientos institucionales muy desviados de las condiciones estándar.

Muchos estudios incurren en un importante error de sesgo explicativo al considerar de modo genérico los porcentajes de abandono atendiendo al concepto “universidades”, olvidando que el concepto universidad es borroso desde el punto de vista de la investigación. Las universidades son instituciones con enormes grados de diversidad entre ellas y también funcionalmente en su interior, entre sus Facultades y titulaciones. Y también éstas son distintas entre sí, en relación con las homónimas en otras universidades y países, lo que resta capacidad analítica a estos datos genéricos. Un pequeño ejemplo puede ilustrar lo anterior. Las notas de corte para entrar en una titulación dependen de la oferta y demanda, fundamentalmente de origen local, lo cual puede dar lugar a diferentes perfiles de entrada, para estudiantes de la misma titulación en distintas universidades. Algo semejante sucede cuando se comparan cifras con otros países, donde el modelo formativo es el 3+2 o dónde el tiempo promedio real para sacarse el grado es de un año o dos inferior al de España. Este tipo de comparaciones dan lugar a datos que sesgan significativamente la comparación entre países o entre universidades. Por otra parte, al hacer balances comparativos en base a datos genéricos “por universidades”, en vez de otras tipologías más relevantes o significativas para la investigación, se producen tres fenómenos: las cifras acaban convergiendo hacia una media que explica muy poco, los funcionamientos institucionales se vuelven invisibles y, de nuevo, se sobredimensionan los factores personales, lo que hace imposible avanzar hacia explicaciones del fenómeno mucho más relevantes.

Ello se observa en distintos estudios recientes consultados sobre universidades españolas, en línea con estudios de otros países. Los estudiantes son descritos en función de diversos parámetros, entre ellos los socioculturales familiares, etc., pero posteriormente no se establecen relaciones intergrupales para ver qué diferencias se dan entre dichas tipologías, en función de sus adscripciones, o para establecer las posibles relaciones de prioridad en el desarrollo de eventuales líneas de apoyo. No puede olvidarse tampoco que el abandono es un indicador del nivel de equidad en el acceso a la Educación Superior y que informa de las políticas activas o por omisión acerca del

mismo. Cuando adquiere niveles elevados, informa de las limitaciones - o de la falta - de políticas basadas en la promoción de la formación superior y de la equidad en el acceso o la permanencia en los estudios.

Todo sistema formativo está lejos de ser neutro, dado el tipo de oportunidades que ofrece, cómo lo hace y a quien se las ofrece, es decir desde el plano de sus funcionamientos y del de la justicia en la distribución de sus oportunidades. En efecto, se inscribe en una triple coordenada de valores generales y de orden político, que se ejercen de forma práctica en cada uno de los contextos específicos de formación: los valores de justicia, los de equidad y los de crecimiento económico y cultural. Ello lo ejemplifica la reciente propuesta de las autoridades irlandesas *The Ireland's Equity Promotion Strategy* (2008-2013). Entre otros, en dicho plan se proponen objetivos e intervenciones políticas como las que sintetizan a continuación:

1. Se mejorará la recogida de datos y evidencias relevantes y los sistemas para hacerlo. Las instituciones desarrollarán planes y procesos de evaluación.
2. Para el 2020 se espera el ingreso en la Educación Superior (ES) del 72 % de la cohorte de jóvenes.
3. Todos los grupos socio-económicos deberán registrar por lo menos un 54 % de su cohorte, para el 2020; Los estudiantes mayores serán por lo menos el 20 % del total de los matriculados a tiempo completo en 2013, (13 % en 2006);
4. Se incrementarán las plazas de tiempo flexible/ parcial hasta el 17 % en 2013 (7 % en 2006);
5. Se desarrollarán vías de entrada no convencionales en la ES para que constituya la opción del 30 % de todas las matrículas para 2013 (estimadas en el 24 % en 2006);
6. El número de estudiantes con discapacidades sensoriales, físicas y múltiples en ES se doblará en 2013.

Cuando se da un consenso sobre objetivos como los anteriores y un liderazgo para una consecuente aplicación de líneas de acción orientadas a cubrir dicho repertorio, parece obvio señalar que los funcionamientos institucionales cambian con respecto a cuándo dichos objetivos no se consideran, lo que, con toda seguridad, conllevará variaciones en las tasas de abandono y en las tipologías de los sujetos que lo hacen. Objetivos como los anteriores fuerzan a replantear el enfoque individualizado del abandono y obligan a considerar el papel de los funcionamientos institucionales en relación con el mismo.

Si se abre el foco de las causas y se empiezan a clasificar a los individuos que abandonan según categorías socio-culturales, lo que se percibe es que ciertos grupos incurren en mayores posibilidades de verse en situaciones de riesgo que otros. Este argumento va más allá de las diferencias económicas entre distintos grupos sociales, aunque sean estas uno de los principales factores. También afecta a las mujeres en determinadas titulaciones. En 2003, una universidad española con una titulación que acogía el 30% de estudiantes mujeres, cambió su denominación por "Ingeniería X", manteniendo el mismo plan de estudios y contenidos. Al año siguiente, el porcentaje de mujeres matriculadas cayó al 5%. También se asume que las mujeres dominan en las carreras sanitarias, si bien hace cuarenta años eran minoría. Entonces, los índices

de matriculación actuales, ¿tienen que ver con el género o con otras cuestiones? A este respecto, Wolfram, Derboven y Winker (2007) comentan que el análisis de la deserción de la mujer en ingenierías es un tema insuficientemente investigado en Europa y constatan que la mayoría de los estudios de deserción en las universidades no enfocan la deserción desde la óptica del género. El enfoque de género ilustrará más adelante algunas de las causas del abandono desde la perspectiva de la cultura docente o de enseñanza y aprendizaje.

Las personas con alguna discapacidad, motriz o sensorial severa constituyen también otro ejemplo de grupo de riesgo, por razones ajenas a sus potencialidades personales. Hasta que no se hicieron rampas de acceso o se dieron determinados programas de apoyo, dichas personas tenían muy limitado sus progresos en los estudios o incluso el acceso a ellos. Finalmente, se pueden mencionar aquellos estudiantes que entran en la universidad siguiendo itinerarios formativos distintos a los estandarizados para todos. Si estos últimos, a semejanza de las personas con alguna discapacidad, no poseen algún tipo de apoyo complementario, constituyen un grupo de riesgo también.

Cuando el abandono se considera de modo agregado, por titulaciones y por tipologías de estudiantes, en lugar de verlo como un hecho individualizado, se constituye como un valioso indicador de determinados funcionamientos sistémicos, que lo propician o evitan. El ejemplo de las tasas académicas sirve para argumentar lo anterior. Es obvio decir que la formación universitaria tiene costes. Ahora bien, si dichos costes se computan en los presupuestos a cargo de los impuestos generales o bien se transfieren en un 10% o un 25% de los mismos a los estudiantes - como ha sucedido recientemente en nuestro país - ello es una cuestión de política de financiación de la universidad. Lo mismo ocurre con poder disponer de un sistema de becas o de ayudas al estudio suficiente y justo. En cada caso, y sólo en base a este tipo de aspectos económicos, se puede predecir que el número de abandonos será distinto y que los alumnos cuya situación de renta sea más baja tenderán a incrementar el grupo de los abandonos cuando para ellos las tasas sean demasiado elevadas y no se den las ayudas suficientes. Por ejemplo, los sistemas de becas fundados sólo en el "mérito académico" del estudiante pueden constituir un factor de disuasión para determinados colectivos. Y en relación con el tema de la justicia, hay datos (Dowd, 2004; Heller & Marin, 2002; McPherson & Schapiro, 2002, citados por Chen, 2008) que avalan que el factor mérito en las notas, considerado aisladamente, tiende a dar ventajas a aquellos estudiantes con mejores condiciones socio-culturales y económicas.

Atendiendo a lo anterior, la situación económica del estudiante no sería en sí misma un indicador de riesgo. Lo mismo se puede argumentar del ejemplo de una titulación cuya política académica implícita consista en asignar al primer curso o a cierta materia una función selectiva, en relación a otra titulación en la que se desea que este fenómeno no se produzca. Como se ha argumentado más arriba, si el abandono es un fenómeno evaluado en términos genéricos la única fuente explicativa que queda es el individuo que ha abandonado y sus circunstancias. De ahí que el hecho de considerar - erróneamente - los efectos institucionales como neutros, o como variables dependientes, conduce a "trasladar" la carga de la prueba sobre el individuo. Así, en este marco, las instituciones internalizan el éxito y externalizan el fracaso, en una clara manifestación de poder institucional.

Finalmente, el indicador "abandono" puede constituir un referente relevante para evaluar determinados funcionamientos institucionales y formativos individuales o corporativos

de la Universidad. Es poco frecuente indagar acerca de causas sistémicas y funcionales sobre el abandono, dado que los estudios tienden a focalizarse en los individuos y sus rasgos descriptivos. Sin embargo, cuando el foco se deriva hacia argumentos de orden funcional, emergen datos de enorme interés. Para Tinto, autor clave en el desarrollo del modelo interaccionista, uno de los aspectos más relevantes es la experiencia de los estudiantes en el aula y el papel que juegan las múltiples comunidades universitarias, en relación con el estudiante. Así, entre las evidencias aportadas por las investigaciones de este autor, emerge como central la calidad de la formación percibida por el estudiante.

Diversos trabajos recientes sobre universidades españolas muestran cómo determinados tipos de estudiantes, en determinadas titulaciones, desarrollan actitudes de rechazo no tanto hacia la formación en sí, sino en el modo cómo se ven en ella y hacia el modo de aprendizaje y de evaluación del mismo que se les propone. Fernández (2011, p. 69) relata el caso de X, (que abandonó) porque algunos contenidos no tenían ningún tipo de utilidad práctica, y (según él) los mismos profesores lo admitían: *“y además te lo dicen! es un nivel ... bastante elevado, y te dicen: “esto no te servirá para nada, porque ya cogerás ... las herramientas que ya están hechas “; que, vale, tienes que hacerlo, y tienes que saber cómo funciona, pero dices: “¿qué estoy haciendo?”. Y además te desmotiva mucho “*. También en Gairín et al. (2010) se citan razones aportadas por los estudiantes para abandonar y sus respectivos porcentajes de frecuencia. Por ejemplo: les dejaban apuntes de otros años (16%), preferían pasar el tiempo haciendo otras actividades más interesantes (10,9%) o bien el profesorado no explicaba bien y se aburrían (8,6%).

Si bien el concepto de calidad no se explicita, en otros estudios como el de Tejedor y García-Valcárcel (2007) se muestran, por parte de los profesores y del alumnado, diversas constataciones de efectos negativos causadas por aspectos cualitativos de la enseñanza o de la formación impartida. La baja coordinación entre profesores, la saturación de tareas (trabajos y exámenes), el excesivo número de materias, la escasa motivación promovida por los profesores, las formas (subjetivas) de evaluar, entre otros, son algunos de los factores de orden cualitativo mencionados, algo ya anticipado por Chen (2008) y los diversos estudios que menciona. En esta misma línea, Fernández et al. (2011), destacan los siguientes factores académicos, o aspectos cualitativos del funcionamiento institucional, como facilitadores del abandono:

- Alta proporción de profesores asociados en los estudios, fundamentalmente en 1er curso.
- La organización de los estudios (planes de estudios inadecuados, dispersión del horario, carga de trabajo excesiva ...).
- Auto-imagen de la propia universidad (distinción como factor selectivo).
- Ausencia o presencia de recursos académicos institucionales, servicios de apoyo al estudiante).
- La integración académica y social, como encajan los estudiantes a la universidad (la calidad docente, las relaciones de los profesores con los estudiantes, competitividad con otros estudiantes, conflictos con compañeros, diferencia de edad, actividades extraescolares).

En síntesis, el abandono no está pre-determinado para nadie y es posible limitarlo significativamente. Ahora bien, para reducirlo es necesario disponer de una perspectiva

marco como referente, tanto general o sistémica como específica de cada universidad o titulación, acerca de la captación y la retención de los estudiantes. Así, el análisis del abandono y de sus causas informa de la calidad universitaria, del sentido de equidad que orienta sus funcionamientos y de las políticas para generar oportunidades favorables a la extensión de un mayor y mejor capital humano. En consecuencia, emprender el análisis del abandono, aún con las enormes dificultades para precisarlo con detalle, ofrece una excelente oportunidad para reflexionar sobre el funcionamiento general del sistema universitario, la calidad del mismo y, más en particular, para ver cómo se refleja lo anterior en el funcionamiento de una universidad determinada. Profundizar en el conocimiento del abandono y sus causas lleva aparejada la necesidad de someter a análisis crítico muchos de los estudios que se hacen sobre el mismo, así como algunos rasgos fundamentales de la vigente cultura docente, en especial cuando se desea desarrollar programas de intervención que incrementen la retención de los estudiantes y limiten el abandono.

El papel de la cultura docente en la retención y el abandono

En la universidad, las relaciones de enseñanza y aprendizaje ofrecen algo más que contenidos a los estudiantes. Sus códigos (Bernstein 1988 y 2001) y pautas culturales de relación, de enseñanza y, muy especialmente, de evaluación (Boud, Kalchinow, 2007, Dochy, et al, 2007:89) tienden a reproducirse mediante una propiedad de naturaleza “enculturalizadora”. Así, determinadas modalidades de “enculturación” propuestas desde el mundo universitario en relación con la enseñanza y el aprendizaje pueden ser percibidas como descontextualizadas, ajenas, o excluyentes por parte de ciertos tipos de estudiantes. Redish et al. (1998) concluyen que los cursos introductorios de física que ellos estudiaron tenían requerimientos ocultos en relación con las estrategias de aprendizaje, unos requerimientos no conscientes, pero establecidos involuntariamente (por los docentes) a través de su forma de enseñar y del trato con los estudiantes.

Wolffram, Derboven y Winker (2007) investigaron en Alemania la cultura del aprendizaje en las politécnicas, en relación con el abandono. Describen cinco tipos de causas del mismo. Cada una de ellas muestra conflictos específicos causados por desajustes entre las características y prácticas sociales de los estudiantes y el entorno de aprendizaje existente en la universidad. En las ingenierías observan cómo estos desajustes provocan deserción, afectando de modo particular a las mujeres. Son los siguientes: 1- no comprender la lógica de las evaluaciones (notas) recibidas; 2- no comprender la lógica de los fenómenos tecnológicos propuestos; 3- no saber cómo estudiar; 4- no comprender para qué sirve lo que se les propone estudiar; 5- no comprender cómo integrar lo que se les ofrece para estudiar. Las mismas autoras citan a Müntz, (2005) quien destaca que las materias con un mayor porcentaje de mujeres estudiantes, tanto en ciencias como en ingeniería, desarrollan de forma significativa una variedad mucho mayor de métodos (de enseñanza) que las materias con porcentajes bajos de mujeres. Su hipótesis es que en la ingeniería hay un aprendizaje limitado y rígido, una cultura del desempeño y de la interacción impersonal que influyen en las razones de la deserción y que son de particular importancia para las mujeres. En un sentido más general, Tom Boyle (2008, 2009) y su grupo, en la London Met U. y London West U. incrementaron significativamente los índices de retención y seguimiento de los estudiantes al desarrollar aplicaciones informáticas (Generative Learning Objects, GLO) que favorecían el estudio

independiente y la revisión virtual de conceptos trabajados en clase.

Siguiendo en la línea de la hipótesis anterior y considerando el papel de la cultura docente y su impacto en un determinado grado de abandono, ¿se puede esperar que una cultura docente definida en sus rasgos generales en los términos que siguen (Rué 2007, 2009) puede ser ajena al abandono de un porcentaje significativo de estudiantes?

- Muchas clases expositivas.
- Enfoque académico de los temas y problemas.
- Enfoque intensivo de los temarios.
- Programas basados en un enfoque lineal, fragmentado y (?) aditivo del conocimiento.
- Papel secundario de los enfoques “estructurantes” para un aprendizaje posterior.
- Los resultados del aprendizaje, considerados más en términos de reconocimiento que de saber hacer.
- Evaluación sumativa final y poco “feed-back” de proceso, (evaluación formativa).
- Peso relativamente grande de la evaluación final y poca relevancia de los procesos del alumno.
- Poca flexibilidad con respecto a situaciones no estándar entre los estudiantes.

El papel de la cultura docente en la retención y el abandono

Hay algunos aspectos clave, conocidos por todos, y propios de la actual cultura docente que no deberían ignorarse. Todo el mundo tiene conocimiento de determinadas micropolíticas académicas, bien de materia, bien departamentales o de titulación, asumidas y no explícitas, incluso competitivas entre sí, favorecedoras de abandono. Del mismo modo que las hay en sentido contrario. En muchas universidades hay titulaciones donde el tamaño de los grupos de estudiantes entre primer curso y segundo desciende en un 50%. También existen materias cuyo índice de aprobados es inferior al 30% de los estudiantes presentados. O materias clave en primer curso que se superan en tercero o cuarto curso. Uno de los argumentos más importantes que sustentan el mantenimiento de este tipo de políticas de selección académica es el de garantizar “el nivel de excelencia” en cada caso. Pero ¿es este un referente objetivo?

Mientras que el concepto de nivel tiende a configurarse como un referente con pretensiones de objetividad en términos generales, no deja de ejercer una funcionalidad ideológica, en absoluto objetiva. La razón se halla en su propia definición. Todo nivel se halla en función del referente de medida (relativo a determinados referentes, comúnmente no explícito y connotado emocionalmente) establecido por el evaluador, al margen de los sujetos. Ahora bien, en una misma oferta formativa diversos docentes pueden sostener sus criterios de excelencia en base a diferentes parámetros, incluidos los de género o de estatus social.

En segundo lugar, el concepto de nivel se configura atendiendo a una serie de valores o de referentes de muy difícil objetivación y ponderación. En algunos casos se trata de “preservar el prestigio” (¿quién?, ¿cómo?) de una institución/materia/titulación. En otros de las notas de corte para entrar, algo que se observa como variable a lo largo

de diversos cursos. En un tercer caso argumentando en base al grado de esfuerzo del estudiante, sin considerar que parte del esfuerzo es relativo al reto percibido así como a “la inteligencia”, algo que desde que Gardner formulara la teoría de las inteligencias múltiples (1983) sólo puede sostenerse desde una oferta docente curricular, metodológica y evaluadora que emplee recursos formativos diversificados.

Pero no hay datos concluyentes ni consenso en los numerosos estudios con respecto a la relación entre abandono y nivel (alto o bajo) de capacidad intelectual. Un caso mediático ha sido el de Steve Jobs. Un segundo ejemplo más cercano lo aporta Fernández, (2011:10): el hecho de estar un estudiante por encima de la media de notas de sus iguales incrementa posibilidades de abandono, en determinadas titulaciones, mientras que las reduce en otras. Véase también las diferencias de abandono comparadas por estudios y su dificultad estimada en la misma universidad (Tabla n.1).

Los referentes mencionados funcionan a modo de “estereotipos culturales” y no gozan de fundamentación ni de consenso científico. Las nociones de nivel, de inteligencia y de mérito, vinculados a la de excelencia, son conceptos borrosos, tal como se emplean habitualmente. Sin embargo, reflejan una ideología meritocrática. La meritocracia es una forma de aristocracia, afirma Ramoneda (2012), porque sólo considera la posición de salida de los sujetos y deja fuera de un análisis evaluador los funcionamientos institucionales. Por otra parte, es un enfoque conservador en la medida que no considera la crisis real de la formación, “la demanda de nuevas habilidades supera con creces nuestra capacidad para enseñarlas y, además, estas habilidades suelen caducar en pocos años y dejan aparcado al trabajador más formado, constata Judt (2010, p. 147).

<i>Criterio de referencia</i>	<i>Estudios</i>	<i>Alumnos matriculados</i>	<i>% de abandono</i>
Tamaño de la titulación	Derecho	1397	6,91
	Lingüística	52	61,54
Dificultad estimada de estudios	Biología	296	2,97
	Humanidades	688	12,83
	Periodismo	189	20,11
Dificultad estimada y áreas de conocimiento	Economía	790	10,36
	Empresariales	925	13,75
	ET Informática	217	14,71
	ET Telecomunicaciones	152	20,75

Fuente: elaboración a partir de Fernández 2011. Porcentaje promedio global universidad UPF: 17,16%

Tabla 1. Comparación entre niveles estimados de dificultad de los estudios, alumnos matriculados y tasas de abandono por titulaciones.

Otro aspecto de interés es en base a qué aspectos se mide el nivel. Cuando se les pregunta a los titulados empleados, tres años después de haber terminado su graduación en las universidades catalanas, en qué aspectos se ven “muy formados” y en cuáles consideran que estuvieron “fracuualificados” o bien “muy fracualificados” (sic), de acuerdo con las valoraciones propuestas por la propia encuesta, se obtienen unos resultados como los siguientes (figura n.2).



Fuente: Universitat i Treball a Catalunya, 2011, AQU, encuesta a 16.600 universitarios, pp.43-46. Elaboración propia.

Figura 2. Auto-valoración de la formación para la excelencia en el puesto de trabajo.

Dichos resultados siguen el mismo patrón, con pequeñas variaciones, en las tres oleadas de la encuesta de la Agencia Catalana de Calidad (AQU, 2005, 2008, 2011), con un total ya de cerca de 55.000 graduados encuestados entre las tres versiones. Sin embargo, cuando dichos resultados se leen comparados con el perfil esperado de un titulado superior, las conclusiones hablan por sí mismas (Tabla n.2)

Adicionalmente, estos datos anteriores pueden sugerir también la hipótesis de que determinado sector de estudiantes puede no ver reflejados sus intereses formativos en el tipo de formación recibida.

Competencias valoradas en el mercado de trabajo para los titulados superiores
Competencias valoradas para los titulados superiores con autovaloración negativa en la formación recibida.

<i>Competencias valoradas en el mercado de trabajo para los titulados superiores</i>	<i>Competencias valoradas para los titulados superiores con autovaloración negativa en la formación recibida</i>
<ul style="list-style-type: none"> • solucionar problemas, • tomar decisiones, • trabajar en equipo, • liderazgo • la informática • capacidad de gestión • idiomas 	<ul style="list-style-type: none"> • idiomas, • la informática, • tomar decisiones, • solucionar problemas • liderazgo.

Fuente: datos AQU, elaboración propia.

Tabla n.2. Comparación entre las competencias requeridas para un titulado superior y la auto-valoración en la formación recibida en las mismas por los titulados catalanes.

La conclusión de esta sección es que si bien no podemos sacar propuestas generalizables para la formación superior en su conjunto, los datos expuestos apuntan la hipótesis de que tanto el éxito como el abandono se da en el marco de un modelo de formación de naturaleza cultural y auto-referenciado, un modelo que configura los estados de opinión, de acción y de valoración docentes y basado, entre otros aspectos, en un “nivel estimado y evaluado de modo individualizado”, cuyos efectos no son neutros en relación a la admisión, la retención, el progreso o el abandono.

A modo de síntesis, la figura n.3 describe los principales factores causantes del abandono, estableciendo una relación local/contextual entre ellos.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Mapa de los factores causantes del abandono

El papel de la cultura docente en la retención y el abandono

Es muy importante considerar que cada punto de incremento en el porcentaje de admisión de estudiantes en una universidad y en sus titulaciones significa una mayor diversidad entre los estudiantes, la cual acentúa la importancia de las dimensiones curricular, académica y metodológica, en relación con los aprendizajes propuestos y su evaluación. Más estudiantes, lo que ello signifique en cifras, no pueden gestionarse del mismo modo o a la manera de un servicio estandarizado, configurado para grupos mucho más homogéneos y reducidos o desde referentes de excelencia prefigurados atendiendo a modelos en extinción. Tinto (1993) insiste en que la calidad de la interacción entre profesor-alumno y la integración del estudiante en la Facultad/ Titulación son factores centrales con respecto a la deserción universitaria y subraya que la retención efectiva radica en el compromiso de la universidad con los estudiantes mediante líneas de acción que evalúen la información sobre el abandono y las formas de abordar el seguimiento de los programas, con el fin de evitarlo y fortalecer la retención.

Por otra parte, si bien va a existir un porcentaje de abandono, dado que siempre acontecen variaciones en las circunstancias personales y contextuales, un porcentaje

muy elevado de las razones que lo explican aquí y ahora, en cada centro universitario, son variables y contextualmente dependientes de las formas de relación académica con los estudiantes, en toda su amplitud. Por lo tanto, son controlables. En este sentido, la dimensión del abandono, para cada centro universitario, está relacionado con el objetivo de calidad o de excelencia institucional que se posea (implícito o explícito) y con el modo cómo este objetivo se atienda. Tinto, (2006) propone centrarse en el modo cómo las acciones formativas pueden mejorar la formación de los estudiantes, desde la hipótesis de que ello daría lugar a una mayor retención.

Dicha hipótesis la han validado Demaris y Kritsonis, (2008), al mostrar la importancia de los efectos del aula en la satisfacción y persistencia de los estudiantes en sus estudios. También Wolfram et al. (2007) sostienen que una intervención adecuada podría ser la de ofrecer cursos diferenciados que tengan en cuenta las diferencias en el conocimiento previo de los estudiantes. En el Carnegie Mellon University (USA) han realizado este tipo de experiencias y aumentaron las tasas de estudiantes del sexo femenino en cerca del 50% (Margolis y Fisher, 2002). Este es un fuerte indicador de que es necesario un cambio esencial en la cultura académica si queremos abrir el campo técnico para las mujeres y los hombres con múltiples intereses y abrir el campo formativo hacia la diversidad. La universidad de Maastricht, conocida internacionalmente por su metodología basada en el Problem Based Learning, PBL, acoge estudiantes de muy diversa procedencia geográfica, cultural y formativa. Antes de empezar el curso académico, dedican quince días de seminarios-taller a preparar a los estudiantes en el seguimiento de la metodología de trabajo que se les va a proponer, lo cual para ellos no supone perder tiempo, sino ganarlo. Este tipo de enfoques se alinea con otro tipo de papel emergente que la nueva sociología prevé para las instituciones formativas, universitarias incluidas: “el papel de las instituciones ya no consiste en imponer reglas, sino en ayudar a la construcción del sujeto humano, a partir de la diversidad de los individuos y de los grupos sociales” Touraine, (2011, p. 160).

De lo anterior se colige que el objetivo de la excelencia no se alcanza desde el principio de selección, sin más. Por el contrario, obliga a considerar y definir las diversas opciones para su expresión, unas opciones que forzosamente se basan en las condiciones académicas locales y sus múltiples concreciones, las cuales inciden en la configuración o especificidad del perfil de excelencia pretendido.

El papel de la cultura docente en la retención y el abandono

Si el abandono puede reducirse se hace necesario visualizar y emprender líneas de acción posibles, de acuerdo con este propósito. Se proponen diez y serán más relevantes en tanto que sean capaces de responder a retos transversales en relación con el alumno y su aprendizaje y situar dichos retos en un marco de acción institucional. Dichas líneas tan sólo se apuntan en sus rasgos más fundamentales.

1- Diagnosticar mejor para atender mejor. A tenor de lo comentado más arriba es fundamental identificar los factores asociados a la decisión de persistencia o de abandono en cada contexto analizado, para poder ajustar las acciones o estrategias de retención en los diversos niveles institucionales. Ello permite ir más allá de aceptar las variables descriptivas y ser capaces de explicar el fenómeno por el cual numerosos estudiantes deciden abandonar sus estudios, “aquí y ahora”. En este sentido, es necesario adoptar

un modelo de análisis multidimensional y distinguir, cuantificar y evaluar los distintos argumentos y causas que justifican el abandono.

2- *Definir objetivos de acción política institucional que sean posibles, orientados a la retención y prevención del abandono.* Pueden ir orientados al reclutamiento de los estudiantes, manteniendo redes con centros de secundaria, cuidando la información para estudiantes pre-universitarios, o de primero. También para su admisión en un estudio determinado; en relación con la orientación universitaria y profesional; o para alumnos de nuevo ingreso y estudiantes en situaciones de mayor riesgo. Todo ello, sin descartar la posibilidad de revisar y hacer los ajustes necesarios a la normativa académica – cuando sea posible- en relación con una tipología de casos que se sitúen más allá de los estándares ordinarios. Esta línea de acción pone el acento en la capacidad de agencia de cada institución universitaria y de sus distintos niveles de actuación, organizativos, curriculares y metodológicos.

Para ello es fundamental dilucidar el modo de actuación y situarlo entre un eje con dos opciones opuestas, la de dar apoyos o no. También comprender que toda ayuda debe establecerse desde la perspectiva de lo que es una “prótesis”. Complementa alguna situación diferencial, pero no aporta ventajas a quien la recibe, más allá de situarlo en un plano de mayor igualdad con el resto. Por el contrario, no dar apoyo significa, en muchos casos, no derribar o levantar determinadas barreras (Figura n.4). Una barrera – normativa, económica, social, física, familiar, metodológica, etc., no es propia del individuo, aunque le afecta y le impide desarrollar todo su potencial intelectual y personal. Por otra parte, las “prótesis” no son gasto, sino inversión en el potencial desarrollo, mientras que las barreras pueden alcanzar un coste muy significativo cuando se las considera de modo agregado, como se argumentó más arriba. En definitiva, las actuaciones de apoyo en la lógica de “prótesis” (una rampa, una beca, una norma interpretada con flexibilidad y relevancia o una tutoría entre iguales) reequilibran el sentido de justicia institucional, en términos de equidad. La progresiva complejidad de las profesiones y de la formación que llevan aparejada y la entrada de estudiantes en los ciclos universitarios ya no puede continuar siendo regida por el principio simple de igualdad de la vieja universidad, puesto que aquellos son también mucho más heterogéneos.



Fuente: elaboración propia

Figura 4. Acciones institucionales y abandono

3- *Promover estudios que potencien la mejora del aprendizaje y vida universitaria de los estudiantes.* En este sentido, constituye una mejora muy significativa aglutinar bases de datos y servicios ya existentes en la universidad para hacerlos visibles y proactivos en relación con la retención de los estudiantes. Ello será mucho más efectivo si se cuenta con algún sistema de indicadores relevante, si se realizan informes periódicos, orientados a la toma de decisiones y a elaborar planes de mejora.

4 –*Revisar los diseños curriculares.* Este es un reto muy importante al cual se ha prestado muy poca atención en el diseño de las nuevas titulaciones. Dicho diseño ha tenido, por lo común, dos grandes referentes, la formación que se impartía en el pasado y las constricciones puestas por parte de los organismos y agencias oficiales para el diseño y la acreditación de aquellas. Pero hay un camino a recorrer en este sentido, por ejemplo, dotar a las diversas titulaciones de un perfil formativo específico, conjugar la formación con prácticas de campo o en empresas, o fortalecer los equipos docentes de titulación.

5- *Atender el desarrollo curricular.* Esta línea de reflexión puede abarcar tanto aspectos normativos, como grados de flexibilidad para la matrícula, hasta otros más funcionales, como la mejora de la coordinación entre profesores, el desarrollo de propuestas de trabajo mediante casos, aprendizaje basado en problemas o ABP, integrando teoría, laboratorio, o prácticas o bien atender a la carga de trabajo global de los estudiantes. En cualquier caso, el logro del máximo compromiso y aceptación de los docentes con los objetivos del desarrollo curriculares un elemento fundamental para incrementar el éxito.

6- *Desarrollar la noción del aprendizaje como “acción”.* Esta noción incluye líneas de trabajo como el hecho de implicar y fortalecer el punto de vista del estudiante en el aprendizaje, a partir de otorgar relevancia (social, profesional, académica) a las situaciones de aprendizaje, fortalecer diversas aproximaciones al conocimiento, facilitar el aprendizaje profundo (Biggs 2003), mediante la generación en el estudiante de un sentido de pro-acción, de inter-acción y de retro-acción, en relación a su propio trabajo.

7- *Potenciar el ámbito de lo metodológico.* Más arriba se ha afirmado que a más alumnos sólo se puede responder con más diversidad de aproximaciones al aprendizaje. En este sentido, en el último decenio se han multiplicado tanto en nuestro país como en otros las opciones metodológicas facilitadoras del aprendizaje desarrolladas en los últimos treinta años: desde promover el aprendizaje en cooperación (Johnson y Johnson 1983, Slavin, 1990), a los objetos de aprendizaje (Boyle, 2009), o desde el papel de los portafolios de materia hasta las plataformas digitales, o el desarrollo de herramientas para trabajar con mayor autonomía o bien fórmulas para la regulación/auto-regulación del propio trabajo de los estudiantes.

8- *En el ámbito de lo Tutorial se han emprendido numerosas iniciativas en diversas universidades.* Abarcan desde las mentorías, a las tutorías entre iguales hasta programas de integración social y de apoyo a determinadas minorías o tipologías de alumnado.

9- *Creación de unidades dedicadas al estudiante.* Como centros de información, de orientación psicopedagógica, de servicios psicológicos, programas de acogida, etc.

10- *Incentivar la motivación docente de los profesores.* Para que lo anterior tenga

éxito, es fundamental desarrollar una mayor sensibilización de tutores y profesores en relación a los estudiantes en riesgo de abandono: potenciar la formación pedagógica de los profesores y otorgar visibilidad y reconocimiento pleno a la función docente.

Conclusiones

No parece creíble que las máximas instancias universitarias y políticas, y las propias universidades, no puedan disponer de datos fidedignos al respecto del abandono, aunque tengan la complejidad conocida. La conclusión de este vacío informativo parece evidenciar la falta de un “mapa” más amplio donde situar dicho fenómeno. Un cuadro general en el que se consideren las necesidades de la formación superior y sus nuevas funciones en relación al tipo de economía y de sociedad propios de la sociedad del conocimiento. Así, por ejemplo, un porcentaje del 21% de jóvenes en la educación superior que en otro momento histórico se hubiera considerado un dato muy positivo, hoy se ve como una limitación para un crecimiento socio-productivo sostenible y se percibe como propio de una sociedad con una economía productiva con poco valor añadido.

El panorama del abandono refleja también el bajo perfil de “agencia” de las diversas instancias universitarias con respecto a sus titulaciones. En el proceso de desarrollo del modelo europeo de Educación Superior ha visto cómo se han organizado los nuevos currículos, con arreglo a requisitos formales, propios y externos pero sin una intencionalidad formativa interna explícita y compartida, a partir de una idea de valor añadido propia y elaborada y focalizada en el hecho de generar aprendizajes más eficientes y relevantes. Los currículos siguen siendo conglomerados de materias, condensadas en algunos casos, y en función de intereses departamentales y académicos diversos y no necesariamente coincidentes.

Este contexto no ayuda a avanzar en el abordaje del problema. A pesar de existir un discurso de compromiso para esclarecer un fenómeno que se detecta como preocupante, y en ausencia de líneas políticas que aborden globalmente el panorama de la formación superior y el papel de las instituciones en la misma, la realidad es que las instituciones con mayor capacidad para llevar un registro del abandono muestran cierta incapacidad para diagnosticarlo y, eventualmente, ayudar a limitarlo. Cuando los datos se consideran al margen de un contexto específico o sin propósitos claros devienen poco significativos, aunque se vean como preocupantes, y son valorados como un lamentable efecto “colateral” esperado.

Aunque pueda parecer una paradoja, la voluntad de perseguir el objetivo de comprender el abandono para una mejor intervención se halla alineada con el logro de mayores niveles de calidad en el conjunto de acciones institucionales, en el marco de políticas formativas más ambiciosas y generales. No basta con garantizar los derechos, si no se revisan los funcionamientos, ha explicado Amartya Sen, (2000, 2004). La calidad puede ser considerada desde diversos puntos de vista (Harvey y Green, 1993, Gibbs, 2010). Pero tanto desde la noción de “alcanzar el propósito (formativo) previsto” (ANECA, 2006), como desde la noción superior de transformación y mejora de quien se forma, la idea de calidad requiere la concreción de líneas de acción institucional como las que se han citado más arriba.

Ello supone, en primer lugar, la reconsideración del papel de las instituciones

ante los retos formativos de la sociedad del conocimiento. El reconocimiento de que estamos ante un nuevo paradigma, supone revisar estrategias y prácticas formativas hoy muy asentadas. Así, son necesarias estrategias institucionales explícitas y reconocidas, para la atracción y retención de los estudiantes. Y ello pasa por una diversificación de las opciones formativas, en todas sus posibilidades, curriculares, organizativas y metodológicas, por una revisión de los supuestos que enmarcan la acción docente de los profesores y una apertura hacia el dominio de nuevas y diversas herramientas y recursos docentes. Resumiendo, las líneas de acción apuntadas más arriba son desarrolladas y aplicadas en muchas de las universidades líderes en formación superior en el mundo y no sólo garantizan una mayor permanencia de más estudiantes, sino que redundan en un incremento de la calidad de la formación para todos.

Referencias bibliográficas

- Agència Catalana per a la Qualitat Universitària, AQU, (2011). *Universitat i Treball a Catalunya*, Publicaciones AQU.
- Anderson, M. S., & Hearn, J. C. (1992). Equity issues in higher education outcomes. In W. E. Becker & D. R. Lewis (Eds.). *The Economics of American Higher Education* (301–334). Boston, MA: Kluwer.
- ANECA, DOCENTIA, (2006). Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. *Modelo de evaluación*, V. 1.0 14/11/2006.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Barefoot, Betsy O., (2000). The First-year Experience, Are We Making Any Better? *ABOUT CAMPUS--JANUARY/FEBRUARY*, 2000. [2 noviembre 2012]
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Berger, M. C. (1992). Private non-monetary returns. In W. E. Becker & D. R. Lewis (Eds.), *The Economics of American Higher Education*. Boston, MA: Kluwer.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal.
- Bernstein, B., (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Vol. 4, Madrid: Morata.
- Bethencourt, J. T., et al. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario, *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (3), 603-622
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckinghamshire: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1998). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: D.F. Fontamara.
- Boud, David, Falchikow, N., (eds) (2007) *Rethinking Assessment in Higher Education*, Routledge, Milton Park: Abingdon, Oxon, OX.
- Bowen, H. R. (1997). *Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

- Boyle, T. (2008). Generative Learning Objects: a more powerful basis for reuse and repurposing. Paper presented at the AERA (American Educational Research Association) Conference, New York, March 25, 2008.
- Boyle T. (2009). The design and development of learning objects for pedagogical impact. In L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho and B. Harper (Eds) *The Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: issues, applications and technologies*. Information science reference, Hershey: New York.
- Cabrera, L., et al. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, (2). http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm [Consultado: 31 de octubre de 2012].
- Chen, R. (2008). Financial Aid and Student Dropout in Higher Education: A Heterogeneous Research Approach, en J. C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research 209*, Springer Science + Business Media B.V.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, (2010). *La universidad española en cifras. Información académica, productiva y financiera de las universidades españolas*. Año 2008. Indicadores universitarios. <http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/UEC2010VOLI.pdf> [Consultado: septiembre de 2012]
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES – CONFERENCIA GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA (2010). Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE). http://www.feteugt.es/data/images/2010/Universidad/Documento%20de%20Financiaci%C3%B3n%2026_04_2010%5B1%5D.pdf [Consultado: septiembre de 2010]
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2002). Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español. Madrid; MEC.
- Demaris, M.C. y Kritsonis, W. A., (2008). The Classroom: Exploring its Effects on Student Persistence and Satisfaction *FOCUS ON COLLEGES, UNIVERSITIES, AND SCHOOLS VOLUME 2, NUMBER 1*, 2008. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Demaris,%20Michalyn%20The%20Classroom.pdf> [Consultado el 13/12/12].
- Dochy, F, Segers, M., Gijbels, D., Struyvels, K. (2007). Assessment engineering: breaking down barriers between teaching, learning and assessment, en Boud, David, Falchikow, N., (eds) (2007) *Rethinking Assessment in Higher Education*, Routledge, Milton Park, Abingdon: Oxon, OX.
- Dolado, J.J. (2010). “Disfunciones en el sistema universitario español: diagnóstico y propuestas de reforma” en Daniel Peña (Editor). *Propuestas para la Reforma de la Universidad Española*. Fundación Alternativas.
- Dowd, A. C. (2004). Income and financial aid effects on persistence and degree attainment in public colleges. *Educational Policy Analysis Archives*, 12(21).
- Fernández, X., et al. (2011). Treball de recerca sobre l'abandonament dels estudis a la UPF, Informe Universitat Pompeu Fabra, abril de 2011. http://www.upf.edu/consellsocial/estudis_projectes/pdf/abandonament_estudis.pdf [Consultado: 2 de noviembre 2012]

- Fundación BBVA, (2012) Universidad, universitarios y productividad en España, Informe, 17 de abril.
- Fundación CYD, (2009). Cifras y Datos '09, La contribución de las universidades al desarrollo en las comunidades autónomas españolas. <http://www.fundacioncyd.org/images/otrasPublicaciones/CifrasYDatos2009.pdf> [Consultado: 2 de noviembre 2012]
- Gardner, .H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books. V. en castellano "Inteligencias múltiples" , Barcelona: Paidós
- Gairín, J. et al. (2010). L'abandonament dels estudiants a les Universitats Catalanes, *Informe AQU*, 2010. Disponible en www.AQU.cat
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of Quality*, The Higher Education Academy, Innovation Way, York Science Park, Heslington, York YO10 5BR, September, Report, 64 págs.
- Giovagnoli, P. (2005). Determinants in university desertion and graduation: an application using duration models, *Económica*, La Plata, Vol. LI, Nro. 1-2, 2005 http://economica.econo.unlp.edu.ar/documentos/20081127035216PM_Economica_543.pdf [Consultado: 2 noviembre 2012]
- Harvey, L. & Green, D. (1993). 'Defining quality'. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 181, pp. 9–34.
- Heller, D. E., & Marin, P. (Eds.) (2002). *Who Should We help? The Negative Social Consequences of Merit Scholarships*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project at Harvard University.
- Hernández, J. [dir.] (2008). La universidad española en cifras. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. <http://www.boe.es/boe/dias/2008/06/30/pdfs/A28877-28880.pdf> [Consultado: 3 julio 2008].
- Higher Education Authority. (2008). National Plan for Equity of Access to Higher Education 2008-2013. Dublin: HEA. http://www.heai.ie/files/files/file/New_pdf/National_Access_Plan_2008-2013_%28English%29.pdf [Consultado: 4 noviembre 2012]
- Johnson, D. y Johnson, R. (1983). *Learning Together and Alone*. New Jersey: Prentice Hall.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Margolis, J., & Fisher, A. (2002). Unlocking the Clubhouse. *Women in Computing*. Cambridge, London: The MIT Press.
- McPherson, M., & Schapiro, M. O. (1998). The blurring line between merit and need in financial aid. *Change*, 34(2), 38–46.
- Münst, A. S. (2005). Lehrstrukturen in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern und die Herstellung der Geschlechterhierarchien in Lehrprozessen. In D. Steinbrenner, C. Kajatin & M. Eva-Maria (Eds.), *Naturwissenschaft und Technik – (k)eine Männersache*, 87-102. Rostock: Ingo Koch Verlag.
- Pascarella, E.T., Seifert, T.A. and Blaich, C. (2010) How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? *Change*. January-February 2010, 42(1), pp16–22. Available from: www.changemag.org/index.html [Consultado: 20 Marzo 2010].
- Pascarella, E.T., Terenzini, P.T., How College Affects Students, Vol 2, A Third Decade of

- Research, Jossey Bass, St Francisco, CA., Park, K. H. (1996). Educational expansion and educational inequality on income distribution. *Economics of Education Review*, 15(1), 51–58.
- Paulsen, M. B. (1998) Recent Research on the economics of attending college: Returns on investment and responsiveness to price. *Research in Higher Education*, 39(4), 471–489.
- Perna, L. W. (2003). The private benefits of higher education: An examination of the earnings premium. *Research in Higher Education*, 44(4), 451–472.
- Ramonedá, J. (2012). *La izquierda necesaria. Contra el autoritarismo posdemocrático*. Barcelona: RBA
- Redish, E. F., Saul, J. M., & Steinberg, R. N. (1998). Student expectations in introductory physics. *Am. J. Phys.*, 66(3), 212-224.
- Rué, J., (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*, Madrid: Narcea
- Rué, J., (2007). *Enseñar en la universidad, el EEES como reto para la Educación Superior*, Madrid: Narcea
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 1(2), 1–17.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*, Barcelona: Planeta
- Sen, A. K. (2004). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Street, H., (2010). Factors Influencing a Learner's Decision to Drop-Out or Persist in Higher Education Distance Learning, *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume XIII, Number IV, Winter 2010, University of West Georgia, Distance Education Center en <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter134/street134.html> [Consultado: 12 de diciembre 2012]
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., (2007) Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, 443-473
- Tinto, V.J. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press. (1ª Ed. 1987)
- Tinto, V.J. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next?, *College Student Retention*, 8(1) 1-19, 2006-2007.
- Touraine, A., (2011). *Después de la crisis*. Barcelona: Paidós
- Triadó-I, X. M. et al., (2010) Estudi de l'abandonament a les universitats públiques catalanes. L'anàlisi de dues cohorts de la base de dades UNEIX. [En línia] *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 16-36. Accessible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE> [Consultado: 20 de octubre 2012]
- Wert, J. I., declaraciones recogidas por diversos medios: *La Vanguardia, Público digital*, etc. En [La Vanguardia.com](http://LaVanguardia.com), Vida, 13/04/2012 - 14:34h

Wolffram, A. et al. (2007). Women dropouts in engineering studies, *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Volume 2, number 1.

Artículo concluido el 2 de enero de 2013

Rué Domingo, J. (2013). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 281-306.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Joan Rué

**Universitat Autònoma de Barcelona
Departamento de Pedagogía Aplicada**

Mail: Joan.Rue@uab.cat



Doctor, Catedrático de Escuela Universitaria, Director Dpto. Pedagogía Aplicada UAB 1999-2003. Director IDES (Unidad de Innovación docente en Ed. Superior) UAB 2003-2006, Director de EDUCAR, 1994 -2005, UAB.

Presidente de RED-U, 2008-2012 e ICED Vicepresident junio 2010-2012.

Director del programa de Evaluación del éxito escolar Ayuntamiento de BCN, 2001-2006. Premio Nal. de investigación educativa, CIDE, MEC, 2003: El absentismo escolar como reto para la calidad educativa. Coordinador de una red universitaria para el Aprendizaje Autónomo de los alumnos. Ha investigado en aprendizaje cooperativo; diseño de proyectos curriculares/ABP; equipos docentes; aprendizaje en autonomía y evaluación de aprendizajes.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 307-325

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 15-05-2013

Fecha de aceptación: 31-01-2014

Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado¹.

Cosme Jesús Gómez Carrasco

Raimundo A. Rodríguez Pérez

Universidad de Murcia, España

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar una experiencia de innovación en la formación del profesorado de Primaria para la adquisición de habilidades de programación y planificación de actividades interactivas para la enseñanza de las ciencias sociales. Esta propuesta se puso en marcha en la asignatura Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, ofertada en 3º curso del Grado en Educación Primaria. En esta asignatura se incidió en que la transformación que ha experimentado la sociedad en los últimos años obliga a los docentes de ciencias sociales a un replanteamiento didáctico que les permita afrontar unos nuevos escenarios de

Learning to teach social sciences with methods of inquiry. Case studies in the teacher training program.

Cosme Jesús Gómez Carrasco

Raimundo A. Rodríguez Pérez

Universidad de Murcia, Spain

Abstract

The aim of this paper is to show an innovative experience in Primary Teacher training for the acquisition of programming skills and planning interactive activities for teaching social sciences. This proposal was launched in the subject Didactic methodology for teaching social sciences, offered in 3rd year of Primary Education. This course had an impact on the transformation of society has undergone in recent years requires social science teachers to a reframing training to enable them to meet some new learning environments. Teaching methods should have as its main purpose the student to discover and assimilate the environment in which

aprendizaje. Los métodos de enseñanza deben tener como principal finalidad que el alumno descubra y asimile el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices. El método de estudios de caso permite desarrollar estas premisas, ya que acerca una realidad concreta a un grupo de personas en formación. En una serie de clases prácticas los alumnos tuvieron que plantear actividades formativas sobre un tema concreto de ciencias sociales en el aula de Primaria. Los estudiantes debían proponer actividades en las que se debía analizar el caso, definir la problemática, buscar información, contrastar las ideas o defenderlas en un debate para tomar las decisiones oportunas. Los alumnos apreciaron la utilidad de este método a la hora de llevar al aula propuestas didácticas en las que los conocimientos científicos se conviertan en saberes escolares socialmente útiles.

Palabras clave: Métodos de Indagación, Estudios de Caso, Didáctica de las Ciencias Sociales, Formación del Profesorado, Aprender a Enseñar, Educación Primaria.

it lives, given the complexity of social facts in all their meaning and nuances. The case study method to develop these premises, since it brings a reality to a group of learners. In a series of practical classes students had to raise educational activities on a specific topic of social sciences in the Primary classroom. Students should propose activities which would analyze the case, identify the problems, find information, compare ideas and defend them in a debate to take the appropriate decisions. Students appreciated the usefulness of this method when proposals lead to classroom teaching in which scientific knowledge school become socially useful knowledge.

Key words: Methods of Inquiry, Case Studies, Social Teaching Sciences, Teacher Training, Learning to Teaching, Elementary Education.

Introducción

La formación del profesorado en el Grado de Educación Primaria debe demandar de los alumnos (los futuros docentes) nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde existan unos objetivos más globales e interdisciplinarios (Ruiz, Rubia, Martínez y Fernández, 2010). Pero además la formación del profesorado debe primar un equilibrio entre conocimientos, habilidades y destrezas. Para conseguir esta cuestión es necesario combinar estrategias que fomenten el conocimiento científico en el proceso de enseñanza, así como el dominio de un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para afrontar situaciones personales y profesionales (Zahonero y Martín, 2012).

La experiencia que presentamos está basada en la elaboración por parte de los estudiantes de 3º del Grado de Maestro en Educación Primaria de propuestas formativas para la enseñanza de las ciencias sociales donde se utilicen estrategias de indagación a través del método de estudios de caso. El principal objetivo de este planteamiento fue el de trabajar con metodologías activas de aprendizaje para que los alumnos aprendieran

habilidades y competencias en la enseñanza de la geografía e historia en Primaria desde una perspectiva constructivista. Pero además la finalidad de la práctica propuesta a los estudiantes se orientó hacia la consecución de valores en el trabajo en equipo, y en la capacidad de comunicación y de reflexión sobre la enseñanza, sus métodos y planificación (León y Crisón, 2011). Si, como indica López (2007), el docente universitario debe protagonizar un giro pedagógico hacia la búsqueda de nuevas estrategias para desarrollar la creatividad, la calidad, las competencias y la colaboración, en las Facultades de Educación esta necesidad es mayor debido a la formación de futuros profesores.

La asignatura en la que pusimos en marcha esta experiencia tiene por título *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*, y se oferta en tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria. En cualquier materia de enseñanza ofertada en dicho grado es imprescindible reflexionar sobre las estrategias, métodos o recursos necesarios para que los alumnos aprendan los contenidos de un área específica. Es decir, se hace necesario responder a la pregunta de cómo se debe enseñar sin olvidar las especificidades de la materia que se imparte. En la actualidad los cambios que se han producido a nivel social han llevado a una reflexión sobre la metodología didáctica que el docente debe llevar a cabo en el aula, pues no cabe duda de que los métodos de enseñanza deben adecuarse a las transformaciones sociales y culturales. El profesor debe orientar y guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, debe enseñar -además de conocimientos y destrezas- herramientas y habilidades para que el alumno sea autónomo, así como incorporar medios y recursos que faciliten la actividad docente en el aula. Esto exige que en la formación de estos profesionales se introduzcan competencias para diseñar experiencias de aprendizaje significativas que produzcan una comprensión duradera de estos procesos y así poder enfrentarse a las tareas diarias que se encontrarán en el aula (Del Moral, 2012).

La geografía, la historia y las ciencias sociales en general, que son las disciplinas encargadas de estudiar el devenir en el tiempo y en el espacio, adquieren un especial protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje ante los cambios que está experimentando la sociedad actual. Estos cambios se reflejan en el gran número de noticias que aparecen en los medios de comunicación diariamente y en la gran cantidad de información que éstas proporcionan. La correcta formación en estas disciplinas permite a los alumnos interpretar adecuadamente esa información y convertirla en conocimiento. Actualmente la didáctica de las ciencias sociales está llevando a cabo un proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza y conseguir esta cuestión: debe superarse el relato lineal, a menudo de carácter ideológico, a favor de planteamientos que pongan énfasis en la interacción del alumnado para poder enseñar en competencias, habilidades y actitudes. Estas disciplinas deben aspirar a fomentar un pensamiento crítico (Carretero y Kriger, 2004) y a un trabajo con procedimientos que ayude a los alumnos a familiarizarse con la formulación de hipótesis (Prats, 2010).

Esta experiencia se basó en una serie de clases prácticas donde los estudiantes debían adquirir habilidades en la programación y diseño de actividades que utilizaran métodos activos de enseñanza donde el alumnado tomara un papel principal en su formación. La insistencia que se aprecia en los distintos niveles educativos de un aprendizaje de las ciencias sociales basado en un enfoque conceptual, suele mostrar a la geografía y la historia como saberes cerrados y ajenos a la vida cotidiana de los alumnos. Muchos docentes tienen una idea preconcebida sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Esta idea, como indica López Facal (2010), proviene de sus años de

escolarización y es de una tradición principalmente positivista. Sin embargo cuando se muestra a esos futuros docentes cómo desarrollar en el aula capacidades y habilidades en el análisis de los fenómenos sociales, éstos conocimientos que anteriormente parecían saberes cerrados, toman un mayor dinamismo y en su percepción aparecen como conocimientos socialmente útiles (Prats y Santacana, 2011).

Aprender a enseñar ciencias sociales en habilidades y competencias

En la formación del profesorado de cualquier nivel educativo es necesario la adquisición de una serie de competencias docentes que permitan al futuro profesor desenvolverse correctamente en el aula (Torra et al., 2012; Fielden, 2001; Cano, 2005 y Perrenoud, 2004). Entre ellas hay que señalar la importancia de la competencia metodológica, en la que hay que tener en cuenta las habilidades del futuro docente para plantear métodos, estrategias, técnicas y recursos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo esta competencia puede quedar vacía si el profesor no lo une con el conocimiento de la materia que quiere enseñar. Ése es uno de los principales campos de actuación de las didácticas específicas, el de mostrar las estrategias metodológicas que permitan a los futuros docentes enseñar los contenidos esenciales de cada una de las materias desde distintos enfoques. En el caso de las ciencias sociales la tradición escolar y académica ha insistido en que el aprendizaje de estas disciplinas se desarrolle desde una perspectiva principalmente teórica. De hecho, el enfoque práctico, así como las actividades a través del laboratorio/taller se ha reservado a las materias denominadas científicas y experimentales (Santacana, 2005). La articulación de los saberes escolares que debían enseñarse en las materias de geografía e historia se concibieron principalmente con la función de legitimar los estados-nación que fueron surgiendo desde finales del siglo XIX (Pérez Garzón, 2008; Boyd, 2000). Frente a estas disciplinas (geografía e historia) cuya enseñanza y aprendizaje se basaba casi exclusivamente en el relato, lectura y memoria, se situaban otras (ciencias y técnicas) que requerían de la experimentación y de las prácticas. El resultado fue que tan sólo las materias científicas se consideraban susceptibles de disponer de laboratorios y que recibieran esa caracterización de “experimentales” (Santacana, 2005). No obstante la enseñanza de las ciencias sociales debe dar un giro para mostrar su contenido como un proceso en construcción. Por ello Prats y Santacana (2011) insisten en que este conocimiento debe realizarse a través de la indagación, de métodos de análisis social y mostrando estos saberes más allá de la simple erudición y memorización de fechas, datos, nombres propios y definiciones conceptuales.

La introducción de los métodos propios de las ciencias sociales en el aula no tiene por qué ser diferente al trabajo con procedimientos en otras disciplinas como la biología (Santacana, 2005). Enseñar a historiar, por ejemplo, consiste en enseñar a elaborar hipótesis, buscar pruebas, comprobar la diversidad de las pruebas o fuentes y una vez reunidas y clasificadas las fuentes es preciso someterlas al análisis crítico. Estas habilidades se introducen desde edades tempranas en el currículo inglés (Dean, 2008). Para enseñar los métodos de análisis de la geografía es necesario superar el estadio de la simple localización y memorización de elementos geográficos y plantear preguntas sobre aspectos tan diversos como la organización de la población, el medio ambiente o los sectores económicos.

Enseñar las bases metodológicas de una disciplina no significa pretender que los estudiantes se conviertan en expertos, sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo. Por esta cuestión es tan importante la introducción de métodos de indagación y estudios de caso relacionados con su entorno social. Cuando los alumnos y alumnas aprenden las bases metodológicas y las técnicas de la historia o la geografía, pueden aplicar esos conocimientos a otras situaciones del pasado o del presente y comprenderlas adecuadamente. La enseñanza de las ciencias sociales basada exclusivamente en el abuso del recuerdo de hechos o la memorización de conceptos no sólo es ineficaz para obtener una base sólida en la comprensión de los fenómenos sociales, sino que es obsoleta en un mundo como el nuestro donde es fácil a través de la web obtener la información al instante.

Para que los futuros docentes aprendan a enseñar ciencias sociales correctamente es imprescindible que adquieran previamente habilidades en el diseño y desarrollo de actividades destinadas a la adquisición de conocimientos que se consideran relevantes sobre las sociedades actuales (López Facal, 2010). Como indica Arista (2011), en la planificación de actividades y unidades didácticas en historia el trabajo con los contenidos debe tener la finalidad de que los alumnos adquieran conocimientos (saber), desarrollen destrezas para el manejo de información (saber hacer) y la adquisición de valores y actitudes (actitudinal). Por tanto fue un objetivo principal de esta experiencia que los estudiantes adquirieran esas habilidades en la planificación de actividades, y que además éstas mostraran el conocimiento de las ciencias sociales a través de estrategias de indagación.

En este sentido se insistió a los estudiantes del Grado que la información en sí no lleva directamente al conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de unas destrezas de razonamiento para organizar la información, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. Esto implica que desde los primeros niveles educativos hay que trabajar en el desarrollo de esas habilidades en los niños. Como opinan Contreras y Vásquez (2007), el desarrollo de la indagación implica fortalecer varias destrezas: observación, sistematización de datos, planteamiento de hipótesis, reflexión y acción. Esto supone que para adquirir esos conocimientos es necesario aprovechar la abundante información que tenemos actualmente (tanto desde los medios de comunicación como desde las nuevas tecnologías) y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios (Coll, Mauri y Onrubia, 2006; Lara, 2007). De esta forma desde las ciencias sociales se puede desarrollar en los alumnos la competencia en el tratamiento de la información con ejercicios de indagación, trabajando con diversas fuentes, su selección y evaluando su adecuación para explicar aquello que el ejercicio le requiere. La contribución de la materia de ciencias sociales a esta competencia es fundamental, en tanto en cuanto en buena parte de los aprendizajes del área se utilizan procedimientos que requieren diferentes códigos, formatos y lenguajes para su comprensión, como la lectura de mapas, la interpretación de gráficos o tablas y la utilización de fuentes históricas.

Es necesario reforzar el trabajo que combine la competencia en el tratamiento de la información y la competencia social y ciudadana. De esta manera si consideramos, como indica Selwyn (2004), que una persona es competente en valores cívicos cuando

es capaz de conocer, hacer y tener una actitud en un contexto determinado de actuación en los planos políticos, sociales y económicos, el correcto manejo y gestión de la información, tanto de los medios de comunicación como de las nuevas tecnologías, permitiría a los estudiantes adquirir esas habilidades sociales y ejercer una ciudadanía activa, participativa y crítica. Para saber transmitir estos elementos es necesario tener unas competencias docentes que les permitan a los futuros maestros ejercer su labor formadora en concordancia con los objetivos didácticos planteados desde la nueva normativa (Pavié, 2011). Esas competencias pueden ser entendidas como aquello que el alumno conseguirá transferir y activar en el contexto de su desempeño profesional y que sintetiza conocimientos, capacidades, habilidades y procedimientos necesarios para actuar eficazmente (Perrenoud, 2004; Pavié, 2007).

Las estrategias de indagación en la enseñanza de las ciencias sociales y los estudios de caso.

La correcta formación cívica y social de los alumnos conlleva un cambio metodológico del docente en el aula. Ese cambio implica pasar del dominio abrumador de las estrategias de enseñanza expositivas a una mayor presencia de estrategias de indagación. Las estrategias de indagación son las formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en la actividad del alumnado que sigue pautas más o menos precisas del profesorado y debe aplicar técnicas más concretas (Quinquer, 2004). Este tipo de estrategias deben desarrollar contenidos relativos a procedimientos, conceptos y actitudes y deben poner a los alumnos en situaciones de reflexión y acción. Estas estrategias aplicadas a las ciencias sociales no consisten en el aprendizaje mecánico de una serie de técnicas, sino en el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas con la movilización de contenidos geográficos e históricos. Entre los ejemplos significativos de este tipo de estrategias podemos nombrar las tareas sin solución clara, un adecuado comentario de texto, la elaboración de gráficos para explicar una situación concreta, lecturas reflexivas de obras de arte en relación con su entorno social, debates, salidas de trabajo, juegos de simulación, investigaciones simplificadas, estudio de casos o resolución de problemas.

Los métodos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales deben tener como principal finalidad que el alumno descubra y asimile el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices. El docente tiene que generar un equilibrio entre conceptos, procedimientos y actitudes, lo que conduce a que cualquier tipo de prueba o evaluación debe evitar someter al alumno a un mero ejercicio memorístico, que entraría en contradicción con esta renovación metodológica. En la enseñanza de las ciencias sociales es imprescindible inducir al alumno a valorar los diferentes aspectos de la sociedad en la que vive y que le son familiares, tanto como a comprender y respetar los de otros individuos y culturas. Los docentes deberán fomentar los debates, puestas en común, discusiones y estudios para que el alumno conozca y participe en la comunidad escolar a la que pertenece. El estudio de un acontecimiento histórico es la ocasión perfecta para reforzar en el alumno tanto capacidades y actitudes como para desarrollar el dominio de técnicas e instrumentos. De esta forma el estudio de las ciencias sociales, considerado en su conjunto como la consecución de estas finalidades, adquiere tal importancia que supera

con mucho la mera instrucción acerca de una materia, y requiere la reflexión sobre los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza.

Entre las estrategias de indagación, es importante señalar para la didáctica de las ciencias sociales los estudios de caso. Esta estrategia puede definirse, de forma general, como una descripción de una situación determinada que acerca una realidad concreta a un grupo de personas en formación (Quinquer, 2004). El caso que se presenta a los alumnos se analiza, se define la problemática, se llega a conclusiones sobre las posibles acciones que podían realizarse, se busca información, se contrastan las ideas, se defienden en un debate y se toman las decisiones oportunas. El estudio de caso debe presentar un problema social relevante planteando el contexto y evolución, pero dejando el desenlace abierto para promover el trabajo en grupos, recomendado en Educación Primaria. Las situaciones tratadas pueden ser reales o hipotéticas, pero con visos de realismo, que las hagan creíbles y útiles para el alumnado. Esta estrategia surgió a inicios del siglo XX en el ámbito de la formación de directivos de empresa y los estudios jurídicos, siendo incorporado después a la psicología y ciencias de la educación. Hoy es una estrategia educativa de gran relevancia, que sirve para promover el aprendizaje cooperativo, facilitando que el alumno tome conciencia del entorno en el que vive y decida qué postura o solución sería la más acertada en relación a un determinado tema. Esas mismas ventajas pueden convertirse en inconvenientes, que derivan de dar excesiva importancia a visiones parciales de la realidad (cuando se insiste demasiado en metodologías inductivas), sin olvidar que los juegos de simulación o de rol -que muchas veces se emplean- pueden acabar derivando en una actividad que priorice lo lúdico sobre lo didáctico. En cualquier caso, el docente debe ser quien realice la reflexión final, mostrando cuál ha sido la solución que finalmente se decidió respecto al caso estudiado, en suma subrayando que no siempre se toman las decisiones más adecuadas (Oller, 2011). Por tanto, es una estrategia que puede ayudar a superar la tradicional enseñanza memorística que ha impregnado a las ciencias sociales, fomentando el estudio del tiempo presente y las noticias de actualidad. Esto último, a su vez, deriva de las ventajas del uso de la prensa en la Educación Primaria, por su accesibilidad y el hecho de que los alumnos estén familiarizados con los medios de comunicación, especialmente la televisión y la prensa digital (Miralles y Molina, 2011).

Prats (2005) incide en que la finalidad de este método es enseñar a los alumnos a elaborar una explicación histórica, geográfica o social del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca. Este método es muy útil a la hora de llevar al aula propuestas didácticas en las que los conocimientos científicos se conviertan en saberes escolares socialmente útiles (Fernández, 2004). Es una estrategia que permite desarrollar en los alumnos competencias para comprender, explicar y ensayar caminos de resolución para un problema social relevante. Los alumnos que aprenden mediante el estudio de casos comunican sus ideas eficazmente, analizan problemas de un modo más crítico, desarrollan su capacidad para tomar decisiones acertadas, son más curiosos y su interés por aprender aumenta. También crece su respeto por las opiniones y creencias de los otros. En realidad sería una variedad del método de investigación. Se trata de un planteamiento en el que se propone que a través de la investigación de un hecho concreto se puede conocer la realidad social en su conjunto. De la variada tipología de estudios de caso que se pueden aplicar al ámbito de las ciencias sociales, tres son los más habituales. El primero es el llamado histórico, que alude al estudio de un acontecimiento del pasado, susceptible de ser explicado de nuevo para su mejor conocimiento, en función del uso de fuentes primarias y secundarias. En

segundo lugar, el tipo contemporáneo se centra en el análisis de fenómenos coetáneos a la investigación en curso, destacando las fuentes periodísticas. El tercero combina los dos anteriores, a fin de realizar comparaciones entre casos históricos y casos contemporáneos.

Para llevar a cabo el método de estudios de caso en el aula hay que tener en cuenta una serie de características: el caso debe elaborarse a partir de experiencias o situaciones cotidianas o relacionadas con el medio que puedan ser interesantes a los alumnos. Para convertir los problemas sociales actuales en problemas escolares o de conocimiento hay que hacer una adaptación al ciclo o nivel en el que se va a trabajar el estudio de caso para que sea relevante para el alumnado (Fernández, 2004). Es importante que el caso que se muestra a los discentes pueda resolverse de diferentes maneras. Una secuencia válida para trabajar este método desde elementos cooperativos es la siguiente: comenzar con una preparación individual del caso, seguida de una discusión en pequeños grupos sobre la resolución o el estudio del mismo, una sesión en gran grupo, en el que puede introducirse el debate, y finalizar con una reflexión individual (García Sanz, 2008). Dado que el caso se constituye en un medio por el cual se lleva al aula un fragmento de la realidad, las fuentes de información deberán ser abundantes y variadas (Fernández, 2004). Por eso es importante trabajar con diferentes medios de comunicación, que son las fuentes más interesantes que pueden asimilar los niños. Además este método permite la comprensión de posiciones diferentes ante un conflicto o un problema (Prats, 2005), ya que estas posturas están fundamentadas en fuentes o argumentos discutidos en grupo. La decisión que se tome ha de argumentarse desde la perspectiva del conocimiento de las ciencias sociales (Quinquer, 2004).

En este sentido, tanto en el método de estudios de caso como en la mayoría de estrategias de indagación, las técnicas cooperativas juegan un papel fundamental. En la escuela tradicional, en la que el profesor era el único elemento depositario del saber, las interacciones eran exclusivamente profesor-alumno. La adopción de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje ha provocado la consideración educativa de las interacciones de los alumnos que se producen en las aulas (Coll, 1984). El constructivismo, al mantener que el alumno construye su propio conocimiento a partir de un proceso interactivo, incide en el papel del profesor como mediador entre los alumnos y los contenidos. Esta concepción de la enseñanza plantea la posibilidad de que, en determinadas circunstancias, los alumnos puedan protagonizar ese papel mediador. Es decir, cabe la posibilidad de que los alumnos aprendan unos de otros. Las investigaciones de las últimas décadas (Coll y Colomina, 1990) han demostrado que los niños tardan menos en resolver problemas con la ayuda de un adulto o de otro compañero que por sí solos, de ahí el carácter positivo de la interacción entre iguales: en el proceso de socialización; en la adquisición de competencias sociales; en el control de impulsos agresivos; permite relativizar puntos de vista; y en el rendimiento académico. El propósito del aprendizaje cooperativo no consiste en sustituir todo el trabajo individual por las estructuras de colaboración, sino introducir el trabajo en grupo en las actividades de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. La intención es que tanto el profesorado como el alumnado sepan cuándo es necesario utilizar cada una de las estructuras de trabajo. Se abre aquí una doble perspectiva, por un lado, la de los maestros en formación que planifican estas tareas prácticas como ejercicio de ensayo para su futuro docente y lo hacen en grupo; y, por otro lado, el propio contenido de dichas tareas que implica enseñar ciencias sociales por medio de trabajos colaborativos, concretamente estudios de caso adecuados para alumnos de primaria. Todo ello confiere un renovado valor las

teorías de aprendizaje significativo y procesos interpsicológicos de construcción del conocimientos (Coll, Mauri y Onrubia, 2006).

Selección de la muestra

La experiencia que presentamos se puso en marcha en la asignatura *Metodología didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales*. Esta asignatura supone la culminación de las tres etapas propuestas dentro de la materia “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales” en la Universidad de Murcia para los tres primeros cursos del Grado. Las dos primeras asignaturas de esta materia abordan los conceptos y enfoques principales de la didáctica de las ciencias sociales, así como los conocimientos que deben adquirir los alumnos de Educación Primaria para la correcta comprensión del espacio y del tiempo. En esta asignatura, sin embargo, los futuros docentes deben introducirse en la metodología didáctica y en las herramientas y recursos necesarios para aplicar los conocimientos anteriormente adquiridos sobre ciencias sociales al aula. Los alumnos deben ser capaces de gestionar la información y el conocimiento de esta disciplina y saber utilizar como usuario y docente las herramientas básicas en TIC. Es imprescindible que los alumnos desarrollen y evalúen contenidos del currículo mediante los recursos didácticos apropiados en ciencias sociales y promover las competencias correspondientes. Para ello deben adaptar a los distintos ciclos de Educación Primaria las secuencias de enseñanza-aprendizaje, evaluar la utilización de recursos didácticos, saber integrar las TIC en la enseñanza, así como adquirir las principales nociones de evaluación de los contenidos sociales, tanto en relación al aprendizaje del alumno como de su propia labor docente. Por lo tanto esta asignatura es imprescindible para el alumno en su proceso de transición entre la enseñanza universitaria y la práctica docente en el aula de Educación Primaria. Al ser una materia en la que se estructuran una gran variedad de contenidos metodológicos y procedimentales muy específicos en ciencias sociales, es necesario que el alumno sepa manejar la variedad de recursos y herramientas docentes del área, así como las nuevas utilidades que desde las TIC pueden utilizarse para mejorar la enseñanza (Miralles, Gómez, Sánchez y Prieto, 2012).

El principal planteamiento de esta experiencia fue el aprendizaje por parte de los estudiantes de habilidades y capacidades en la propuesta de actividades en el aula. En primer lugar se insistió en que los futuros docentes tuvieran que conocer en profundidad, así como trabajar y manejar correctamente, el currículo de la Región de Murcia sobre Educación Primaria. En este caso se incidió sobre todo en los elementos referentes al aprendizaje del espacio y del tiempo desde las ciencias sociales y desde una perspectiva amplia. Más allá del aprendizaje de los objetivos didácticos y de los tipos de contenidos que preceptivamente deben impartirse en esta etapa educativa, los alumnos debían entender todos los elementos del currículo que permiten a los docentes introducir metodologías activas de aprendizaje. Así, si se realiza una lectura del currículo en profundidad, se puede ver cómo en este documento se insiste en que los alumnos de Educación Primaria sean capaces de comprender los hechos contextualizándolos en el espacio y en el tiempo, siendo conscientes de los efectos de la linealidad, la simultaneidad, la duración, la causalidad y, por supuesto, los cambios y permanencias:

Los contenidos del área subrayarán, además, el estudio de la sucesión de los acontecimientos en el tiempo como base esencial de su comprensión y también se destacará el conocimiento de aquellas personas que más han contribuido al progreso de los seres humanos en distintos campos. Es necesario profundizar progresivamente en

la dimensión temporal: primero, a través del conocimiento del transcurso del tiempo en el entorno del niño; después, introduciéndole en la cronología histórica; y, finalmente, analizando los diferentes periodos de la Prehistoria y la Historia de España, hasta su integración en la Unión Europea. (Decreto nº. 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, p. 26393)

Por otro lado, en el apartado del currículo dedicado a la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas se expone lo siguiente:

Además, el área contribuye a la comprensión de los cambios que se han producido en el tiempo y de este modo se adquieren las pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales. (Decreto nº. 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, p. 26394).

La gran cantidad de conocimientos sobre ciencias sociales que el currículo pretende que se imparta en Primaria es quizás una de las principales causas de unos bloques de contenidos donde mayoritariamente imperan los elementos teóricos y principalmente conceptuales (Pro y Miralles, 2009). Considerando esta cuestión, resulta poco probable que el alumnado de seis a doce años sea capaz de comprender adecuadamente conceptos claves como la causalidad, simultaneidad y la duración de los hechos en el tiempo, cuando los procedimientos ocupan tan poca presencia en los contenidos y criterios de evaluación. Un objetivo principal de esta experiencia es que los futuros docentes buscaran una solución a esta discordancia entre las pretensiones del currículo y su plasmación final en los contenidos y criterios de evaluación. Esa solución pasaba por introducir en el aula estrategias y técnicas de enseñanza que fueran más allá de lo expositivo y de la lección magistral e hicieran énfasis en métodos activos y participativos del alumnado y en estrategias de indagación. Estas estrategias proporcionan a los alumnos habilidades y capacidades en la búsqueda y selección de la información, en el análisis de los fenómenos sociales y en la movilización de conocimientos para solucionar los casos que se les presentan en los medios de comunicación.

Esta experiencia se realizó con 232 alumnos en tres grupos diferentes de 3º del Grado de Maestro en Educación Primaria. La clase se dividió en grupos pequeños (entre 3 y 6 alumnos por cada grupo) que debía plantear una actividad en el aula para la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Primaria y que se fundamentara en el método de estudios de caso o en la técnica del debate dirigido. De los 50 grupos que formaban la clase 42 (186 alumnos) escogieron trabajar con el método de estudios de caso, que son los que hemos seleccionado para presentar esta experiencia. Los estudiantes podían escoger la temática, el ciclo y curso al que podía ir dirigida la actividad. Al finalizar el curso el grupo debía exponer al resto de la clase esta actividad formativa junto a otras actividades que se realizaron en las sesiones de prácticas y presentar posteriormente un informe por escrito con la siguiente estructura:

1. Título de la actividad.
2. Ciclo y curso al que va dirigida.
3. Objetivos generales y específicos de la actividad.
4. Contenidos que se desarrollarían con la actividad.

5. Desarrollo de las competencias básicas.
6. Desarrollo de la actividad.
 - 6.1. Resumen
 - 6.2. Temporalización.
 - 6.3. Organización de la clase.
 - 6.4. Recursos.
 - 6.5. Descripción de las sesiones.
7. Criterios de evaluación

Análisis de los resultados de la experiencia

Los resultados de esta experiencia en el aula arrojaron datos interesantes. En primer lugar las temáticas escogidas fueron bastante equitativas entre las materias de geografía e historia, aunque con un poco más de desequilibrio hacia la primera. De los 42 grupos de trabajo 23 escogieron temáticas relacionadas con el bloque I de geografía, mientras que 19 escogieron temáticas del bloque IV y V, de historia. En concreto, los grupos de trabajo que eligieron temas principalmente de geografía, escogieron el uso del agua y la protección del medio ambiente, enfocado sobre todo desde la relación hombre-medio. En cambio, los grupos de trabajo que eligieron temas de historia insistieron en los cambios en el tiempo, y muy pocos escogieron trabajar una época concreta de la historia. Es curioso que mientras que los grupos que escogieron temáticas referentes a la relación hombre-medio lo hicieron con elementos del entorno de la Región de Murcia (Bahía de Portmán o La Manga del Mar Menor), los grupos que escogieron temáticas históricas no utilizaron los elementos del patrimonio local, salvo unos pocos. En general los grupos que escogieron temas relacionados con el hombre-medio estuvieron mejor enfocados. En primer lugar porque al seleccionar casos muy próximos a los alumnos crearon una actividad motivadora y enriquecedora para el conocimiento del medio. En segundo lugar porque siguieron los pasos más comunes en los estudios de caso. Por el contrario, a los grupos que trabajaron sobre temáticas históricas les costó mucho más relacionar esos casos con la vida cotidiana de los alumnos y siguieron unas pautas de trabajo más relacionadas con el método de centro de interés o el método de proyectos. Por lo tanto no consiguieron ese trabajo más inductivo que persigue el método de estudios de caso. Sólo uno de ellos escogió una noticia de prensa sobre el desfile de "Cartagineses y Romanos", que se celebra en Cartagena, para plantear una actividad muy interesante. En esa actividad los niños podrían movilizar los conocimientos que se imparten en el aula de Primaria sobre esta temática para comprender por qué en su localidad se celebra dicha fiesta. Este tipo de actividades consigue el objetivo principal de la práctica: diseñar actuaciones donde los contenidos de ciencias sociales se muestren como socialmente útiles a los niños para comprender su entorno y su medio, y que además lo hagan de una forma activa.

MATERIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Geografía	23	54,8
Historia	19	45,2
Total	42	100

Tabla 1. Materias escogidas para el diseño de estudios de caso

Por otro lado, la mayor parte de las actividades fueron orientadas a tercer ciclo de Primaria (66,7%), mientras que el segundo ciclo (26,2%) y el primer ciclo (7,1%) se escogieron en menor medida. Todavía existe mucha duda por parte de los alumnos del Grado en que los temas de geografía e historia a través de métodos de indagación pueda introducirse desde edades tempranas, a pesar de que la bibliografía sobre este tema muestra lo contrario (Miralles y Rivero, 2012; Dean, 2008).

CICLO/CURSO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<i>PRIMER CICLO</i>	3	7,1
PRIMER CURSO	0	0
SEGUNDO CURSO	3	7,1
<i>SEGUNDO CICLO</i>	11	26,2
TERCER CURSO	4	9,6
CUARTO CURSO	7	16,6
<i>TERCER CICLO</i>	28	66,7
QUINTO CURSO	11	26,2
SEXTO CURSO	17	40,5
TOTAL	42	100

Tabla 2. Ciclo y curso en el diseño de estudios de caso

El número de sesiones que los estudiantes asignaron a la actividad osciló principalmente entre 2 y 4 con un 90% de los trabajos. Sólo en cuatro grupos de trabajo (apenas el 10%) no siguieron esta horquilla temporal por defecto (1 sesión) o por exceso (5 y 8 sesiones). Los trabajos más acertados fueron los que escogieron entre 3 y 4 sesiones, ya que en ellas pudieron desarrollar de una forma más eficaz los objetivos de esta práctica. En éstos se tuvo en cuenta la necesidad de que los niños indaguen sobre el tema, debatan sobre el mismo, y finalmente consigan resolverlo movilizando conocimientos de ciencias sociales, lo que exige más tiempo que una o dos sesiones.

NÚMERO DE SESIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	1	2,4
2	9	21,4
3	16	38,1
4	13	31
5	2	4,8
8	1	2,4
TOTAL	42	100

Tabla 3. Número de sesiones de las actividades propuestas

En general casi todos los trabajos utilizaron la indagación por parte de los alumnos, el uso de imágenes y vídeos para introducir el tema y las técnicas cooperativas. Algo más de la mitad de los grupos propusieron el debate (guiado o libre) para que los alumnos expusieran sus ideas y sus logros de indagación sobre el tema. Menos presencia tuvo la puesta en común de lo aprendido (45%) y el trabajo con las ideas previas de los alumnos (42%). Las salidas escolares para asentar los contenidos tratados con esas estrategias de indagación, así como la prueba de conocimientos fueron los procedimientos que menos aparecieron en las propuestas de los estudiantes. En conjunto podemos aseverar que los alumnos aprendieron la importancia de plantear estrategias de indagación para conseguir un aprendizaje de las ciencias sociales de forma significativa.

TÉCNICAS Y PROCECIMIENOS PROPUESTOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ideas previas	18	42,9
Uso de imagen o vídeos para introducir el tema	32	76,2
Salida escolar	8	19
Indagación por parte de los alumnos	33	78,6
Técnicas cooperativas	29	69
Debate sobre el tema	22	52,3
Puesta en común	19	45,2
Prueba de conocimientos	2	4,7

Tabla 4. Técnicas y estrategias propuestas en la actividad

La valoración que los estudiantes realizaron de esta actividad y de la asignatura en general arroja un resultado bastante bueno. Si escogemos las preguntas que hacen referencia a los ejercicios prácticos que desarrollaron a lo largo de la materia, observamos que en todas ellas los alumnos valoraron por encima del 4 de media en una escala de valoración del 1 al 5, donde 1 se considera como “muy deficiente” y 5 como “excelente”. Especial mención realizaron los alumnos a la proporcionalidad que guarda el volumen de trabajo en las tareas y actividades con los créditos de la asignatura (4,53) y la coordinación que se realizó entre las actividades teóricas y prácticas de la asignatura y su adecuación a los objetivos previstos (4,56). Esto nos indica que los alumnos valoran en muy alto grado estas actividades de planificación docente donde pueden poner en práctica la teoría metodológica y desarrollar habilidades y capacidades en el diseño docente. Además muchos de estos alumnos desarrollaron estas actividades en las prácticas escolares, que realizan en colegios de primaria durante los meses posteriores (febrero y marzo) con un resultado muy positivo, lo que les supuso un refuerzo positivo en cuanto a la consideración de estos métodos de indagación donde el alumnado posee un rol más activo y donde se fomenta un aprendizaje más significativo.

Pregunta	1	2	3	4	5	Mediana	Media
Los créditos asignados a la actividad docente guardan proporción con el volumen de contenidos y tareas que comprende.	0	0	3,3	43,3	53,4	5	4,53
Las actividades desarrolladas facilitan el aprendizaje (conocimiento y habilidades).	0	3,3	6,6	43,3	47,7	4	4,35
La coordinación de las actividades teórico-prácticas previstas en la asignatura resulta adecuada	0	0	3,3	40	57,7	5	4,56
La organización de las actividades previstas en la Guía de la asignatura es adecuada para cumplir los objetivos de la misma.	0	0	6,6	70	23,4	4	4,22
Las actividades que se están desarrollando permitirán alcanzar los objetivos previstos en la Guía de la asignatura.	0	0	13,3	53,3	33,4	4	4,25

Tabla 5. Valoración de los alumnos de las actividades (en porcentaje) y la puntuación mediana de cada pregunta. ²

Conclusiones

No cabe duda de la influencia de la formación inicial que recibe el profesorado en su posterior práctica docente, ya que se tiende a repetir lo que se ha vivido cuando el futuro maestro era alumno. El contexto educativo actual, en el que la formación por competencias adquiere un papel protagonista, nos anima además a crear contextos en los que el alumnado pueda situarse en situaciones cercanas a su futuro laboral, procurándoles el saber propio de la profesión para la que se forman (Díaz y De la Cruz, 2011). La experiencia que presentamos se basaba en esas premisas, en la formación de un profesorado en habilidades y destrezas para el diseño de actividades formativas donde se desarrollen competencias y capacidades. La enseñanza de las ciencias sociales debe dar un giro en sus planteamientos. La memorización de hechos, fechas, batallas y conceptos tiene menos sentido en una sociedad donde la información está disponible con solo un movimiento del ratón. Las ciencias sociales deben garantizar otro tipo de conocimiento. Ese conocimiento debe estar basado en la capacidad de análisis de la realidad social y en la movilización de los saberes de geografía e historia para resolver los fenómenos presentes en su vida cotidiana. Para ello es necesario cambiar la metodología de aprendizaje y poner a los alumnos en situaciones reales donde sea preciso un pensamiento crítico que haga válidos esos conocimientos.

Esta experiencia mostró a los futuros maestros la utilidad de este planteamiento y, en su trabajo autónomo de preparación y diseño de la actividad, tuvieron que desarrollar unas destrezas ineludibles en su práctica docente. El hecho de que la mayor parte de los alumnos plantearan ejercicios de indagación, debates o la introducción del tema a partir de vídeos e imágenes, indica que éstos aprendieron la importancia de estos elementos claves para desarrollar adecuadamente las estrategias de indagación. Además, la valoración de esta actividad que realizaron los alumnos muestra el interés que en ellos despiertan los ejercicios prácticos que desarrollen sus habilidades de planificación y

metodología docente. No obstante se aprecian algunos puntos débiles en el diseño de estas actividades formativas. En general aquéllos que escogieron la materia de historia no aplicaron suficientemente bien el método, confundiéndolo con otras estrategias de indagación como el método de proyectos o escogiendo simplemente un centro de interés. Además sigue todavía presente en el imaginario de los maestros en formación una idea preconcebida: la geografía, y sobre todo la historia, deben tener una presencia menor en primer y segundo ciclo debido a que los niños tienen menor capacidad de abstracción para comprender los fenómenos sociales que suceden en el espacio y el tiempo. Estas ideas, cuyo origen se remonta a los preceptos de la psicología evolutiva y los escritos de Piaget (1980) o Hannoun (1977), han sido rebatidas por autores como Calvani (1988), Egan (1991) o Cooper (2002). Sin embargo los futuros docentes siguen sin tener claro cómo introducir actividades formativas para niños entre 7-9 años donde además se utilicen estrategias de indagación. Es tarea de la didáctica de las ciencias sociales fomentar habilidades de planificación para que los futuros docentes superen esa preconcepción en la enseñanza y aprendizaje de la geografía y la historia.

El estudio de caso es un método a tener en cuenta por los maestros en formación de Primaria. Es cierto que este método no está libre de problemas, pues de hecho no procede del ámbito educativo, sino que llegó a él desde el mundo de la empresa privada y del derecho. Pero su carácter procedimental, práctico en suma, resulta de enorme interés. Si bien el alumnado universitario ha sido consciente de que un estudio de caso sólo refleja una visión muy parcial de la realidad, es decir es únicamente una parte del todo, un instrumento que coadyuva en su comprensión. Tiende a priorizar en exceso lo inductivo, lo cercano, pero ello a la vez puede convertirse en una ventaja que ayude a entender el entorno próximo al alumno de primaria. Otra precaución radica en no priorizar sólo lo lúdico (simulación, rol) frente a lo propiamente didáctico, en especial el aprendizaje significativo. Los resultados de esta experiencia aluden a la necesidad de superar una enseñanza basada en cuestiones meramente teóricas, dando a las ciencias sociales un carácter eminentemente práctico y colaborativo, mediante el ensayo de actividades en los tres ciclos de primaria. La valoración arroja una visión positiva del alumnado universitario, satisfecho por ser protagonista de una serie de actividades prácticas enriquecedoras y útiles para su inminente futuro como docentes.

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales” (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

² Los datos de esta tabla están extraídos de la valoración docente que hicieron los alumnos del grupo 5 de la asignatura “Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales” de 3º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria. Se han escogido las preguntas que hacen referencia a las actividades prácticas de la asignatura. La tabla refleja para cada ítem o pregunta del cuestionario una valoración desde 1 = “Deficiente” a 5 = “Excelente”.

Referencias Bibliográficas

- Arista, V. (2011). Cómo se enseña la historia en Educación Básica. *En Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública, 105-154.
- Boyd, C. P. (2000). *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Calvani A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia: La Nuova Italia
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero & J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 71-98.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Coll, C., Mauri, T y Onrubia, J. (2006), Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 N. 2. Recuperado el 12 de abril de 2013 <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v3n2-coll-mauri-onrubia>
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ed. Morata
- Contreras, D. y Vásquez, N. (2007). Competencias ciudadanas para la alfabetización digital. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, 63-72.
- Dean, J. (2008). *Ensenyar Història a Primària*. Barcelona: Editorial Zenobita.
- Del Moral (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (2), 469-500.
- Díaz, F. y De la Cruz, G. (2011). Rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo. Alcances y restricciones en educación superior. En K. Bujan, I., Rekalde y P. Aramendi (Coords.), *La evaluación de competencias en la educación superior*. Sevilla: Eduforma, 13-35.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ed. Morata [1.ª ed. 1988]
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En K. Bujan, I., Rekalde y P. Aramendi (Coords.), *La evaluación de competencias en la educación superior*. Sevilla: Eduforma, 37-57.
- Fielden, J. (2001). Higher education staff development continuing mission. En Thematic dabe of the follow-up to the World Conference on High Education. UNESCO.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias.

- Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Argentina: Ed. Kapelusz
- Johnson, R. y Hocubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- León, M^a J. y Crisol, E. (2011). Diseño de cuestionarios (oppumaugr y opeumaugr): la opinión y la percepción del profesorado y los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 271-298.
- López, M. C. (2007). El espacio europeo de educación superior y su impacto en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. *Educação Temática Digital*, 9, 50- 67.
- López Facal, R. (2010). Didáctica para el profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 75-82.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011), Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de la clase. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Ministerio de Educación y Graó, 123-139.
- Miralles, P., Gómez, C. J., Sánchez, R. y Prieto, J. A. (2012). *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90.
- Monereo, C. (2005) (Coord.). *Internet y las competencias básicas: aprender a cooperar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Oller, M. (2011), Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales,. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, 163-183.
- Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 7-17.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Ed. Morata (del original 1969).
- Prats, J. (2005). Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales. *Cuadernos digitales. Monografía sobre Ciencias Sociales*. Recuperado el 5 de abril de 2013 <http://www.quadernsdigitals.net/index.php>
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. Tejuelo. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Año III, N. 9, 8-17.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). *¿Por qué y para qué enseñar historia? En Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública, 18-68.

- Pro, A. de y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio siglo XXI: revista de la Facultad de Educación*, 27 (1) 59-96.
- Pujol, R. M. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Ruiz, I., Rubia, B., Martínez, R. y Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa, *Revista de Educación*, 352, 149-178.
- Selwyn, N. (2004). *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*. Bristol: Futurelab.
- Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Màrquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, G.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M.C.; Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 21-56. Recuperado el 9 de mayo de 2013 <http://redaberta.usc.es/redu>
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 20, 51-70.

Artículo concluido el 15 de Mayo de 2013

Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R.A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Cosme Jesús Gómez Carrasco

***Universidad de Murcia
Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y
Sociales***

Mail: cjgomez@um.es



Profesor Contratado Doctor en el área de didáctica de las ciencias sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Tras realizar la tesis doctoral en la Universidad de Castilla-La Mancha y pasar como investigador postdoctoral en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París y en el Instituto de Historiografía de la Universidad Carlos III de Madrid, actualmente centra sus líneas de investigación en la evaluación de la geografía e historia en distintos niveles educativos, el desarrollo de las competencias básicas desde el área de ciencias sociales, el análisis del conocimiento histórico transmitido en el ámbito de la educación formal e informal, así como en la formación del profesorado de Educación Primaria.

Raimundo A. Rodríguez Pérez

***Universidad de Murcia
Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y
Sociales***

Mail: raimundorodriguez@um.es



Profesor Ayudante Doctor en el área de didáctica de las ciencias sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Doctor Europeo en Historia por la Universidad de Murcia. Ha sido investigador visitante en l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de París y el Instituto de Ciências Sociais de Lisboa. Sus actuales líneas de investigación versan sobre la didáctica de la historia y el patrimonio en Educación Primaria y Secundaria, el análisis de libros de texto, así como los medios de comunicación como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 327-349

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 29-04-2013

Fecha de aceptación: 05-11-2013

Nuevo modelo de tutoría cuádruple en una experiencia APP del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la UdG

Sílvia Espinosa-Mirabet

Celia Andreu-Sánchez

Alfons Jiménez-Cortacans

Universidad de Girona, España

New quadruple model of active tutoring in an APP experiencie in Advertising and Public Relations Grade from the University of Girona

Sílvia Espinosa-Mirabet

Celia Andreu-Sánchez

Alfons Jiménez-Cortacans

Universidad de Girona, Spain

Resumen

Este artículo define cuatro modalidades de tutorías creadas ad hoc para poder desarrollar una experiencia concreta de Aprendizaje por Proyectos (APP), en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Girona. El proyecto se ha basado en el desarrollo de una campaña de comunicación integral, a partir del encargo concreto y auténtico de un cliente, en este caso el Decanato de la Facultad de Turismo. Los estudiantes han asumido el rol de agencias de comunicación y los profesores, de responsables de campaña, que les han corregido en áreas de asesoría de sus campañas, en la comunicación online y en la creación de publicidad radiofónica

Abstract

This paper defines four modes of tutorials created ad hoc in order to develop a specific experience of Learning Project (APP), in the Bachelor of Advertising and Public Relations from the University of Girona. The project has been based on the development of a comprehensive communication campaign from an actual concrete custom client, in this case, the Dean of the Faculty of Tourism. The students have taken on the role of media agencies, teachers have taken the role of campaign managers, and they have corrected their work in the different areas of their campaigns: campaign advice, online communication, audiovisual creation, adverting. Finally, the client role

y audiovisual. Finalmente, el papel de cliente lo ha realizado la Decana dando un encargo preciso y real a los estudiantes. El desarrollo del proyecto se ha realizado a partir de una tutorización sistemática y constante que ha permitido una combinatoria tutorial, lo suficientemente flexible como para alcanzar el reto planteado a los alumnos. Las campañas de comunicación fueron presentadas ante un público heterogéneo, con la presencia de profesores, estudiantes y clientes. Los 4 tipos de tutorías presentadas en este nuevo modelo de docencia universitaria son: tutorías específicas semanales, tutorías transversales semanales, tutoría de ensayo general y tutoría final de valoración. El resultado es una experiencia que simula con rigor un trabajo profesional a nivel global, que atiende a intereses y materias de conocimiento específicas. Desarrollamos la óptima implantación de este modelo de tutorización cuádruple en un trabajo de APP durante este curso 2012/2013, después de la ejecución de un plan piloto en 2011/2012.

Palabras clave: tutoría cuádruple, APP, simulación de roles, publicidad, comunicación, metodología docente.

was made by the Dean by acting as a real customer giving students a real and concrete order. The development of the project was made from a systematic and ongoing mentoring that has allowed a combinatorial tutorial, flexible enough to meet the challenge posed to students. Communication campaigns were submitted to a heterogeneous, with the presence of teachers, students and clients. The 4 types of tutorials presented in this new model of university teaching are: specific tutorials weekly, cross tutorial weekly, tutoring and mentoring rehearsal and evaluation tutorial. The result is a rigorous experience that simulates professional work globally serving specific interests and knowledge. We conclude the optimal implementation of this quadruple model of active tutoring in an APP experience. The mock pilot was conducted in 2011/2012 and the final execution took place this year 2012/2013.

Key words: quadruple tutoring, APP, role playing, advertising, communication, teaching methodology.

Tutorías activas como base para un APP

Una de las estrategias que ha llevado consigo el proceso de Bolonia ha sido la implementación de la tutoría como eje básico de un aprendizaje que se centra en los alumnos. Las tutorías han sido, pues, descritas y detalladas en diversa literatura universitaria, Gairín et al. (2004), García-González y Troyano-Rodríguez (2009) o Álvarez y González (2005), son especialistas en definir la tutoría entre iguales a partir de un Plan de Acción tutorial. Para Wisker (2012), las tutorías sirven para reforzar conductas como, por ejemplo, el compromiso con las necesidades y la formación del estudiante, las habilidades de escucha activa, la empatía, la organización y la planificación, y para acompañar a los estudiantes en aquellos momentos que suponen más estrés o generan mayor preocupación, como pueden ser los proyectos y las presentaciones ante un público numeroso. Gil-Albarova et al. (2013) defienden el trato humano, el interés por los tutelados y la atención personalizada, como los aspectos más valorados en el tutor universitario.

Existen diferentes modalidades de tutorización en la Universidad que, a pesar de ser distintas en su formulación, coinciden, casi siempre, en un objetivo común: la motivación del alumnado y su acompañamiento en el aprendizaje. Así actuaron Serra-Pallarés y Espinosa-Mirabet (2011), cuando describían un uso bastante clásico de este sistema para vertebrar dos asignaturas muy diferentes en un Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Rovira i Virgili: “Las tutorías son una pieza clave en este tipo de aprendizaje. Son básicas para el buen funcionamiento de las dos asignaturas. Los alumnos tienen unas tutorías de obligado cumplimiento, marcadas en el calendario, tanto si son virtuales como presenciales” (Serra-Pallarés, M. y Espinosa-Mirabet, S., 2011: 233).

La tutoría, o el apoyo atomizado del personal docente a los estudiantes, ha demostrado tener un indudable valor en la experiencia educativa de los últimos años. La atención individualizada al alumnado ha sido tradicionalmente un soporte a las clases y ha funcionado de modo complementario a cualquier asignatura. La tutoría, además, permite visibilizar la diversidad del alumnado y, de esta forma, evitar la imagen errónea de ser un grupo homogéneo. Álvarez (2012) ha subrayado la importancia del profesorado que sabe aportar respuestas diferentes, evitando las uniformes, para asumir la diversidad y favorecerla. La implementación del proyecto de Bolonia, si bien es cierto que no es una fórmula adquirida por la mayoría de docentes, ha conllevado experiencias de innovación que marcan una mayor proximidad del profesorado hacia los estudiantes. Esta mayor atención individualizada ha tenido, a la vez, consecuencias en el modo de entender las tutorías. El sistema más tradicional de tutorización, definido por García-González y Troyano-Rodríguez (2009) como “componente de la función de todo docente”, se ha visto complementado con multitud de modelos recientes. Algunos ejecutados con metodologías virtuales y otros presenciales, enfocan el acompañamiento como el momento en el que los estudiantes demuestran a su tutor cuáles son sus logros y cuáles sus fracasos. En esta acepción más clásica, el profesor, que dirige el proceso de formación de los estudiantes, tiene una clara finalidad orientadora. El segundo modelo de tutoría es, para los autores, la que se dedica a supervisar el trabajo que se desarrolla en un grupo, una clase o de forma individual. En su clasificación de tutorías docentes universitarias, definen dos tipologías más, que son, seguramente, de las más empleadas por los docentes universitarios: las tutorías del practicum y las que se ejercen en la enseñanza a distancia, muy recurridas en las universidades virtuales o a distancia, por ejemplo. Todavía existe un modelo más de tutorización que arranca de los clásicos Planes de Acción tutorial, pero que Domínguez, Álvarez y López (2013) aconsejan como acompañamiento de los alumnos antes, durante y después de su paso por la Universidad.

La práctica relatada en estas páginas parte del segundo modelo de estos autores, yendo más allá y proponiendo una nueva clasificación a partir de esta revisión, como se detallará más adelante. Los autores de este artículo entienden que en las tutorías de Bolonia se discute, se corrige y se empuja al alumno a enmendar su proyecto para conseguir hacerlo más profesional, fomentando su autonomía y su grado de emprendedor.

Rodríguez Espinar (2004) coincide con los profesores antes mencionados cuando afirma que las tutorías docentes se definen a partir del seguimiento a los alumnos y deben considerarse una actividad más de la docencia. Por eso, es muy importante que el profesor pueda dar respuesta y orientación a los alumnos y que estos puedan reorientar, cuando sea necesario, su trabajo, tal como también hicieron en su currículum Gómez-Esquer, Rivas, Mercado y Barjola, en el Grado de Enfermería de la Universidad Rey Juan Carlos. “Estas tutorías constituyeron sesiones o puntos de control, donde el profesor comprobó el

estado y evolución de cada uno de los grupos de trabajo. Después de cada tutoría, el tutor emitía un informe de evaluación/retroalimentación a cada uno de los grupos para poder reconducir, en caso necesario, la actividad de los mismos” (Gómez-Esquer et al., 2009: 6).

Nuestro modelo ha sido realizado en el plan de estudios de Grado de Publicidad de la Universidad de Girona (UdG). La creación y el uso de un modelo nuevo de tutorías creado ad hoc no hubiese sido posible en un entorno pedagógico que no fuese dúctil. Por este motivo, se ha escogido trabajar e implementar el modelo de tutorías en un entorno de trabajo de Aprendizaje por Proyectos (Project based learning).

El aprendizaje por proyectos (APP) y el aprendizaje basado en problemas (ABP) son dos tipos de metodología activa que se encuentran con asiduidad en muchos planes de estudios de instituciones de educación superior. La fórmula tradicional de “enseñar” se replantea al usar este tipo de metodología. Si, clásicamente, una sesión en el aula empezaba por una explicación del profesor y después se planteaba un problema real que los alumnos debían de resolver, en un APP se invierten estos términos (Planella, Escoda y Suñol, 2009). Primero, se les plantea a los alumnos un Proyecto, un reto que deben conseguir. Se les pide que identifiquen los problemas que tendrán que superar para hacerlo, se les anima a descubrir qué tendrán que aprender (sus necesidades de aprendizaje) para poderlo llevar a término; finalmente, se empieza con una búsqueda autónoma de documentación, más o menos guiada, que tiene que marcar el camino de ese proyecto y que, seguramente, les ayudará a resolver los problemas iniciales, que formaban parte del camino diseñado para poder llegar a su objetivo.

Trabajando de esta manera, los alumnos se dividen en grupos cooperativos dependientes y que, forzosamente, deben desplegar habilidades que se adquirirán a través de su aprendizaje en competencias transversales. En este sentido, y siguiendo a Pellicer, Álvarez y Torrejón (2013), se desarrolla un currículo que permite unir conocimientos, habilidades y actitudes. Estos tres pilares definen el sentido del vocablo competencia y, puesto que no se enseñan sino que se aprenden, ¿qué mejor que trabajarlas desde un proyecto que requiera una ejecución eficaz para obtener resultados?

Con el diseño de este plan, los matriculados aprenden a trabajar mejor en equipo, mejoran sus habilidades para seleccionar información, se esmeran en ser creativos con la presentación del trabajo que están realizando o ensayan hasta la saciedad para mejorar su competencia oral, puesto que el encargo realizado por los docentes tendrá que ser defendido delante de su cliente, en el Juego de Simulaciones planteado aquí. Según Valero-García (2007), en una asignatura de carácter convencional algunas de estas capacidades raramente se pondrían en marcha.

El modelo de APP que se describe en este artículo pretende, a su vez, integrar en un único Proyecto tanto los conocimientos específicos de cada una de las asignaturas que configuran el proyecto, como los aprendizajes transversales y las competencias que se han marcado en origen. De esta forma las asignaturas independientes pierden un poco su hegemonía y se integran y trabajan para un proyecto común -un Plan de Comunicación de la Facultad de Turismo- que, forzosamente, debe abordarse desde una óptica más global (Mallart, 1998).

En un proyecto como éste de Aprendizaje basado en Proyectos, el empleo de diferentes tipologías de tutoría creadas ad hoc parece una causa directa del objetivo fijado: acercar a los estudiantes a la realidad profesional, a partir de la realización de un proyecto integral y verdadero de comunicación para la Facultad de Turismo.

Con este planteamiento, el método didáctico se ocupaba de tres criterios que los alumnos debían llevar a cabo de forma competente que son, siguiendo a Pellicer, Álvarez y Torrejón (2013): definir cómo se entrenan los hitos seleccionados en cada competencia, entender cuál es el producto que deben diseñar para demostrar su aprendizaje y cómo entrenar y generar estrategias de pensamiento en los estudiantes.

Módulo de “Producción Audiovisual y Gráfica” de la UdG

En el presente texto se explica una experiencia docente en la que la tutoría ha jugado un papel central. En el transcurso del primer semestre del curso académico 2012/2013, las tutorías en el Módulo de Producción Audiovisual y Gráfica de la UdG han sido la pieza clave para ir desarrollando un producto práctico concreto: un plan de comunicación real que permitiese cumplir con un encargo también real. El Decanato de la Facultad de Turismo encargaba en Octubre de 2012 a los estudiantes del Módulo de Producción Audiovisual y Gráfica de 4º curso de Grado de Publicidad y Relaciones públicas, el diseño de una campaña de notoriedad para la Facultad, puesto que ésta acababa de conseguir la mención de Campus de Excelencia Internacional. El alumnado, organizado en grupos de trabajo de cuatro estudiantes, tenía la misión de crear un proyecto global que se ha ido definiendo, mejorando y desarrollando a partir de tutorías semanales, dentro de cada una de las 5 materias que integran este módulo. También han trabajado a partir del apoyo recibido por tutorías generales en las que cada grupo de trabajo interactuaba, a la vez, con todos los docentes implicados en este módulo. Ha sido la primera experiencia del modelo de tutoría cuádruple del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la UdG, que se ha diseñado a partir de un modelo de APP.

Descripción del módulo

Para arrancar el módulo presentado se requería una excusa de trabajo para que los alumnos tuvieran un proyecto concreto en el que centrar su campaña de comunicación y publicidad. Para ello, el cliente partió de la reciente mención de excelencia otorgada a la UdG, junto a otra universidad y centros (Universitat de les Illes Balears, UIB, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC, Institut Català de Recerca de l'Aigua, ICRA).

En el año 2011, la UdG, la UIB, el CSIC y el ICRA recibieron el galardón de Campus Euromediterráneo del Turismo y el Agua. Dicho reconocimiento comprendía también una serie de objetivos para las instituciones: responder a retos locales y globales en materia de desarrollo de turismo, sostenibilidad y gestión del agua; consolidar el Campus como un referente internacional de docencia y transferencia de conocimiento en temas de turismo, agua, física, alimentación y salud; aumentar las posibilidades de crear puestos de trabajos en sectores económicos relacionados con servicios de nuevas tecnologías en el turismo y la gestión del agua; desarrollar y consolidar una red de trabajo entre todos los responsables de las áreas temáticas mencionadas de los puntos geográficos susceptibles de responder a los anteriores objetivos.

Así, con un proyecto financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el marco del Programa Campus de Excelencia Internacional, la Facultad de Turismo de la UdG consiguió, junto con los centros anteriormente nombrados, posicionar a toda la institución en la obtención de este galardón. Teniendo en cuenta que dicho reconocimiento se había otorgado en el seno de la Facultad de Turismo, los alumnos del Módulo de Producción Audiovisual y Gráfica debían plantear la campaña de

comunicación y publicidad de la misma a partir de este reconocimiento.

Con este marco para desplegar el trabajo del semestre, el profesorado de este módulo presentó al alumnado, desde el primer día, las premisas de trabajo necesarias para completar de manera efectiva el aprendizaje en el mismo. Así, las premisas de trabajo que se plantearon fueron:

- Trabajo en grupos de 4 estudiantes por propuesta.
- Realización de una campaña de comunicación completa formada por: el diseño de un logotipo, la creación de un vídeo institucional, el desarrollo de acciones de comunicación, la realización de varias piezas radiofónicas y la creación de un plan de comunicación online.
- Coherencia entre todos los elementos creados en las distintas asignaturas del módulo. Dicha coherencia sería evaluada al final del proyecto.
- Preparar una presentación real de su campaña para su cliente al final del semestre.
- Analizar y razonar sobre los puntos fuertes y los débiles de los trabajos de sus compañeros.

A partir de estas proposiciones y, contando con experiencia en las aptitudes señaladas por parte del alumnado, diseñamos esta experiencia docente. En el momento de preparar el programa, tuvo importancia el hecho de considerar que los estudiantes habían adquirido las competencias necesarias para desarrollar un producto práctico que les sería solicitado. Dicho de otro modo, hubiese sido inoportuno llevar a cabo este mismo ejercicio con estudiantes de primer curso de Grado.

El Módulo en el que se ha desplegado este proyecto sustentado en tutorías reúne 5 materias diferentes que fueron impartidas por 4 docentes distintos. Las materias que formaban el módulo descrito en este artículo eran:

- Estrategia de creación de una marca, de 4 créditos ECTS.
- Taller de vídeo, de 4 créditos ECTS.
- Diseño de una campaña electoral, de 4 créditos ECTS.
- Taller de publicidad radiofónica, de 4 créditos ECTS.
- Taller de comunicación online, de 4 créditos ECTS.

Las cinco asignaturas, pues, en realidad trabajaban de modo complementario para definir un solo producto, elaborándose una única campaña publicitaria a partir de las mismas. Los conocimientos de cada una de ellas se complementaban para cubrir todos los aspectos necesarios para lanzar una estrategia de promoción de una imagen institucional a todos los niveles.

La materia de “Estrategia de creación de una marca” desarrollaba los conceptos básicos para entender y comprender la historia, el funcionamiento y los objetivos del producto que se deseaba promocionar, en este caso, la Facultad de Turismo de una Universidad. Los estudiantes pudieron comprender cómo, en función del objeto que se tiene que publicitar, se debe tener en cuenta una imagen, tradición e incluso relato

anterior que no puede ser contradictorio con la nueva imagen que se pretende lanzar. En este taller, pues, se trabajó en la concepción de la idea central de la campaña y su imagen gráfica.

El “Taller de vídeo” tenía como principal característica enseñar a grabar, montar y postproducir un spot de una duración de tres minutos. Hubo buenos resultados: la innovación a partir del montaje de las imágenes y los sonidos, la utilización de paisajes como escenarios naturales o varias propuestas arriesgadas en la materialización de las ideas, fueron algunos de los planteamientos que se centraban y acercaban mucho a los públicos que previamente los alumnos habían definido. El vídeo estaba conectado por sonidos, colores e imágenes con el conjunto de la campaña publicitaria.

El “Diseño de una campaña electoral” distribuía en el tiempo los actos de publicidad y publicidad institucional en un período de unos treinta días. Durante este tiempo, la campaña alcanzaba el clímax de intensidad y debía conseguir llegar al mayor número de personas, localizadas previamente y definidas como público objetivo. Los actos de campaña debían estar programados teniendo en cuenta las otras acciones llevadas a cabo en redes sociales y medios de comunicación tradicionales. En el taller de campaña, se desarrolló de manera práctica el marketing político como mecanismo de expansión de mensajes culturales, tal como lo definen Iosifidis (2011) o Freedman (2008).

En el “Taller de publicidad radiofónica” se trabajó durante todo el semestre a partir del análisis de modelos sonoros profesionales. Se explicitaron las diferentes técnicas de publicidad radiofónica. Se incluyó la participación de dos ponentes del mundo de la locución radiofónica y del marketing de la radio para completar las clases más expositivas. Se utilizó el debate en clase sobre temas relacionados con la publicidad radiofónica para discutir los modelos más adecuados a utilizar. En este apartado, la clase se detuvo en la reflexión sobre el inmovilismo que afecta a este campo durante los últimos años y se buscaron nuevos modelos para ser aplicados a su trabajo en la presentación de campaña final.

El “Taller de comunicación online” fue para el módulo su medio de comunicación particular. Todas las piezas diseñadas por los estudiantes debían ser posicionadas online y para ello, en esta materia específica, los alumnos tuvieron que trabajar más y con más dedicación. Tenían primero que aprender el lenguaje y las estrategias de comunicación online para asegurarse de que sus productos audiovisuales serían visibles de la mejor forma posible para la Facultad.

La evaluación del módulo

La evaluación del Módulo de Producción Audiovisual y Gráfica ha sido continua. Las distintas asignaturas han trabajado para que parte de su evaluación correspondiese a un trabajo concreto realizado ad hoc para el APP. El resto de la evaluación de las asignaturas ha correspondido a contenido propio de las mismas (exámenes, lecturas de libros, análisis específicos de artículos, entre otros), diferentes en cada una. Cada profesor ha tenido independencia a la hora de seleccionar qué actividades de su materia iban a ser evaluadas dentro del APP y qué otras actividades formarían parte en exclusiva de sus clases, siendo ajenas al proyecto común. Además, cada profesor ha decidido los porcentajes de nota que corresponderían a cada una de las tareas evaluables dentro del APP.

Así, encontramos (Tabla n.1) que, para el APP, en la materia de “Estrategia de creación de una marca” los alumnos tuvieron que realizar el análisis de la imagen corporativa institucional de la Facultad de Turismo, el diseño y ejecución de un logotipo para la misma y la integración del logotipo a todo tipo de soportes publicitarios y la adaptación corporativa del mismo. En el “Taller de vídeo” los alumnos tuvieron que entregar un guión institucional, un montaje audiovisual y un storyboard. En la materia de “Diseño de una campaña electoral”, los alumnos tuvieron que realizar una agenda de actos de campaña institucional de una duración de 15 días, redactar 5 notas de prensa, preparar 5 ruedas de prensa, escribir el mensaje central de la campaña de publicidad institucional y diseñar material de campaña. En el “Taller de radio”, los alumnos analizaron y diseñaron una acción de notoriedad radiofónica, mejoraron una cuña institucional existente y crearon y produjeron hasta 6 cuñas para su campaña. En el “Taller de comunicación online”, analizaron el uso de herramientas de comunicación online aplicadas al uso empresarial e institucional, gestionaron un proyecto real de comunicación empresarial en la red y diseñaron un plan de comunicación online. En total, los alumnos ejecutaron 19 actividades distintas para una misma campaña de publicidad. A parte de estas labores, cada materia del módulo, como hemos mencionado, era evaluada con otras actividades que sus docentes entendían necesarias.

MATERIAS DEL MÓDULO	ACTIVIDADES	Nº ACTIVIDADES
Estrategia de creación de una marca	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la imagen corporativa institucional de la Facultad de Turismo - Creación de un logotipo de para la Facultad de Turismo - Adaptación del logotipo de la Facultad de Turismo a distintos medios y soportes 	3
Taller de vídeo	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de un guión de vídeo institucional - Creación de un <i>storyboard</i> - Planificación de rodaje de vídeo institucional - Grabación, edición y postproducción de vídeo institucional 	4
Diseño de campaña electoral	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una agenda de actos de campaña de una duración de 15 días - Redactar 5 notas de prensa - Preparar 5 ruedas de prensa - Escribir el mensaje central de campaña - Diseñar material de campaña 	5

Taller de publicidad radiofónica	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis y creación de una acción de notoriedad radiofónica - Mejora de una cuña institucional existente - Producción y realización de 6 cuñas radiofónicas para la Facultad de Turismo - Diseño de una acción de notoriedad multisoporte para la Facultad de Turismo 	4
Taller de comunicación online	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de herramientas online aplicadas a la comunicación empresarial e institucional - Gestión de un proyecto real de comunicación online - Diseño de un plan de comunicación online de la Facultad de Turismo 	3
	TOTAL	19

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.1. Trabajo realizado por los alumnos para superar el módulo.

La coordinación entre los diferentes profesores se ha mostrado eficaz para trabajar en asignaturas prácticas. En este aspecto concreto, el papel de los estudiantes ha sido importante. Por ejemplo: no se podía lanzar un mensaje clásico en el taller de radio y un spot juvenil en el taller de vídeo. La campaña debía tener una estructura coherente. Las materias han sido diseñadas pensando en una producción experimental: el encargo concreto de la Facultad. Por tanto, el trabajo práctico ha sido el motivo central del proyecto y sólo ha podido avanzar a partir de convertir muchas de las clases en tutorías de aprendizaje y de atención concreta a los grupos.

Roles de aprendizaje

Las principales novedades del plan aquí relatado han sido el funcionamiento cooperativo de los grupos de trabajo, las sesiones de tutorías en distintas modalidades y la versatilidad de los profesores para asumir roles diferentes, igual que se les demandaba a los alumnos. Johnson y Johnson (2005) defienden que la interdependencia positiva conduce a un mayor rendimiento y productividad, a relaciones más positivas y a una mejor salud psicológica. Gairín y compañeros escribieron: “la simulación o role playing consiste en la dramatización de una situación mediante la representación de roles diversos” (Gairín et al., 2004: 74). El objetivo de esta estrategia metodológica de participación directa es ayudar a los estudiantes a representar papeles profesionales que, más adelante y fuera del ámbito universitario, serán capaces de reconocer y, por tanto, adoptar como rutina profesional.

Se formaron ocho grupos, que estaban compuestos por cuatro estudiantes cada uno. El alumnado pudo elegir los compañeros con los que prefería trabajar. Formar parte de un equipo implica compromiso, gestión, negociar, acordar y, en definitiva aunar esfuerzos para producir desde el talento. Por este motivo, era tan indispensable que los matriculados tuviesen margen de maniobra para crear sus grupos de trabajo, puesto que la exigencia del propósito era muy alta.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.1. Modelo tradicional de rol empresarial cliente-agencia.

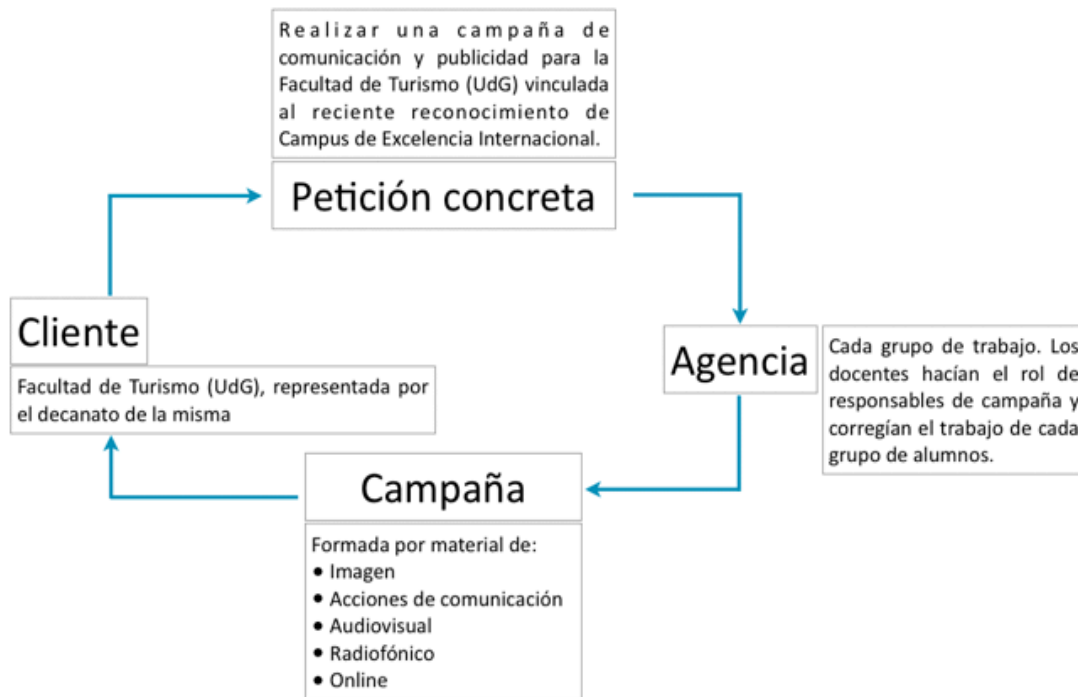
El proyecto desarrolló una simulación de roles (Figura n.1). Los grupos asumieron el papel de agencia de comunicación. Incluso se organizaron como expertos en los campos determinados que debían tratar en el proyecto. Los docentes, que actuaron como profesores en todo momento, también asumieron el rol de responsables de la campaña, corrigiendo y asesorando en temas relativos a las áreas y materias tratadas. El profesorado tenía experiencia laboral en campos específicos de la publicidad y la comunicación: redes sociales, periodismo, creación de marca, diseño de acciones de comunicación, producción audiovisual, etcétera.

El aprendizaje estaba centrado en el desarrollo de un solo proyecto colaborativo pensando, planificando y produciendo una campaña de comunicación y publicidad institucional, que buscaba un informe detallado, un plan de comunicación a medida, una estrategia para potenciar su imagen y cómo conseguir más notoriedad a raíz de la consecución del Campus de Excelencia Internacional. Así, los roles y las herramientas presentes en este proyecto han sido (Figura n.2):

- Decana de la Facultad de Turismo (UdG), como cliente.
- Campaña de comunicación para la Facultad de Turismo con motivo del Campus de Excelencia Internacional, como la petición concreta.
- Alumnos del módulo, como agencia.
- Profesores del módulo, como responsables de campaña.
- El trabajo final de la APP, como campaña de comunicación.

De este planteamiento de roles, podemos destacar que todos y cada uno de ellos realizaron un trabajo muy próximo al propio del mundo profesional. Así, resaltamos la colaboración ofrecida por parte del cliente (Decanato de la Facultad de Turismo) con el desarrollo de la asignatura, que hizo posible la ejecución de reuniones de trabajo agencia-cliente, con formato totalmente profesional. Esta colaboración se materializó en dos sesiones, principalmente. En la primera sesión se trabajó, se reunieron las agencias (alumnos) con el cliente (Decanato) con doble fin: por un lado, el cliente presentaba su empresa/producto y hacía una petición concreta a las agencias; por otro, las agencias

presentaban al cliente dudas y cuestiones relativas al producto. Esta sesión significó un contacto real de cliente-agencia para llevarse a cabo la petición definida.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.2. Modelo de trabajo en el presente módulo.

En una segunda sesión de trabajo en esta misma línea, las agencias presentaron a su cliente las campañas de publicidad propuestas. Cada agencia tuvo un tiempo de 20 minutos para plantear a modo de pitching la idea central de su campaña y las acciones y productos audiovisuales más relevantes de la misma. Al final de la sesión, el cliente habló con las agencias agradeciendo, corrigiendo, eligiendo y comunicando su conformidad o no con las campañas presentadas. En el momento de escribir este artículo, el Decanato de la Facultad está valorando cuántas y cuáles de las ideas concebidas por los alumnos podrían integrarse en el Plan de comunicación de la Facultad.

Terminada esta sesión, se llevó a cabo una reunión entre cada docente (tutoría de valoración), como si de los responsables de campaña se tratara, con los alumnos para corregir las presentaciones realizadas delante del cliente.

Modelo de tutoría cuádruple

El proyecto descrito en estas páginas ha permitido trabajar con las tutorías como herramienta de seguimiento y control del trabajo práctico de los estudiantes. Las tutorías se plantean antes, durante y después de la docencia. El resultado es una experiencia rica y creativa que tiene, sobre todo, implicaciones profesionales. Se trata de un proyecto centrado en el estudiante, una nueva fórmula de comunicación en la definición de Martí, Gil y Julià (2008), una experiencia que ha demostrado ser interactiva e innovadora.

Cuando se diseñó el módulo pensando en un proyecto de aprendizaje creativo y diferente de todos los que se desarrollan en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas

de la UdG, se observó muy pronto la necesidad de crear un sistema de tutorías distinto del que tradicionalmente se llevaba a término en la Universidad. Así, se propusieron más encuentros específicos alumno-profesor, aspecto demandado por los estudiantes en la evaluación realizada después del plan piloto probado en el curso 2011/2012. La propia dinámica de las 5 materias que integraban el módulo empujaban en un sentido discrepante al patrón convencional. Se establecieron 4 tipologías nuevas de tutorías que quedaron definidas y marcadas en el calendario de las materias integrantes del módulo y que, unas veces, funcionaban por separado y, otras, coincidían en el tiempo, solapándose sin erosionarse.

Sin esta categorización de tutorías, seguir este proyecto hubiese resultado cuanto menos, más caótico. La tutorías diseñadas por los profesores sirvieron para ordenar y articular el módulo y, a su vez, para darle personalidad propia. Con las tutorías se consiguió que el módulo fuera una única gran asignatura, alimentada por especialidades que trabajando de forma colaborativa, facilitaban a los alumnos conocimientos y habilidades para confeccionar piezas de comunicación diversas que integrarían la campaña, tal y como se ha explicado anteriormente.

Las tutorías se iniciaron en un momento temprano del curso y, de esta forma, los estudiantes, primero, definieron las ideas principales y, poco a poco, fueron perfilando el conjunto de la campaña de comunicación.

Tutorías específicas semanales

Esta fórmula de tutorización se desplegó en cada una de las cinco asignaturas del módulo. Consistían en un seguimiento presencial del trabajo que los alumnos iban perfeccionando, grupo a grupo. Se llevaban a término una vez por semana en cada una de las materias por el profesor especialista. Se encargaban de tutorizar únicamente la actividad en su ámbito de conocimiento (en la materia impartida).

Las tutorías específicas semanales tenían un doble objetivo. El principal era el control del trabajo concreto, las tareas, encargadas en cada asignatura semanalmente. El segundo objetivo era observar la conversión del grupo en equipo de trabajo cohesionado.

Tutorías transversales semanales

Al mes de haber arrancado el proyecto, la primera tipología de tutorías usada, las tutorías específicas semanales, ya habían perdido su carácter particular y se convirtieron, también semanalmente, en tutorías presenciales donde cada tutor especialista revisaba, criticaba y orientaba a los estudiantes, no sólo sobre su propio terreno sino sobre la coherencia que necesitaban los distintos elementos que se iban confeccionando en el resto de materias. Se trataba de tutorizar sobre cómo debían enlazarse unas ideas u otras dentro de la campaña global.

En esta nueva modalidad de tutoría, mucho más un *brainstorming* para los alumnos, estos debían entender cómo gestionar mejor sus errores de cohesión pero, sobre todo, debían decidir a qué tutor dirigirse para obtener más información o los datos precisos para orientar de una forma deseable sus propuestas o búsquedas. En el mundo profesional, una pieza publicitaria, un mismo spot por ejemplo, es valorado desde ópticas diversas por un creativo, un realizador o un director de arte por poner sólo unos cuantos roles, y no siempre están de acuerdo, con lo cual se les estaba enseñando a los futuros publicitarios lo que se iban a encontrar en el mundo real.

Tutoría de ensayo general

Cronológicamente a medida que el curso avanzaba y mientras las dos modalidades precedentes crecían en paralelo, coincidiendo cada vez más porque los proyectos estaban mucho más elaborados, se les unió una tercera tipología de tutoría: la tutoría ensayo general. Se trataba de una tutoría presencial en la que los alumnos debían mostrar a todos los profesores a la vez y en un salón de actos noble de la Facultad, (fuera del aula), la campaña completa que habían ideado. Cada equipo de trabajo tenía media hora a solas con los 4 docentes para defender su propuesta. A continuación, los profesores criticaban de forma contundente todos los errores detectados en su campo específico de conocimiento pero también las incoherencias visualizadas de otros terrenos ajenos a su ámbito de saber. Los profesores aquí no sólo eran tutores, sino que además jugaban el rol de responsable de campaña que ve incoherencias entre las propuestas que le hacen sus trabajadores. Los profesores corregían la campaña pensando en una próxima presentación a su cliente.

Esta gran tutoría era un banco de pruebas que permitía a los estudiantes reconducir su propuesta, si era necesario, y aprender de sus errores conociendo por qué esas equivocaciones no eran válidas desde los diferentes puntos de vista, propios de cada materia. Esta tutoría de ensayo general se presentaba como un simulacro de presentación de campaña al cliente. La atención individualizada a los grupos en este modelo de tutoría servía no sólo para enseñar sus progresiones y resultados, sino también para trasladar dudas o nuevas ideas surgidas con el trabajo final prácticamente hecho.

La tutoría ensayo general fue útil también para observar la competencia de los matriculados en la defensa y presentación de su proyecto de campaña ante un público de expertos (los profesores). Así, se pudieron detectar cuáles eran los alumnos más habilidosos para llevar a cabo un acto de comunicación integral, como lo es una presentación real de un trabajo como el que nos ocupaba. Su comunicación oral, la capacidad de selección para exhibir sólo algunos elementos de todas sus producciones y su capacidad de creación y persuasión, fueron igualmente corregidos cuando fue necesario. Como resultado de esta corrección, pudimos comprobar la mejora de la propuesta final, ahora enmendada, que sería presentada ante el cliente y evaluada en el siguiente y último modelo de tutoría: la tutoría final.

Además, esta forma de presentación en clave de ensayo evidenció las incoherencias que existieron en uno de los grupos de trabajo. Sus desavenencias personales flotaron en esta tutoría cuando un integrante del equipo demostró que no sabía nada del trabajo que habían hecho sus compañeros. Así, esta tutoría de ensayo sirvió para detectar (y así poder solucionar) la existencia de un grupo que no estaba trabajando como tal. Como docentes acostumbrados a evaluar grupos de trabajo, creemos que es de vital importancia tener mecanismos metodológicos de detección de estos casos para evitar una evaluación grupal cuando es inmerecida.

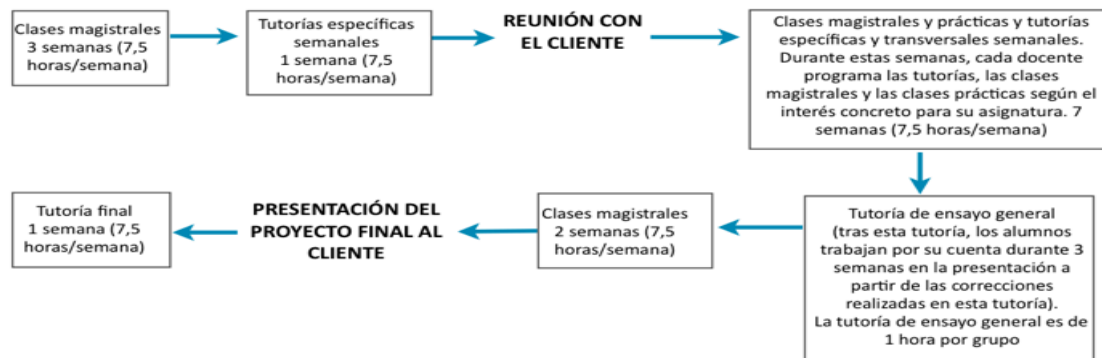
Tutoría final: la valoración

Esta última tipología de tutoría se realizó de forma diferente en cada una de las 5 materias del módulo. El objetivo de esta revisión era observar la valoración de su trabajo y del funcionamiento del módulo que realizaban los alumnos una vez dada por terminada la presentación de campaña y, por tanto, la docencia. En una de las asignaturas se realizó una valoración grupal, en clase, partiendo de la obligación de que cada grupo tenía que

esgrimir y justificar ante sus iguales los puntos fuertes y los puntos débiles que habría que mejorar de los trabajos que sus compañeros habían presentado. La valoración entre iguales fue bien acogida por los estudiantes y especialmente provechosa. En este caso, la profesora actuó de moderadora.

Otro rol diferente fue el que jugaron dos docentes más del módulo (con 3 materias a su cargo) que realizaron una tutorización más clásica, grupo a grupo y en el despacho para comentar la nota final de cada equipo y contestar las dudas de los alumnos.

Finalmente, la otra fórmula escogida fue la de tutoría individual presencial. En este caso y previo conocimiento virtual de las notas, los alumnos que así lo desearon podían voluntariamente concertar una cita para realizar una revisión exhaustiva del trabajo evaluado. En este caso, y contrariamente a lo que se podría presuponer, casi la mitad de los matriculados pidió cita. Esta tutorización sirvió además para que los alumnos trasladaran su visión sobre el curso y sus inquietudes profesionales (eran de 4º). La profesora orientó a los estudiantes en este sentido.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Gráfico de la evolución de las tutorías durante el curso.

Para finalizar la presentación del modelo de tutorización cuádruple (Figura n.3), hay que remarcar que el acompañamiento a los estudiantes también se realizó de forma virtual, siempre que fue requerida asistencia en este sentido y, sobre todo, en las ocasiones que el plan del curso así lo demandaba.

Desde un primer momento, el diseño del módulo, el material y los criterios de evaluación conjuntos estuvieron en la intranet docente de la UdG, que utiliza la plataforma interactiva Moodle, así como también se publicó en la web el material teórico de apoyo de las asignaturas, la bibliografía complementaria y el calendario de seguimiento del proyecto día a día. Internet ha sido un instrumento útil de atención individualizada a los grupos de estudiantes. De hecho, en el plan piloto, los grupos publicaban de manera semanal en la intranet docente mencionada, los avances del proyecto y el contenido de las reuniones grupales en forma de actas de reflexión sobre sus reuniones.

A partir de este modelo de tutorización cuádruple se ha acompañado a los alumnos hacia la consecución de los objetivos marcados en el curso. Se trataba de que los alumnos del Módulo de Producción Audiovisual y Gráfica de 4º Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la UdG fueran capaces de pensar, diseñar, crear y presentar una campaña de comunicación integral y real para la Facultad de Turismo. Trabajando así, además, se han mejorado las competencias básicas y específicas descritas en el memorando inicial del

módulo como son: la utilización de técnicas comunicativas e instrumentos multimedia, la evaluación semanal de la propia actividad y la de los compañeros y el desarrollo de aplicaciones asociadas a la publicidad y a las relaciones públicas. También se trabajó la competencia transversal de saber usar las tecnologías de la información y comunicación más apropiadas a cada situación.

Resultados

El funcionamiento como proyecto APP, que se había iniciado en plan piloto, en el curso pasado 2011-2012, ha dado resultados óptimos de aprendizaje global e integral en la materias tratadas. En el curso 2011-2012 se realizó por vez primera la integración de las materias para un proyecto común. En ese primer año de proyecto piloto la experiencia fue positiva mientras que en este primer año de implantación total, 2012-2013, se han llevado a cabo mejoras de algunos aspectos del proyecto. Muchas de estas mejoras se han realizado a partir de evaluaciones finales redactadas por los alumnos del curso 2011-2012. Destacó la necesidad de una coordinación mayor entre asignaturas, demandaban un cronograma del trabajo que debían desarrollar a lo largo de todo el curso y clases de tono más práctico para potenciar las entrevistas entre profesores y alumnado. Estas reflexiones de los estudiantes encaminaron al profesorado a introducir el diálogo constante mediante las tutorías en el curso 2012-2013.

Entre los aspectos que mejor habían valorado los estudiantes en el plan piloto 2011-2012 estaban la motivación para desarrollar un proyecto concreto, la posibilidad de entender una campaña a nivel global, las clases prácticas y el simulacro y el acto final del módulo. Así, se mantuvieron estas actividades durante la completa implantación en el curso 2012-2013, aquí descrito.

La mejora más destacable de este curso ha sido, pues, el diseño, implantación y gestión del modelo de tutorización cuádruple explicado en este artículo.

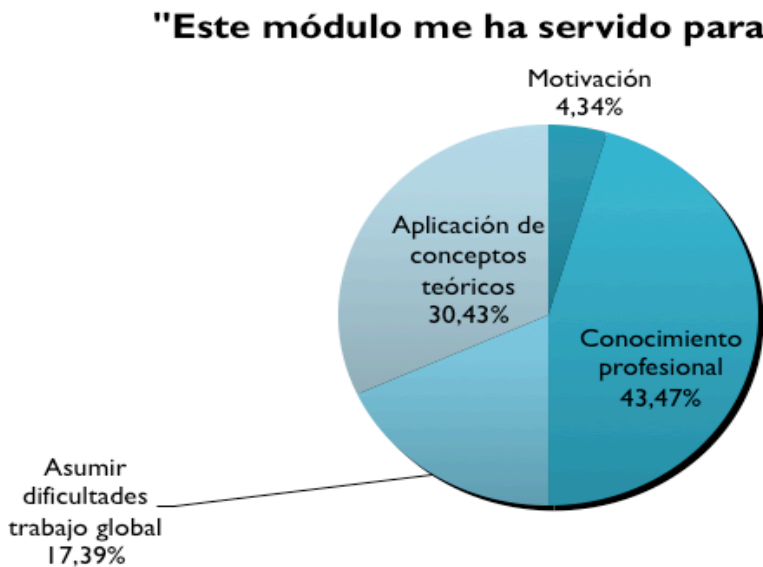
El Módulo Producción Audiovisual y Gráfica, optativo y cursado en 4º curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, ha contado con 32 estudiantes. Desde la coordinación del Grado se limitó la matriculación de más alumnos para poder realizar un despliegue óptimo de este modelo de tutorización.

Entre los resultados alcanzados a lo largo de la realización del módulo en este curso 2012-2013, encontramos la información de las encuestas de calidad abordadas al finalizar el curso y los resultados académicos obtenidos por el alumnado.

El planteamiento de encuestas anónimas, al finalizar el módulo, se ha mostrado eficaz, tanto para conocer los puntos fuertes y potenciarlos, como para conocer las críticas e introducir mejoras. El cuestionario, que contestaron 23 estudiantes y que ha sido realizado este curso, planteaba las siguientes frases para completar:

- Este módulo me ha servido para...
- No sabía y he aprendido a...
- Me ha gustado especialmente...
- No me ha gustado nada y cambiaría...
- He echado en falta...

Los resultados a la primera pregunta “Este módulo me ha servido para...” son los siguientes: experiencia profesionalizadora (10 respuestas, 43,47%), trabajar conceptos teóricos ya aprendidos (7 respuestas, 30,43%), asumir las dificultades de un trabajo práctico grupal (4 respuestas, 17,39) y motivación (1 respuesta, 4,34%).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Resultados de la encuesta realizada a los alumnos.

En la segunda pregunta “No sabía y he aprendido a...” los estudiantes han respondido: organizar un proyecto complejo de campaña de comunicación (9 respuestas, 39,13%), edición de piezas radiofónicas y audiovisuales (4 respuestas, 17,39%), la utilización de los instrumentos tecnológicos e Internet (5 respuestas, 21,73%), aprender a vender productos intangibles (2 respuestas, 8,69%), y otros (2 respuestas, 8,69%).

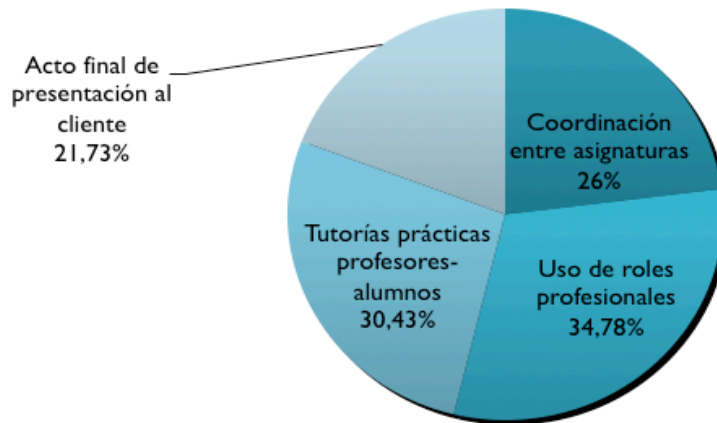


Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Resultados de la encuesta realizada a los alumnos.

En la tercera pregunta “Me ha gustado especialmente” los alumnos han destacado: la coordinación entre asignaturas (6 respuestas, 26%), el desarrollo de un proyecto con roles profesionales (8 respuestas, 34,78%), el diálogo práctico constante entre profesores y alumnos (7 respuestas, 30,43%), y el acto final de presentación (5 respuestas, 21,73%).

"Me ha gustado especialmente..."



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Resultados de la encuesta realizada a los alumnos.

En la pregunta “No me ha gustado nada y cambiaría...” los estudiantes han criticado, sobre todo, que la campaña haya estado centrada en un producto institucional como una Facultad, argumentado que habría productos más atractivos para realizar el mismo ejercicio aquí planteado.

En general, los alumnos han contestado que se “Ha echado en falta...” que puedan empezar el proyecto más pronto, al inicio del semestre, porque el grueso del trabajo se encuentra en las últimas semanas del semestre, cuando se han explicado los principales objetivos de la campaña de comunicación y se ha dotado a los alumnos de una base teórica para que puedan abordar el reto.

La potenciación de las tutorías este curso ha tenido como resultado una articulación mayor de las diferentes asignaturas en un solo proyecto y esto ha sido bien recibido por los estudiantes. Así lo expresaban en el cuestionario cualitativo: “(me ha gustado) aprender a organizar una campaña teniendo en cuenta los problemas que pueden surgir, y que en el resultado final el trabajo se ha de estar muy bien coordinado”; y “(me ha gustado) saber crear una campaña desde cero, sin ser un trabajo simplemente universitario, sino un encargo real de un cliente real, que valora nuestra campaña, no como estudiantes, sino como agencia de comunicación”, son algunos de los comentarios de los alumnos y reflejan el tono general de los mismos.

Entre los puntos fuertes del proyecto destacados en el cuestionario, los estudiantes han aplaudido la atención individualizada del profesorado a un proyecto profesional, la utilización de la tecnología para potenciar la comunicación online y el hecho de poder utilizar los conocimientos adquiridos a lo largo de los cursos precedentes en el Grado para aplicarlos a un caso práctico. Así lo explicaba un alumno: “Este módulo me ha

servido para plasmar los conocimientos adquiridos durante mi formación universitaria, y hacerlo de manera global desde un principio en una campaña publicitaria”.

Las cualificaciones de los estudiantes, por su parte, han sido correctas. Los grupos han funcionado bien, tanto en el curso actual como en el anterior (piloto), si bien es cierto que las presentaciones públicas han tenido más calidad este año, sin duda, porque han podido ser preparadas mejor. La valoración media es de notable, sin presencia de suspenso alguno. De acuerdo con la reforma de Bolonia, se ha puesto de manifiesto nuevamente que el trabajo grupal tiende a unificar cualificaciones y el alumnado ha tenido dificultades para poder obtener excelentes.

Como consecuencia del método de tutoría cuádruple hemos obtenido resultados independientes y globales a todas ellas. De manera independiente, en el primer modelo de tutoría, la tutoría específica semanal, los profesores tuvieron un control completo del trabajo de los alumnos y sirvieron para solventar dudas específicas de cada materia con sus docentes especialistas. En el segundo modelo de tutoría, la transversal semanal, los alumnos plantearon las dudas surgidas de tener que encajar los conocimientos adquiridos de manera independiente en cada materia al proyecto global de la campaña, resultó ser enriquecedora para los alumnos. En el tercer modelo de tutoría, la de ensayo general, los alumnos obtuvieron una corrección coordinada por parte de todos los docentes y una mejora de su producto final con el beneplácito (o propuestas de mejora) de profesionales de diferentes áreas de conocimiento. Como resultado, los alumnos tuvieron la oportunidad de subsanar su trabajo previo a la entrega final a su cliente. Podemos destacar en este punto, que los cuatro profesores son, a su vez, profesionales de las materias impartidas. En el cuarto tipo de tutoría planteada en este modelo, los alumnos obtuvieron, una vez presentada la campaña a su cliente, la corrección y valoración de los docentes de manera independiente. Una vez más, los alumnos sumaron las percepciones de sus profesores para alcanzar una idea total del fruto de su trabajo.

El aprovechamiento del conocimiento de varios profesionales y profesores que, coordinados, han ofrecido a los alumnos una valoración general de un proyecto integral que atiende a intereses específicos, ha sido uno de los logros de esta metodología.

Otro resultado del modelo de tutorización cuádruple en APP es la dedicación que los profesores han tenido que mantener para pactar la idoneidad de todo el proyecto: la idea central de las campañas de comunicación, los porcentajes de evaluación o la definición concreta de las características básicas del proyecto en un primer momento, entre otros.

Como consecuencia de este modelo hay que remarcar también el aprendizaje que los estudiantes han llevado a término revelándose más competentes que antes para convencer y persuadir con sus opiniones y trabajos a distintos públicos –los diferentes profesores, el cliente e, incluso, a sus compañeros como evaluadores–. Si bien las opiniones de los profesores nunca han sido contradictorias, sí que mantenían matices distintos sobre aspectos concretos de la campaña de comunicación. Aprender a elaborar estrategias para satisfacer a todos los docentes en este sentido, ha sido una tarea nada fácil, que evidencia el grado de madurez alcanzado y el esfuerzo que los matriculados en el 4º curso de Publicidad y Relaciones Públicas han invertido en este módulo.

Conclusiones

En primer lugar, podemos concluir que la implantación de este proyecto de APP, vertebrado a través de un modelo de tutorización cuádruple y activa, ha resultado satisfactoria para el aprendizaje del alumnado. La creación de 4 tipos de tutorías diferentes para poder desarrollar e implementar este APP viene a completar los modelos de tutelaje existentes en la abundante literatura que se puede encontrar en revistas especializadas en docencia universitaria como ésta. Las tutorías han sido un ejercicio constante de diálogo de estudiantes con profesores, de profesores con los otros profesores, y de estudiantes con otros estudiantes. A la idea de Bardallo, Rodríguez y Chacón (2012) de que se consigue una óptima funcionalidad si los alumnos tienen una buena interacción con su tutor, cabría añadirle que, en un modelo como éste, la interacción tiene que ser fluida también entre los docentes, puesto que ellos también forman equipo. Pero no sólo de dialogar se trataba. Las tutorías, por su propia dinámica, han servido de banco de pruebas y de laboratorio de ideas.

El seguimiento constante, semana a semana, de la evolución del trabajo de los grupos, ha permitido mantener un rigor en el desarrollo del proyecto y colaborar en la puesta a punto de una campaña de comunicación. Al tratarse de tutorías por parte de 4 docentes de 5 materias con especialidades distintas –creación de marca, campaña electoral e institucional, comunicación online, publicidad radiofónica y edición audiovisual–, los estudiantes han sido tutelados y han obtenido valoraciones de un mismo proyecto con miradas distintas, aspecto éste que les acerca a la realidad profesional.

El modelo propuesto comienza con tutorías específicas semanales y tutorías transversales semanales que coinciden en el tiempo. Las tutorías específicas son las que se ocupan de los interrogantes generados en cada una de las asignaturas. Las tutorías transversales son las que cruzan conocimientos de distintos ámbitos del saber y en las que un docente aborda aspectos que no le son totalmente propios, traspasando las fronteras de su materia. Estos dos tipos de reuniones ofrecen una visión profesional antes de diseñar un trabajo práctico y durante la ejecución del mismo. A continuación, la tutoría de ensayo general ha servido para que los diferentes docentes mejoraran, con la crítica constructiva, el producto y la presentación oral de los estudiantes. Este proceso culminó, tras la presentación del producto al cliente, en la tutoría final de valoración. Como consecuencia de este método se consigue una mayor y constante implicación por parte del alumnado en su proceso de aprendizaje que, aunque guiado, es totalmente autónomo.

Por otro lado, concluimos que la apuesta del módulo por la flexibilidad de los alumnos para asumir roles profesionales y de los profesores para ejercer de tutores y responsables de campaña a la vez, ha obtenido resultados enriquecedores en la evolución de esta didáctica. La asunción de un rol ha servido para ayudar a los estudiantes a adoptar una rutina profesional que el mercado laboral les demandará. El proyecto basado en el trabajo grupal, ha hecho que los matriculados colaboraran con compañeros de trabajo para actuar como una agencia de comunicación que tenía un cliente y un encargo concreto. Adoptando el rol tradicional cliente-agencia, los estudiantes han utilizado las tutorías para mejorar sus campañas con sus responsables, ejercicio frecuente en el ámbito profesional. Si nos fijamos en los resultados obtenidos en esta experiencia aplicada, observaremos cómo en las distintas cuestiones planteadas, los alumnos destacan siempre el sentido profesionalizador de la experiencia como algo

muy positivo para ellos.

La implicación de la Decana de la Facultad, ejerciendo como cliente, y con una doble presencia, al inicio y al final de la campaña, para hacer el encargo y para escuchar las propuestas, respectivamente, ha sido de gran importancia para el trabajo por roles. Los alumnos trabajaron en las tutorías teniendo en cuenta siempre a su cliente que, en la petición, se sometió a entrevistas con los estudiantes y que, en la reunión final de entrega de proyecto, valoró y destacó los aspectos que le habían gustado más entre los proyectos presentados.

Otra de las conclusiones que surge de esta investigación docente aplicada es relativa a la implicación y dedicación por parte del profesorado que trabaja con metodologías de esta índole. En este sentido, el desarrollo del modelo de tutorización cuádruple no es ninguna excepción y requiere de una gran coordinación de todos los profesores (más horas de dedicación) que, igualmente, tendrán que invertir mucho tiempo en el seguimiento de sus pupilos, además de en impartir conocimientos o corregir las tareas demandadas, y todo ello, normalmente, sin ningún trato especial.

Entendemos pues, que el modelo de tutorización cuádruple presentado en este artículo es aplicable a planes docentes de otras materias y ámbitos de conocimiento que, igual que pasó aquí, se enriquecerán de forma creativa y motivacional. Los resultados arrojados por esta investigación parten de una demostración real: la participación de la totalidad de los alumnos matriculados en el módulo (32 estudiantes) en el que se ejecutó el proyecto en el curso 2012-2013. Si bien es cierto que no todos los matriculados devolvieron la encuesta de satisfacción final (la hicieron 23 alumnos de los 32 que participaron en el proyecto), se considera que la información obtenida es un buen indicador para sopesar el grado de satisfacción del alumnado. Los índices de calidad alcanzados desprenden positivismo, en todos los sentidos y apuntan hacia el éxito en un posible despliegue de la experiencia incluso en grupos mayores. Los autores plantean contrastar el modelo en una muestra mayor en futuros proyectos. Para poder implantar el modelo propuesto se considera interesante el diseño de un APP integrador que sea dúctil según avance el curso pero con un único objetivo muy claro y preciso, escrito y perfectamente explicado a los alumnos, y con un método de trabajo cronológico y detallado similar a este.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P.R. (2012). *Tutorías universitaria inclusivas. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.
- Álvarez-Pérez, P.R. y González M.C. (2005). “La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional”. *Educar*, 36, 107-128.
- Bardallo, L. , Rodríguez, E. y Chacón M.D (2012). “La relación tutorial en el Practicum de Enfermería”. *REDU, Revista de docencia Universitaria*, 10 (especial de 2012), 211-228.
- Domínguez, G., Álvarez F.J. y López A.M. (2013) “Acción tutorial y orientación en el periodo de la transición de la Educación secundaria a la Universidad. La orientación al

- alumnado de nuevo ingreso" *REDU, Revista de docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Freedman, D. (2008). *The Politics of Media Policy*. Cambridge: Polity.
- García González, A.J. y Troyano Rodríguez, Y. (2009) "El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad". *REDU, Revista de docencia Universitaria*, 2 (7), 2-10.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004) "La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- Gil-Albarova, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A y Miguel, J. (2013) "Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras". *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 11 (2), 63-88.
- Gómez-Esquer, F., Rivas, I., Mercado, F. y Barjola, P. (2009) "Aplicación interdisciplinar del aprendizaje basado en problemas (ABP) en ciencias de la salud: una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales". *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 4 (7), 1-19.
- Iosifidis, P. (2011). *Global Media and Communication Policy*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T (2005). "New developments in social interdependence theory". *Genetics, social, and general psychology Monographs*. 131 (4), 285-358.
- Mallart, J. (1998). *L'educació activa*. Vic: Eumo Editorial.
- Martí, E., Gil, D. y Julià, C. (2008). "Experiència d'aplicació de la metodologia d'aprenentatge per projectes en assignatures d'enginyeria informàtica per a una millor adaptació als crèdits ECTS i a L'EEES". En: *Experiències docents innovadores de la UAB en ciències i ciències socials*. Bellaterra: Publicacions UAB.
- Pellicer, C., Álvarez, B. y Torrejón, J.L. (2013). *Aprender a emprender. Com educar el talent emprendedor*. Barcelona: Fundació Príncep de Girona y Aula Planeta.
- Planella, J., Escoda, L. i Suñol, J.J. (2009) "Análisis de una experiencia de aprendizaje basado en problemas en la asignatura de fundamentos de física" *.Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (7), 2-16.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004). *Manual para tutoría universitaria*. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro: ICE-UB.
- Serra-Pallarés, J. y Espinosa-Mirabet, S. (2011). "La documentación en los estudios de comunicación: aplicación de herramientas 2.0". *El Profesional de la Información*, 2 (20) (marzo-abril), 228-234.
- Valero-García, M. (2007). "L'aprenentatge basat en projectes en els ensenyaments tècnics". *Perspectiva escolar*, 318, 42-50.
- Wisker, G. (coord.) (2012). *Trabajar individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Artículo concluido el 29 de Septiembre de 2013.

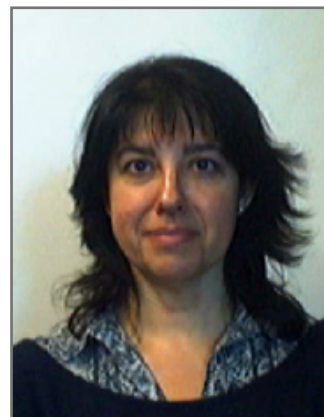
Espinosa-Mirabet, S.; Andreu-Sánchez, C.; Jiménez-Cortacans, A (2013). Nuevo modelo de tutoría cuádruple activa en una experiencia APP del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la UdG. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 327-349.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Sílvia Espinosa-Mirabet

***Universidad de Girona, UdG
Departamento de Filología y Comunicación***

Mail: silvia.espinosam@udg.edu

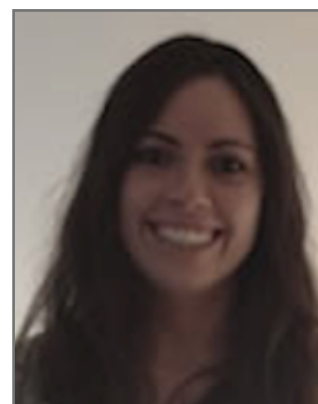


Doctora en Comunicación Audiovisual y Publicidad por la Universidad Autònoma de Barcelona, lleva 3 años de dedicación completa en la UdG dónde imparte docencia en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas y en el Màster de Comunicación Cultural. Su interés por las metodologías activas (investigación) se traduce en asignaturas con un marcado acento creativo. Géneros y formatos audiovisuales, un Taller experimental sobre publicidad radiofónica o Teoría y técnica del Lenguaje radiofónico, son algunas de sus asignaturas actuales. Posee una dilatada práctica docente puesto que ha trabajado en 3 de las universidades públicas de Cataluña y disfruta de una dilatada experiencia profesional en la radio (Cadena SER). Sus investigaciones más recientes se centran en este ámbito focalizando en dos áreas: la perspectiva de género y el análisis de la radio local.

Celia Andreu-Sánchez

***Universidad de Girona, UdG
Departamento de Filología y Comunicación***

Mail: celia.andreu@udg.edu

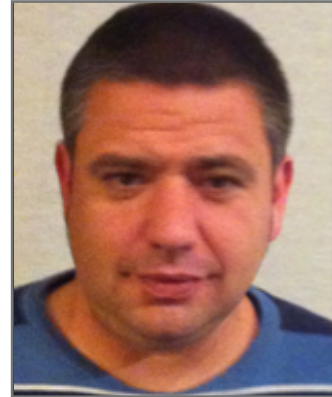


Doctora en Comunicación y Máster en Neurociencia Cognitiva. Profesora asociada en la Universitat de Girona y en la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigadora principal de Neuro-Com, dedicado a la investigación de Neurociencias y Ciencias de la Comunicación. Web: www.neuro-com.es.

Alfons Jiménez Cortacans

***Universidad de Girona, UdG
Departamento de Filología y Comunicación***

Mail: alfons.jimenez@udg.edu



Doctor en Comunicación Cultural y Márketing Político. Profesor asociado en la Universidad de Girona y asesor político. Investigador de comunicación política histórica. Imparte clases en el grado de Comunicación Cultural y en Relaciones Públicas y Publicidad. Sus investigaciones se centran en el campo histórico de la comunicación y la política.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 351-373

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 30-04-2013

Fecha de aceptación: 22-10-2013

Gestión Automatizada de Tutorías

Automated Management of Tutoring

Pedro P. Alarcón Cavero
Daniel López Fernández
Ángeles Mahillo García
Manuel D. Fernández Álvarez

Universidad Politécnica de Madrid, España

Pedro P. Alarcón Cavero
Daniel López Fernández
Ángeles Mahillo García
Manuel D. Fernández Álvarez

Universidad Politécnica de Madrid, Spain

Resumen

Este trabajo presenta una herramienta software diseñada para facilitar y potenciar la asistencia a tutorías presenciales en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior como modo de mejorar el servicio ofrecido a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Dicha herramienta permite a los estudiantes la reserva automatizada de tutorías presenciales con sus profesores, y a éstos les simplifica la gestión de horarios de tutoría y el registro de los aspectos tratados en cada sesión. La investigación realizada ha tenido como objetivos determinar la validez de la herramienta desarrollada, la utilidad de la misma para los estudiantes, y conocer el grado de

Abstract

This paper presents a software tool designed to enhance the tutoring assistance in the context of the European Higher Education Area as a way to improve the service offered to students in their learning process. This tool, named TutorialAction, allows to the students the online booking of face-to-face tutoring with their teachers, and allows to these teachers the management of tutoring schedules and registration of the issues addressed in each tutoring session. The research conducted in this work has aimed to determine the usefulness of the developed tool for the student attendance at tutoring. The sample analysed corresponds to grade students

influencia que herramientas similares pudieran tener en el rendimiento académico. La muestra analizada corresponde a estudiantes del Grado en Ingeniería del Software de la Universidad Politécnica de Madrid. Los instrumentos utilizados en la investigación han incluido un cuestionario orientado a conocer la opinión de los alumnos que han compuesto la muestra y los datos de asistencia a tutorías registrados por la herramienta. Los resultados obtenidos indican, en opinión de los alumnos encuestados, una mayor asistencia a sesiones de tutoría en la asignatura objeto de estudio, y una percepción positiva tanto de la herramienta utilizada como de la influencia que este tipo de herramientas puede ejercer en el rendimiento académico. Estos resultados permiten concluir que la utilización de herramientas orientadas a facilitar la asistencia de los estudiantes a tutorías, contribuye a mejorar el servicio que les ofrece la Universidad y aumentar su rendimiento académico.

Palabras clave: tutor, tutoría, Espacio Europeo de Educación Superior, Innovación Educativa, software, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

in Software Engineering Degree from the Technical University of Madrid. The instruments used in the research have included a questionnaire to know the opinion of the students who have composed the sample. The obtained results indicate a greater attendance at tutoring sessions in the students under study, and a positive perception of the designed tool used and the influence that these kinds of tools can have on the academic performance. These results suggest that the use of tools designed to facilitate student attendance at tutoring can contribute significantly to the student performance in their learning processes and the improvement of the service offered by the University.

Key words: tutor, tutoring, European Higher Education Area, Educational innovation, software, Information and Communication Technologies.

Introducción

La labor docente del profesorado universitario comprende entre otras, dos facetas estrechamente interrelacionadas, la impartición de clases y la atención de tutorías (Sola y Moreno, 2005). Ambas forman parte del servicio ofrecido por la Universidad a los estudiantes en modalidad de formación presencial, y con la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) esta atención tutorial ha cobrado un mayor protagonismo (García Nieto, 2008). En los estudios no presenciales, la tutoría también constituye una parte fundamental del proceso formativo del alumno (Barberà, 2006; Cabero y Llorente, 2007). Son muchos los esfuerzos dedicados por la comunidad universitaria a aumentar la calidad del servicio de acción tutorial en su oferta formativa. Entre estos esfuerzos, cabe destacar la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC), que está contribuyendo notablemente a mejorar la oferta y el servicio que se proporciona a los estudiantes universitarios (De Benito y Salinas, 2008; Mellado, Talavera,

Romero, y García, 2011; Salinas, 2004).

La acción tutorial en la Universidad comprende diferentes modelos o tipos de tutoría. Una clasificación genérica aportada por diferentes autores (Castaño, Blanco y Asensio, 2012; García y Troyano, 2009; Lobato, Arbizu, del Castillo, 2004; Rodríguez Espinar, 2004) es la que diferencia entre:

- Tutoría académica-formativa, dirigida al desarrollo académico del alumnado, concretamente a su proceso de aprendizaje en las áreas de conocimiento marcadas por el plan de estudios.
- Tutoría de orientación académico-profesional, destinada a ayudar al alumnado a elegir sus itinerarios académicos y profesionales.
- Tutoría de asesoramiento personal, centrada en la atención al bienestar y desarrollo personal del alumnado.

Cabe mencionar que el primer tipo de tutoría citada, la académica-formativa, es identificada expresamente como tutoría docente o de asignatura en diversos trabajos (Gairín, Feixas, Franch, Guillamón y Quinquer, 2004; Hernández y Torres, 2005; Lobato et al., 2004). Álvarez y González (2008) muestran la variedad semántica del significado de este tipo de tutoría y recogen el nombre dado por diferentes autores a la misma: tutoría de curso, tutoría de asignatura, tutoría académica, tutoría académica-formativa, o tutoría docente.

Este trabajo se centra en la tutoría que de aquí en adelante denominamos docente o de asignatura, en línea con la definición dada por Gairín et al. (2004), y entendida como la actividad docente que realiza el profesorado como parte de su dedicación en unas horas de tutoría planificadas semanalmente a lo largo del curso académico. En estas horas el profesor atiende y orienta de forma personalizada a los estudiantes en cuestiones relacionadas con las materias que imparte o trabajos académicos que dirige.

Mediante la asistencia sistemática a tutorías docentes el profesor facilita al alumno el aprendizaje de las materias que cursa, y en consecuencia, la mejora de su rendimiento académico (Álvarez, 2008). Además, la asistencia regular a tutorías facilita al profesor el seguimiento y la evaluación continua del alumnado, tal y como propone el EEES. Sin embargo, el aprovechamiento del servicio de tutorías por parte de los estudiantes tiende a ser escaso y esto lleva a pensar en la utilización de recursos que propicien la asistencia a las mismas, al tiempo que facilite al profesor desempeñar su acción tutorial. Entre los recursos que se consideran básicos para llevar a cabo una acción tutorial de calidad, se destacan los dos siguientes:

- Registro de Tutoría que permite recoger toda la información sobre las sesiones, con el fin de poder llevar a cabo un seguimiento de la acción tutorial (Giráldez, Troncoso y Aguilar, 2012). Dicho registro coincide con el cuaderno o dossier de tutor que plantean Lobato et al. (2004) para anotar cualquier aspecto de interés sobre el seguimiento de la maduración del aprendizaje de los estudiantes tutorizados.
- Herramientas TIC que faciliten y potencien la comunicación entre docente y discente (Esteve y Gisbert, 2011); y que permitan automatizar tareas relacionadas con la acción tutorial, entre ellas la gestión de reserva y asistencia a tutorías, y

la gestión de la información obtenida por el profesor en las sesiones de tutoría realizadas. La gestión automatizada de reserva de tutorías facilita la asistencia del alumno a las mismas y reduce la dedicación del profesor al tipo de tareas mencionadas anteriormente. En este sentido, para llevar a cabo la acción tutorial de manera satisfactoria se considera fundamental la utilización por parte del docente de herramientas software de apoyo.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el índice de asistencia a tutorías en función del horario de tutorías establecido por el profesor. El horario de tutorías de los profesores suele estar publicado y actualizado en tabloneros de anuncios de los departamentos a los que están adscritos, y cada vez con más frecuencia en las páginas web de los departamentos y centros. Habitualmente cuando un alumno desea asistir a tutorías de un profesor concreto, consulta el horario de tutorías de éste y acude al lugar indicado para ser atendido. Sin embargo, el servicio de atención de tutorías no siempre es el deseable por varias razones, entre las que se destacan las siguientes:

- Se producen esperas a la puerta del despacho del profesor correspondiente por acumulación de alumnos para ser atendidos en tutorías. Estas esperas ocurren porque el alumnado no suele acudir a tutorías salvo en momentos muy concretos como proximidad de exámenes, revisión de exámenes, incorporación tardía al curso, etc. (García et al., 2009). Ante una situación de espera en tutorías algunos alumnos desisten de ser atendidos, pero eso sí, tras haber dedicado una parte de su tiempo en el intento.
- El profesor puede cambiar o anular una tutoría concreta por diferentes motivos (asistencia a reuniones no planificadas, problemas de salud, etc.) y no avisar convenientemente al alumnado. En ocasiones los profesores colocan una nota adhesiva en la puerta del despacho avisando de la suspensión de tutorías o cambio a otro día, que no evita el trastorno al alumno que acude al despacho del profesor para ser atendido en tutorías.

Precisamente el trabajo que se presenta en este artículo pretende contribuir a la mejora del servicio de atención de tutorías ofrecido a los estudiantes en el contexto del EEES. Dicho trabajo ha comprendido la creación de una herramienta TIC que facilita la gestión de tutorías y que permite solventar los problemas derivados de los aspectos expuestos anteriormente, así como una investigación dirigida a validar la utilidad de dicha herramienta y explorar ciertos aspectos de interés.

Gestión automatizada de reserva de tutorías con TutorialAction

La aplicación de las TIC en la gestión automatizada de la reserva de tutorías como forma de mejorar el servicio de atención de tutorías a los estudiantes, fue la idea inicial que dio origen al Proyecto de Innovación Educativa en el que se ha desarrollado este trabajo. Los resultados más destacables de dicho proyecto han sido la definición de una metodología de acción tutorial aplicable al ámbito universitario y una herramienta software de apoyo a la misma, de nombre TutorialAction. Dicha herramienta permite a través de una interfaz web:

1. Al alumno, la asistencia a tutorías por medio de un sistema de reserva de sesiones de tutoría y de una información actualizada sobre el horario y la disponibilidad del profesor para atenderle en tutorías.
2. Al profesor, la gestión de reserva y asistencia a tutorías facilitándole el seguimiento y la evaluación continua del alumnado, tal y como propone el EEES. En concreto, TutorialAction le permite el registro de tutorías y de un dossier del tutor en forma de acta de tutoría conforme a los recursos indicados por Lobato et al. (2004) y por Giráldez et al. (2012) respectivamente para llevar a cabo una acción tutorial de calidad.

La utilización sistemática de la herramienta TutorialAction por parte de profesores y alumnos permite solventar dos de los problemas expuestos en el apartado anterior. Por un lado, eliminar o reducir las esperas de los alumnos a la puerta del despacho del profesor para ser atendidos en tutorías, a través de un sistema de reserva de tutorías. Y por otro, sirve como medio de comunicación entre profesor y alumno para dar a conocer el horario de tutorías actualizado. El profesor puede reflejar los cambios de horario o cancelaciones de tutorías, evitando así intentos infructuosos de los alumnos para ser atendidos en tutorías.

A continuación se describe la funcionalidad de la herramienta TutorialAction para los perfiles definidos de alumno y profesor.

Perfil de Alumno

Los alumnos pueden acceder a TutorialAction mediante un navegador web, identificándose con un nombre de usuario y contraseña que se les facilita previamente. Una vez identificado correctamente el alumno puede realizar las siguientes acciones:

- Reservar una nueva tutoría.
- Consultar las reservas de tutoría realizadas hasta el momento por el alumno.
- Consultar las tutorías a las que ha asistido el alumno, hayan sido reservadas o no previamente. El alumno puede ser atendido en tutorías sin tener una reserva previa siempre y cuando el profesor no esté ocupado atendiendo a otro alumno.

Al seleccionar la opción de reserva de tutoría se le muestran al alumno las asignaturas en las que está matriculado y en las que al menos un profesor de la asignatura participa en el programa de reserva de tutorías. Una vez seleccionada la asignatura se le muestra el conjunto de profesores que la imparten. Tras seleccionar la asignatura y profesor se le presenta la página web de registro de reserva de tutoría, tal y como se muestra en la Figura 1. Para dicho registro se solicita la siguiente información:

- Breve descripción del motivo de la tutoría a reservar.
- Tipo de tutoría. La herramienta contempla por el momento tutorías de tipo docente y académica.
- Fecha de solicitud de la tutoría.
- Hora de la reserva.



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Página de reserva de tutoría

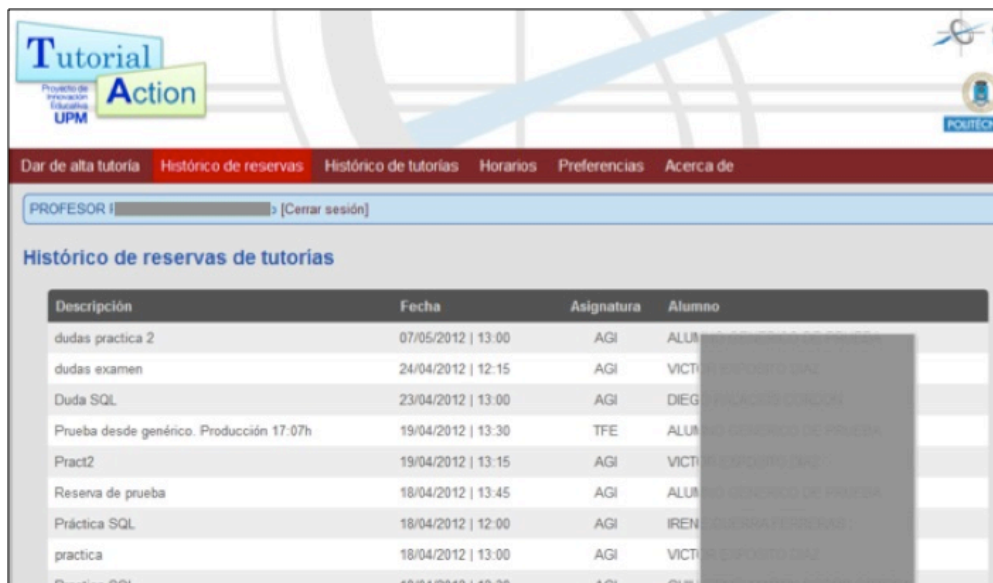
Al alumno se le muestran únicamente los días y horas del horario de tutorías del profesor seleccionado, que están disponibles, no mostrándose aquellas que ya han sido reservadas o son anteriores a la fecha actual. Hay que destacar que durante el periodo del estudio presentado en este trabajo, la duración de la sesión de tutoría se fijó en 15 minutos.

Perfil de Profesor

El profesor dado de alta en TutorialAction puede mediante un navegador web acceder a la aplicación para realizar las siguientes acciones:

- Consultar las tutorías que le han reservado.
- Registrar una tutoría.
- Consultar el histórico de reservas
- Consultar el histórico de tutorías realizadas.
- Modificar su horario de tutorías.

Al consultar las tutorías reservadas el profesor puede conocer por cada reserva: la descripción o motivo de la tutoría que le han solicitado, la fecha y hora reservada, la asignatura objeto de la tutoría y el alumno que la solicita. La figura 2 muestra esta información para un caso concreto, en la que se ha ocultado el nombre del profesor y el de los alumnos participantes. Hay que destacar que la inclusión del motivo de la tutoría es de gran utilidad para el profesor ya que éste puede anticiparse a la tutoría, preparando ejercicios, buscando documentación, o por ejemplo repasando una prueba de evaluación ya calificada para la que el alumno haya pedido revisión de la misma.



Descripción	Fecha	Asignatura	Alumno
dudas practica 2	07/05/2012 13:00	AGI	ALUMNO
dudas examen	24/04/2012 12:15	AGI	VICTOR
Duda SQL	23/04/2012 13:00	AGI	DIEGO
Prueba desde genérico. Producción 17:07h	19/04/2012 13:30	TFE	ALUMNO
Pract2	19/04/2012 13:15	AGI	VICTOR
Reserva de prueba	18/04/2012 13:45	AGI	ALUMNO
Práctica SQL	18/04/2012 12:00	AGI	IRENE
practica	18/04/2012 13:00	AGI	VICTOR

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Tutorías reservadas

El registro de la tutoría permite al profesor redactar un acta de la sesión y almacenarla en la base de datos de TutorialAction de manera que pueda utilizar dicha información más adelante de cara a la evaluación de los alumnos. El profesor registra las tutorías que realiza, hayan sido reservadas previamente o no. En el caso de tutorías reservadas el profesor puede seleccionar la reserva y el sistema rellena de forma automática en la ficha de registro los datos que figuran en la reserva. La Figura 3 muestra la página web de registro de tutoría, donde el profesor puede reflejar:

- Una breve descripción del motivo de la tutoría.
- Tipo de la tutoría, que puede ser docente o académica.
- Tiempo aproximado que el profesor ha dedicado a la tutoría.
- Si la tutoría ha sido reservada previamente o no.
- Acta de la sesión de tutoría en la que el profesor puede registrar la información que considere más relevante para realizar el seguimiento de la acción tutorial, en línea con las propuestas de registro de tutorías aportadas por Giráldez et al. (2012) y Lobato et al. (2004).
- Nombre del alumno que acude a la tutoría. Si la tutoría no ha sido previamente reservada el profesor selecciona al alumno de una lista en la que figuran todos los alumnos matriculados en la asignatura.
- Fecha de realización de la tutoría.
- Hora de inicio de la tutoría.

Tutorial Action
Proyecto de Innovación Educativa UPM

Dar de alta tutoría | Histórico de reservas | Histórico de tutorías | Horarios | Preferencias | Acerca de

PROFESOR | [Cerrar sesión]

Registro de nueva tutoría
Realizando una nueva tutoría para la asignatura Aplicación de la Gestión de la Información | Software

Descripción:

Tipo: Docente

Tiempo aplicado: (en minutos)

Reservada:

Acta:

Alumno:

Fecha y hora: 27/04/2012 09:23

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Registro de una tutoría concreta

La herramienta facilita al profesor variar las tutorías para una semana, día y hora concretos, cancelando tutorías y agregando nuevas horas de tutoría. La Figura 4 muestra la página web que permite realizar dichos cambios. Esta función es de gran utilidad, dado que el profesor puede cambiar cómodamente su horario de tutorías ante algún tipo de imprevisto como un viaje o una reunión no planificada. Además, al mismo tiempo permite evitar trastornos a los alumnos que pudieran asistir al horario de tutorías preestablecido, ya que éstos pueden observar los cambios de horario accediendo a la web de la herramienta TutorialAction.

Tutorial Action
Proyecto de Innovación Educativa UPM

Dar de alta tutoría | Histórico de reservas | Histórico de tutorías | Horarios | Preferencias | Acerca de

PROFESOR F | [Cerrar sesión]

Horarios del profesor

Fecha: Hora: 00:00

Calendar: Octubre 2012

Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do	
1	2	3	4	5	6	7	
8	9	10	11	12	13	14	Eliminar
15	16	17	18	19	20	21	Eliminar
22	23	24	25	26	27	28	Eliminar
29	30	31					Eliminar
29/01/2013				16:45		Eliminar	
29/01/2013				17:00		Eliminar	

Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Cambios en el horario de tutorías

Metodología de investigación

En esta sección se describe el estudio empírico de carácter descriptivo-exploratorio que se ha llevado a cabo con el fin de contrastar la utilidad para los alumnos de la herramienta de gestión de tutorías propuesta. Se detallan los objetivos de la investigación, la descripción de la muestra, los instrumentos utilizados y los resultados obtenidos.

Objetivos

La investigación presentada en este trabajo persigue los siguientes objetivos específicos:

- Validar a través de una experiencia práctica la herramienta software desarrollada para la gestión tutorial presentada en la sección anterior.
- Identificar, en opinión de los estudiantes participantes en la experiencia, en qué medida la herramienta de gestión de reserva de tutorías les ha facilitado la asistencia a tutorías.
- Identificar, en opinión de los estudiantes participantes en la experiencia, el grado de influencia que herramientas TIC similares a la utilizada, podrían tener respecto de la disminución de las tasas de absentismo y abandono y del aumento de las tasas de éxito en las asignaturas de la titulación que cursan.

El enfoque metodológico empleado para atender los objetivos de la investigación se ha basado en la técnica de encuesta. Además se han analizado los datos almacenados por la herramienta TIC empleada para la reserva y gestión de tutorías para conocer el índice de asistencia a tutorías de los alumnos que han compuesto la muestra.

Descripción de la muestra

La población objeto de estudio la compone el conjunto de estudiantes de la asignatura "Aplicación de la Gestión de la Información" correspondiente a un grupo del segundo curso del Grado en Ingeniería del Software de la Universidad Politécnica de Madrid. La población corresponde al total de los 37 estudiantes que han cursado y finalizado la asignatura durante el segundo semestre del curso 2011-12. Los estudiantes han podido utilizar la herramienta TutorialAction durante el transcurso de la asignatura, siendo voluntaria tanto la reserva como la asistencia a tutorías.

El criterio de selección de la muestra para contestar al cuestionario ha sido el de estar presente en el aula de clase el último día de la asignatura. La Tabla 1 muestra la composición de la muestra, con un nivel de confianza del 95%, y asumiendo por tanto un nivel de significatividad de 0,05 se ha obtenido una muestra real de 33 estudiantes.

Población	Muestra	%	Error muestral
37	33	89,2	± 5,7

Fuente: elaboración propia

Tabla 1. Composición de la muestra



Siguiendo la línea argumental expuesta por Cid y Campo (2007) se puede afirmar que esta muestra cumple con las características exigibles de suficiencia y representati-

dad desde el punto de vista estadístico.

Instrumentos

El instrumento utilizado para recoger información sobre la opinión de los estudiantes respecto de los objetivos planteados en esta investigación ha sido el cuestionario que se muestra en la Figura 5. A través del mismo se recogen datos que reflejan, entre otras cosas, indicadores de carácter cualitativo sobre la utilidad para los estudiantes de la herramienta de reserva de tutorías TutorialAction.

El cuestionario diseñado tiene el objetivo de conocer principalmente la opinión de los alumnos respecto de su asistencia a tutorías y de la utilización de la herramienta TutorialAction. Este cuestionario consta de 10 cuestiones de respuesta cerrada y 3 de respuesta abierta. Las cuestiones de respuesta cerrada permiten explorar la experiencia que los estudiantes han tenido en relación a la acción tutorial desempeñada en esta investigación, para lo cual se ofrecen cinco opciones posibles: nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo, y no contesta/no aplica. Las cuestiones de respuesta abierta permiten explorar las características de la herramienta que han parecido interesantes, las que no lo han sido, y las que lo hubiesen sido.

	Proyecto de Innovación Educativa 2011-12 TUTORIAL ACTION				
Asignatura y grupo al que perteneces: <input style="width: 350px; height: 20px;" type="text"/>					
Marca con una cruz, tu nivel de coincidencia con las siguientes afirmaciones <i>(1: Nada de acuerdo, 2: Algo de acuerdo, 3: Bastante de acuerdo, 4: Muy de acuerdo; NC/NA: No Contesta / No Aplica)</i>					
	1	2	3	4	NC/ NA
1. En general mi grado de asistencia a tutorías en las asignaturas de la Carrera es alto					
2. En particular mi grado de asistencia a tutorías en esta asignatura es alto					
3. La herramienta TutorialAction (TA) me ha facilitado la reserva de tutorías					
4. La herramienta TA me ha facilitado la gestión de mi tiempo para asistir a tutorías					
5. La herramienta TA me ha resultado usable e intuitiva					
6. En general, la herramienta TA me ha facilitado un mejor aprovechamiento y seguimiento de las tutorías					
7. Considero que la utilización de este tipo de herramientas facilita al profesor el proceso de evaluación continua					
8. Considero que la utilización de este tipo de herramientas reduciría el absentismo y el abandono en la universidad					
9. Considero que la utilización de este tipo de herramientas permitiría mejorar la adquisición de conocimientos en las asignaturas					
10. En general, la herramienta TA me ha resultado útil					

Me ha gustado que la herramienta...

No me ha gustado que la herramienta...

Me hubiese gustado que la herramienta...

¡Gracias por ayudarnos a mejorar!

Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Cuestionario

Resultados

La encuesta se llevó a cabo en el aula el último día de clase, se entregó a los alumnos en papel y fue respondida de manera individual y anónima. El número de alumnos encuestados fue de 33, los que estaban presentes en el aula, de un total de 37 alumnos que finalizaron la asignatura. Hay que hacer constar que del total de alumnos que finalizaron la asignatura solo dos terceras partes (24 de los 37 alumnos) asistieron en alguna ocasión a las tutorías de la asignatura.

Preguntas de respuesta cerrada

Los resultados de la encuesta relativos a las preguntas de respuesta cerrada se muestran en la Tabla 2.

<i>Cuestión</i>	<i>NC/NA</i>	<i>Nada de Acuerdo</i>	<i>Algo de Acuerdo</i>	<i>Bastante de Acuerdo</i>	<i>Muy de Acuerdo</i>
C1. En general mi grado de asistencia a tutorías en las asignaturas de la Carrera es alto	0	12,1	57,6	21,2	9,1
C2. En particular mi grado de asistencia a tutorías en esta asignatura es alto	0	12,1	45,5	27,3	15,2
C3. La herramienta TutorialAction (TA) me ha facilitado la reserva de tutorías	33,3	0	9,1	18,2	39,4
C4. La herramienta TA me ha facilitado la reserva de tutorías	42,4	0	9,1	21,2	27,3
C5. La herramienta TA me ha resultado usable e intuitiva	36,4	0	0	21,2	42,4
C6. En general, la herramienta TA me ha facilitado un mejor aprovechamiento y seguimiento de las tutorías	36,4	0	9,1	30,3	24,2
C7. Considero que la utilización de este tipo de herramientas facilita al profesor el proceso de evaluación continua	0	9,1	33,3	57,6	0
C8. Considero que la utilización de este tipo de herramientas reduciría el absentismo y el abandono en la universidad	3,0	15,2	27,3	27,3	27,3

C9. Considero que la utilización de este tipo de herramientas permitiría mejorar la adquisición de conocimientos en las asignaturas	0	0	9,1	54,5	36,4
C10. En general, la herramienta TA me ha resultado útil	33,3	0	6,1	15,2	45,5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Resultados en porcentaje de la encuesta (preguntas de respuesta cerrada)

Preguntas de respuesta abierta

Se presentan a continuación las respuestas a las preguntas del cuestionario de carácter abierto.

- Pregunta Abierta 1: “Me ha gustado que la herramienta ...”

La Tabla 3 recoge el total de las 17 respuestas dadas a la pregunta abierta número 1, organizadas en tres bloques por afinidad de las mismas.

Bloque	Respuestas	Número de respuestas
1.1 Diseño y usabilidad de la herramienta	<ul style="list-style-type: none"> • Es intuitiva y fácil de usar. • Es sencilla y usable. • Sea rápida y sencilla. • Que es intuitiva y fácil de usar. • Fue fácil de utilizar y útil para la asistencia de las tutorías. 	5
1.2 Funcionalidad “Reserva de tutorías” de la herramienta	<ul style="list-style-type: none"> • Permita en cualquier momento y lugar reservar una tutoría, escogiendo una duración aproximada. • La herramienta permite reservar intervalos de tiempo para tutorías. • Permita especificar el porqué de la tutoría, aprovechando más el tiempo. 	3
1.3 Información mostrada por la herramienta	<ul style="list-style-type: none"> • Te diga el horario de tutorías del profesor sin necesidad de buscarlo en la página web, es más rápido. • Muestra únicamente los días que el profesor tiene tutorías. • Muestre únicamente los días en los que el profesor tiene tutorías a la hora de reservar. • La facilidad de ver el horario de tutorías. • Te aclara el horario de las tutorías del profesor, muchas veces no sabes exactamente el horario, o cuando vas al despacho ni siquiera está el profesor. 	5

1.4 Otros aspectos de la herramienta	<ul style="list-style-type: none"> • Permite organizarte el tiempo para que no se formen colas en las tutorías. • Permita al profesor preparar el tema a tratar. • Facilita la asistencia a tutorías. • Nunca he entrado en la herramienta, pero me parece una buena idea. 	4
---	--	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Respuestas dadas a la primera pregunta abierta

- Pregunta Abierta 2: “No me ha gustado que la herramienta ...”

La Tabla 4 recoge el total de las 6 respuestas dadas a la pregunta abierta número 2, organizadas en tres bloques por afinidad de las mismas.

Bloque	Respuestas	Número de respuestas
2.1 Acceso e integración de la herramienta	<ul style="list-style-type: none"> • Que no está en Moodle y eso hace difícil su acceso. • Que no tiene acceso desde el Moodle. • No está publicado el enlace en un lugar fácil de encontrar. 	3
2.2 Funcionamiento de la herramienta	<ul style="list-style-type: none"> • Te pida el tiempo que vas a estar en la tutoría, ya que no lo sabes, y podrías poner más del necesario, no dejando coger tutoría después a otro compañero. • Pudieran coger cuatro tutorías a la vez. 	2
2.3 Errores de funcionamiento y utilización por los profesores	<ul style="list-style-type: none"> • Los fallos propios de una versión reciente y que sólo funcione para un conjunto reducido de profesores. 	1

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Respuestas dadas a la segunda pregunta abierta

- Pregunta Abierta 3: “Me hubiera gustado que la herramienta ...”

La Tabla 5 recoge el total de las 4 respuestas dadas a la pregunta abierta número 3, organizadas en dos bloques por afinidad de las mismas.

Bloque	Respuestas	Número de respuestas
3.1 Acceso e integración de la herramienta	<ul style="list-style-type: none"> Se integre completamente con Moodle de la UPM y sea aplicable a todos los profesores. Poder tenerla en Moodle. Tenga un acceso directo desde la página web del Centro. 	3
3.2 Errores de funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> Estuviera actualizada, tras varios intentos había problemas (fechas mal puestas, horas incorrectas...). 	1

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Respuestas dadas a la tercera pregunta abierta

Discusión

Aspectos relativos a los resultados de la encuesta

Este trabajo propone mejorar el servicio ofrecido a los estudiantes universitarios en su proceso de aprendizaje mediante la gestión automatizada de reserva de tutorías. En este apartado se analizan los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo al objeto de validar la utilidad de dicha propuesta, y se introducen elementos para la discusión.

El primer objetivo planteado en la investigación ha permitido validar la herramienta TutorialAction para la gestión de reserva y asistencia a tutorías. Profesores y alumnos participantes en la experiencia práctica han reportado errores de funcionamiento de la herramienta y han aportado sugerencias para su mejora, obteniendo a partir de ellos una versión operativa de la herramienta.

En cuanto al segundo objetivo de la investigación, se ha constatado que en opinión de los alumnos encuestados la herramienta TutorialAction les ha facilitado la asistencia a tutorías. Sobre el servicio que presta a los alumnos la herramienta de gestión de reserva de tutorías y la utilidad de la misma, en base a los resultados de las preguntas cerradas de la encuesta, se resalta lo siguiente:

- Los resultados de las dos primeras cuestiones, C1 y C2, reflejan que el grado de asistencia a tutorías en la asignatura objeto de estudio ha sido ligeramente superior que en el resto de asignaturas cursadas por los alumnos. A pesar de que este hecho también puede haber sido influido por otros factores como la naturaleza de las asignaturas y la actitud de los profesores, considerando el cuestionario en su conjunto y en opinión de los alumnos, la herramienta ha influido positivamente en el grado de asistencia producido, ya que su utilidad ha sido valorada muy positivamente (cuestión C10).
- De los resultados de la encuesta para las cuestiones relativas a la utilización de la herramienta (cuestiones C3, C4, C5, C6 y C10) se deduce que prácticamente dos terceras partes de los alumnos han utilizado la herramienta para reservar tutorías (valoraciones positivas en la respuesta), y alrededor de una tercera parte no la ha utilizado (valoración NC/NA). Este hecho además ha podido ser contrastado

a partir del análisis de los datos almacenados con TutorialAction relativos a la reserva y asistencia a tutorías, del que se extrae que 24 de los 37 alumnos (un 64.9%) han reservado tutorías con la herramienta software. Unido a lo anterior, otro hecho que denota la validez de la herramienta TutorialAction es que ninguna de las cuestiones relacionadas con la misma ha recibido valoraciones negativas (valoración “Nada de Acuerdo”).

- Casi el 40% de los alumnos encuestados ha otorgado la máxima puntuación (Muy de Acuerdo) a la cuestión C3 relativa a si la herramienta TutorialAction les ha facilitado la reserva de tutorías, y además cerca del 20% está “Bastante de Acuerdo” con esta cuestión. Teniendo en cuenta que alrededor de la tercera parte de los alumnos encuestados no ha utilizado la herramienta, el porcentaje de alumnos que ha utilizado la herramienta y valora la facilidad de reserva de forma positiva o muy positiva es cercano al 90%.
- La cuestión C4, que plantea si la herramienta les ha facilitado la gestión de su tiempo para asistir a tutorías, arroja unos resultados ligeramente más bajos que los anteriores de la cuestión C3. Esto puede deberse a que los alumnos en general no tienen asumido todavía la asistencia a tutorías como parte de su proceso de aprendizaje, y por tanto, el número de tutorías a las que asisten es todavía bajo.
- Donde se ha producido un mayor número de valoraciones positivas, un 63.6% de los alumnos encuestados, ha sido en la cuestión C5, relativa a lo usable e intuitiva que les ha parecido la herramienta. Sobre estos aspectos se incidió notablemente durante el proceso de desarrollo de la herramienta puesto que se consideró que la usabilidad es un factor clave para que un estudiante utilice una herramienta de estas características de forma voluntaria.
- En cuanto a si la herramienta les ha facilitado un mejor aprovechamiento y seguimiento de las tutorías, cuestión C6 de la encuesta, se observa que las valoraciones positivas son cercanas al 64%, coincidiendo en valores absolutos con los obtenidos en la cuestión C3. Si bien en la cuestión C6 el número de valoraciones muy positivas (opción “Muy de Acuerdo”) es sensiblemente menor que en la cuestión C3, aumentando el de positivas (opción “Bastante de Acuerdo”). Al igual que en la cuestión C3 este hecho puede venir derivado por la falta de cultura hacia la tutoría que tienen los alumnos encuestados, de forma que no perciben nítidamente las ventajas de la asistencia a tutorías en su proceso de aprendizaje.
- La cuestión C10 que plantea si la herramienta TutorialAction les ha resultado útil, es la que tiene mayor número de valoraciones “Muy de Acuerdo”, cerca del 50% de los encuestados. Este hecho ha motivado enormemente a los participantes en este trabajo de investigación para seguir trabajando con ahínco en mejorar la calidad del servicio que se presta a los estudiantes desde la Universidad, incorporando las TIC en contextos formativos.

Respecto al tercer objetivo de la investigación relativo a la incidencia que las herramientas TIC de gestión de tutorías podrían tener en el rendimiento académico de los estudiantes, teniendo en cuenta los resultados de las preguntas cerradas C7, C8 y C9 de la encuesta, se destaca lo siguiente:

- De los resultados obtenidos en la cuestión C7 se deduce que los alumnos perciben

que la utilización de este tipo de herramientas facilitaría en cierta medida la labor de evaluación continua al profesor ya que más de la mitad de los alumnos encuestados dicen estar bastante de acuerdo con ello. Además, cabe destacar que en esta cuestión no ha habido respuestas en los extremos de las opciones (NC/NA, Muy de Acuerdo). De estos hechos puede interpretarse que los alumnos encuestados se consideran conocedores de los procesos de evaluación continua (no ha habido respuestas del tipo NC/NA) y creen que las herramientas TIC de gestión de tutorías ayudan en parte (no ha habido respuestas del tipo muy de acuerdo) al proceso de evaluación continua del profesor.

- De los resultados obtenidos en las cuestiones C8 y C9 se deduce que la mayoría de los alumnos encuestados considera que la utilización de herramientas como TutorialAction permitiría reducir la tasa de abandono y absentismo, así como aumentar la tasa de éxito mejorando la adquisición de conocimientos en las asignaturas cursadas. Estos datos obedecen a que el alumno percibe la utilidad de las tutorías personalizadas en su proceso formativo, como lo demuestra el hecho de que los resultados obtenidos en la cuestión C9 han sido todos positivos.

Por otra parte, como complemento a la discusión anterior, cabe mencionar que los resultados obtenidos a través de la pregunta abierta número 1 permite reforzar la utilidad de la herramienta TutorialAction, habiendo destacado los alumnos como principales características y beneficios las siguientes:

- Resulta intuitiva, sencilla, rápida y fácil de usar.
- Promueve la reserva online y la asistencia a tutorías.
- Facilita la visibilidad de una agenda de tutorías flexible y actualizada.
- Incrementa el aprovechamiento de la tutoría, ya que los temas a tratar pueden ser preparados previamente por el profesor.
- Facilita la organización del tiempo ya que el alumno conoce los turnos de tutoría disponible y se evitan esperas innecesarias.

Además teniendo en cuenta las respuestas del resto de preguntas abiertas se puede concluir que las principales acciones de mejora de la herramienta TutorialAction que proponen los alumnos, son las siguientes:

- Integrar la herramienta dentro del campus virtual Moodle o bien facilitar un acceso más directo desde otras páginas web.
- Ampliar la utilización de la herramienta a un mayor número de profesores en las asignaturas que cursan.
- Solucionar ciertos errores de funcionamiento de la herramienta, como indicar el tiempo que se va a estar en una tutoría, el número de alumnos que coinciden en una misma tutoría y otro tipo de problemas propios de una aplicación informática en desarrollo. Hay que hacer notar que estos errores se fueron solucionando durante el transcurso de la experiencia práctica, y que la colaboración de los alumnos intervinientes fue de gran ayuda para completar una versión plenamente operativa de la herramienta.

Aspectos relativos a la calidad del servicio de tutorías

La utilización de herramientas de reserva y gestión de tutorías como TutorialAction permite a los docentes además de optimizar aspectos burocráticos de la gestión de tutorías, avanzar hacia metodologías de acción tutorial que ofrezcan una mayor calidad del servicio de tutorías al alumnado.

En opinión de los profesores que han participado en el proyecto al que ha dado lugar este trabajo, la utilización de TutorialAction presenta una serie de ventajas que influyen positivamente en el servicio de acción tutorial frente al modelo tradicional de asistencia y gestión de tutorías. La gestión automatizada de reserva de tutorías y la gestión sistemática de la información que se extrae de las mismas ha permitido al profesor optimizar la atención a los alumnos contribuyendo a una mejora notable en la calidad de este servicio de atención al alumno. Entre los elementos que influyen en la mejora de la calidad del servicio de tutorías se destacan los siguientes:

- Facilita la organización del tiempo a los alumnos, dado que pueden reservar tutorías a una hora concreta con la garantía de ser atendidos y no perder tiempo en esperas infructuosas a la puerta del despacho del profesor. Por otra parte, el profesor conoce con antelación las tutorías que han sido reservadas pudiendo gestionar su tiempo adecuadamente entre los alumnos que acuden a tutorías con o sin reserva previa.
- Posibilita la modificación del horario de una tutoría concreta con la certeza de que los alumnos puedan conocer el cambio a través de la web. De esta manera, se facilita al profesor la gestión de su horario de tutorías de una forma flexible y cómoda, pudiendo modificar el horario de algunas o todas las horas de tutoría de una semana mediante la herramienta, de manera que los cambios sean visibles para los alumnos. Así, el alumno antes de reservar o acudir a tutorías, puede consultar las tutorías semanales del profesor a través de la herramienta, evitando visitas infructuosas al despacho del profesor cuando éste por cualquier motivo no pueda atender una hora concreta de tutorías.
- Mejora la atención de tutorías a los alumnos con reserva previa ya que en la reserva el alumno debe indicar el motivo de la tutoría, y por tanto el profesor puede anticiparse al desarrollo de la misma. Así, el profesor tiene la oportunidad de preparar los temas o aspectos a tratar con anterioridad a la tutoría, mejorando sensiblemente el tiempo y contenido de la misma. Este aspecto se considera muy relevante para la calidad del servicio de la tutoría a los alumnos.
- Proporciona un histórico de actas de las sesiones de tutoría acontecidas, que puede ser accesible tanto por el profesor como por el alumno, en el acta el profesor puede registrar datos de la tutoría realizada, reservada previamente o no. El registro de acta de la tutoría facilita al profesor disponer de una serie de aspectos como anotaciones, comentarios u otro tipo de reseñas, que puede tener en cuenta en el proceso de aprendizaje y de evaluación de los alumnos. Este es otro aspecto que se considera muy relevante para la calidad del servicio de la tutoría a los alumnos y se recomienda tenerlo en cuenta como parte del proceso de aprendizaje y evaluación del alumno.

Rendición de cuentas del sistema de tutorías

A pesar de las ventajas que consideramos que la implantación de un sistema de tutorías con soporte de herramientas TIC orientadas a automatizar la gestión de tutorías puede aportar a la acción tutorial en la Educación Superior, en base a nuestra experiencia resultaría complicado implicar en dicha implantación al conjunto global de profesores de una Escuela o Facultad. Algunos profesores pueden llegar a experimentar un rechazo inicial al uso de herramientas de este tipo, puesto que pueden interpretar su utilización como una mera forma de control de su actividad docente.

Por ello se recomienda que los gestores universitarios planteen posibles incentivos de cualquier índole para conseguir la participación del profesorado en su conjunto en sistemas de tutorías como el presentado en este trabajo. La concesión de dichos incentivos debería basarse en una evaluación objetiva de diferentes indicadores conocidos por el profesorado que redunden en una mejora significativa de la acción tutorial desempeñada.

Los datos registrados por una herramienta TIC de las características de TutorialAction permiten obtener indicadores que proporcionen información relevante para los gestores universitarios sobre el seguimiento de los procesos tutoriales que se llevan en los centros. Algunos de los indicadores que se consideran de interés de cara a realizar una evaluación objetiva de la actividad tutorial del profesorado son los siguientes:

- El número de tutorías reservadas y atendidas por los profesores, así como el tiempo medio dedicado. De estos datos puede obtenerse información relativa al tiempo total dedicado por cada profesor en la atención de tutorías.
- El cumplimiento del horario de tutorías por parte del profesorado, y los cambios de horario realizados a lo largo del semestre.
- La relación entre atención a tutorías y rendimiento académico de los alumnos, obteniendo la eficiencia y eficacia de la acción tutorial global y particular de cada profesor o asignatura.
- El grado de optimización de los horarios de tutorías en base a datos estadísticos que sirvan para conocer rangos horarios poco útiles para el alumnado y picos de máxima afluencia que podrían generar esperas innecesarias o falta de atención a los alumnos.

En cuanto a los posibles incentivos que permitan potenciar la dedicación de los profesores a la actividad tutorial, se sugieren los siguientes:

- Tener en cuenta el tiempo real dedicado a la actividad tutorial y la efectividad de la misma como un parámetro más de la actividad docente del profesorado, valorando el tiempo efectivo dedicado a ella, al margen de las horas de dedicación semanal según normativa.
- Incorporar la actividad tutorial en la valoración de informes de evaluación docente del profesorado y en los procesos de acreditación del mismo. Además de los indicadores que pueden obtenerse de la utilización de herramientas TIC como soporte a la acción tutorial, podría ser interesante incorporar cuestiones en las encuestas de alumnos que hagan referencia no solo a la asistencia del

profesor en el horario de tutorías sino a la calidad de las mismas percibida por los alumnos.

Conclusiones

El servicio de tutorías ofrecido por los docentes ha de facilitar la asistencia de los alumnos para que éstos puedan aprovechar realmente el servicio de atención personalizada de tutorías en su proceso de aprendizaje. El trabajo presentado en este artículo incluye como aportación principal la utilización de herramientas software para facilitar a los estudiantes la reserva y asistencia a tutorías. Se ha descrito la funcionalidad básica de la herramienta TutorialAction, accesible a alumnos y profesores desde la Web, que proporciona visibilidad al alumno sobre las horas y turnos de tutoría disponibles, así como la reserva de sesiones de tutoría presenciales con sus profesores. Dicha herramienta también permite a los profesores especificar sus horas de tutoría de una manera flexible y dinámica, además de gestionar las reservas realizadas y las actas que incluyen los aspectos tratados en las sesiones de tutoría. La investigación llevada a cabo en este trabajo se ha puesto en práctica en un grupo de alumnos que ha expresado opiniones por medio de una encuesta sobre la utilización de la herramienta de reserva de tutorías. En función de los datos recogidos se puede concluir que esta herramienta ha resultado ser de gran utilidad para los estudiantes a la hora de asistir a tutorías, y que dicha asistencia puede influir positivamente en el rendimiento académico del alumno, lo cual anima a los autores del presente artículo a continuar trabajando en esta línea de investigación.

Prospectiva de investigación

Una de las líneas de actuación futura del trabajo expuesto en este artículo la constituye el desarrollo de una segunda versión de la herramienta TutorialAction que contemple una funcionalidad más completa de la misma, como modo de continuar mejorando el servicio de tutorías ofrecido a los estudiantes. Además, atendiendo a las sugerencias de los alumnos encuestados, se estudiará la integración de la herramienta en el campus virtual Moodle.

Otra línea de actuación se centrará en ampliar la investigación llevada a cabo, aumentando el número de profesores, asignaturas y estudiantes participantes en la utilización de herramientas TIC como soporte al servicio de atención de tutorías presenciales. Por otra parte dado que la tutoría virtual está tomando protagonismo en los últimos años en la Educación Superior, y que puede ser complementada con la tutoría presencial, se contempla su inclusión como trabajo futuro del descrito en este artículo.

Fuentes de financiación

El trabajo presentado en este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto PIE-TA (Proyecto de Innovación Educativa TutorialAction: Plataforma Software de Apoyo a la Acción Tutorial, convocatorias 2011 y 2012) financiado por la Universidad Politécnica de Madrid.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 71-88.
- Álvarez, P., González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 49-71.
- Barberà, E. (2006). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista. En Jerónimo y Aguilar (Eds.), *Educación en Red y Tutoría en Línea*, UNAM FES Zaragoza, México, 161-180.
- Cabero, J.; Llorente, M. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (2), 97-123.
- Castaño E., Blanco A., Asensio E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 193-210.
- Cid A., y Ocampo C.I. (2007). Funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-307.
- De Benito, B., Salinas, J. (2008). Los Entornos Tecnológicos en la Universidad. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 32, 83-101.
- Esteve F.M., Gisbert M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 21-42.
- García, A.J. y Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 21-48.
- Giráldez R., Troncoso A., Aguilar-Ruiz J. (2012). Diseño y Aplicación de una Acción Tutorial para Asignaturas de Programación en la Escuela Politécnica Superior. *Revista UPO INNOVA*, 1, 241-245.
- Hernández, V. y Torres, J. (2005). Informe técnico. La acción tutorial en la Universidad. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. (Fecha de acceso: 29/01/2013) http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/informe_acción_tutorial.pdf
- Lobato, C., Arbizu, F., del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, 135-169.
- Mellado, E., Talavera, M. C., Romero, F., García, M. T. (2011). Las TIC como herramienta fundamental de la formación permanente en la Universidad de Sevilla. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 39, 155-166.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). La tutoría en la educación superior: Un reto más del EEES. Barcelona: ICE. U. de Barcelona.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 1(1).

Sola T., Moreno A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores* 8, 123-144.

Artículo concluido el 29 de Abril de 2013

Alarcón Cavero P.P., López Fernández D., Mahillo García M.A., Fernández Álvarez M.D. (2013). Gestión Automatizada de Tutorías. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2),351-373.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Pedro P. Alarcón Cavero

Universidad Politécnica de Madrid
Departamento de Organización y Estructura de la Información

Mail: pedrop.alarcon@eui.upm.es



Doctor Ingeniero en Informática, Profesor Titular de Universidad y Director del Departamento de Organización y Estructura de la Información de la UPM, donde desempeña su labor docente e investigadora. Imparte docencia en el Grado de Ingeniería del Software y en el Máster Universitario de Ciencias y Tecnologías de la Computación, en materias relacionadas con el área de bases de datos. Es el coordinador del grupo de innovación educativa Tutorial Action (GIE-TA) de la UPM. Sus líneas de investigación actuales incluyen la definición y desarrollo de metodologías y herramientas software centradas en la acción tutorial tanto presencial como virtual, siendo el investigador principal del proyecto de innovación educativa PIE-TA.

Daniel López Fernández

***Universidad Politécnica de Madrid
Escuela Universitaria de Informática***

Mail: danilopezfernandez@gmail.com



Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas, Graduado en Ingeniería de Software y Máster de investigación en Software y Sistemas por la UPM, y un perfil sociológico, siendo también Máster en Coaching Personal y Ejecutivo, y Máster en Inteligencia Emocional por la UCJC. Desde 2005 ha acumulado experiencia como formador, ingeniero de software, consultor e investigador para diversas organizaciones de ámbito universitario y tecnológico. Es miembro del grupo de innovación educativa Tutorial Action (GIE-TA) de la UPM, participando activamente en el proyecto PIE-TA. Actualmente realiza su Tesis Doctoral investigando aspectos del factor humano que influyen en el rendimiento de estudiantes y profesionales de la ingeniería.

María de los Angeles Mahillo Garcia

***Universidad Politécnica de Madrid
Departamento Lenguajes, Proyectos y Sistemas Informáticos***

Mail: mariaangeles.mahillo@upm.es



Profesora del Departamento Lenguajes, Proyectos y Sistemas Informáticos. Licenciada en Ciencias Exactas en la especialidad de Ciencias de la Computación. Investigadora en los Proyectos de Innovación educativa: "Análisis del Absentismo y Abandono en las Titulaciones de Grado en la UPM y Propuestas del grupo GIEMATIC para la mejora del índice de permanencia", "El índice de permanencia, como criterio de calidad y propuestas para rebajar las tasas de abandono en las Titulaciones de Grado den la UPM" y "Tratamiento de las competencias transversales, en asignaturas básicas de los Grados de Informática en universidades españolas y europeas. Actualmente forma parte del grupo de innovación educativa Tutorial Action (GIE-TA) de la UPM y participa en el proyecto PIE-TA.

Manuel Damián Fernández Álavarez

***Universidad Politécnica de Madrid
Escuela Universitaria de Informática***

Mail: md.fernandez@alumnos.upm.es



Estudiante de cuarto curso del Grado en Ingeniería del Software de la Escuela Universitaria de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid. Actualmente forma parte del grupo de innovación educativa Tutorial Action (GIE-TA) de la UPM, y participa en el proyecto de innovación educativa PIE-TA.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 375-399

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 13-05-2013

Fecha de aceptación: 11-12-2013

Evaluando los entornos formativos online. El caso de DIPRO 2.0.

Verónica Marín-Díaz

Universidad de Córdoba, España

Julio Cabero-Almenara

Julio Barroso-Osuna

Universidad de Sevilla, España

Resumen

La utilización de Internet en la formación universitaria está cobrando una gran relevancia, principalmente por la creación y el desarrollo de propuestas de formación que han hecho que la educación online crezca de manera vertiginosa. En esta línea el desarrollo de propuestas de educativas destinadas a estudiantes que cursen estudios en la educación superior, en lo que se refiere a herramientas 2.0, es hoy una realidad en la medida en que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha demandado nuevas metodologías de enseñanza. En el presente artículo presentamos los resultados de la valoración que los

Assesment the online training environmets. The case of DIPRO 2.0.

Verónica Marín-Díaz

Universidad de Córdoba, Spain

Julio Cabero-Almenara

Julio Barroso-Osuna

Universidad de Sevilla, Spain

Abstract

The appearance of Internet in the higher education agenda has become, day by day, a phenomenon of an increasing relevance, principally by the tools that have been created from different perspectives in their support. Thus, the development of educational proposals, with 2.0 tools, aimed at higher education students is a reality today, according with the demand for new teaching methods in the implementation of the European Higher Education Area (EHEA). In this paper we present the results of the assessment that college students do about an online learning environment designed within a research project. We

alumnos universitarios hacen de un entorno de formación online diseñado dentro de un proyecto de investigación I+D+i, y si esta estaba determinada por una serie de variables como el género, la edad y la universidad donde cursaban los estudiantes sus estudios. La muestra participante correspondió a los alumnos de las titulaciones de Grado de Educación Primaria y Educación Infantil de las Universidades de Córdoba, Sevilla y País Vasco. Los principales resultados que encontramos, giran en torno a la actitud positiva que presentan los estudiantes universitarios ante propuestas de formación online que fomenten su aprendizaje autorregulado, así como encontrar diferencias significativas en función de la universidad de procedencia.

Palabras clave: Internet, evaluación, formación, alumnado universitario, universidad, herramientas 2.0.

sought to determine whether these valuations are determined by variables such as sex, age or university where they pursue their studies. The participant sample corresponds to the students of the degrees of Bachelor in Elementary Education and Early Childhood Education at the Universities of Cordoba, Seville and the Basque Country. The main results are referred to the positive attitude that college students have in relation to proposals for online learning that support their self-regulated learning. Significant differences according to the university where they studied were also found.

Key words: Internet, Assessment, Training, university students, university, tools 2.0.

Introducción

La aparición de Internet en el universo del ser humano ha supuesto que este se encuentre en un continuo proceso de transformación, dado el vertiginoso crecimiento que ha experimentado y experimenta la red y todas las herramientas que se han desarrollado bajo su arquitectura. Su aparición en los ámbitos principales del sujeto, -social, educativo, político, económico...-, hoy ya es incuestionable así como su impacto. Un factor determinante del aumento de su presencia es la de ser proveedora de información de todo tipo y calibre, además de estar permitiendo que espacios como el educativo vayan redefiniendo sus campos de actuación, así como las formas de diseñar las intervenciones didácticas con los sujetos.

Como afirma Rodríguez (2005) Internet puede aumentar el efecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no cambiarlo por sí misma. Es por ello que su introducción en las aulas debe ser vista desde una perspectiva positiva y holística, puede ser entendida como un compañero de estudio y una herramienta de mejora (Azizan, 2010), como un elemento potenciador de las interacciones sociales y que apoya los descubrimientos que los internautas, en este caso los estudiantes, realizan (Ahmadi, Keshavanzhi y Foroutan, 2011). Estudios como los llevados a cabo por Li (2007), Van de Vord (2010), Dillio y Gale (2011), Van Deursen y van Dijk (2011), Kalikant (2012) o Uzum (2012) señalan la relevancia que van cobrando en las aulas, al ser sentidas por los alumnos como un elemento útil para su formación, y que, además, aporta una nueva dinámica a la transmisión de los

contenidos por parte de los docentes. Otro aspecto a tener en cuenta, junto con la predisposición de estudiantes y profesores, es el nuevo papel que estos adquieren, ya que esta posibilita la participación de aquellos sin necesidad de tener conocimientos técnicos de informática, teniendo pues su rol un carácter más social y emprendedor. De este modo, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en general y de Internet en particular, van a posibilitar una comunicación inmediata que ayude en la rápida resolución de los problemas, el desarrollo de un sentimiento de grupo o pertenencia a una comunidad, van a posibilitar el trabajo en grupo de manera colaborativa y cooperativa, el desarrollo de una perspectiva crítica y reflexiva, una mayor interacción entre los sujetos para la construcción y reconstrucción del conocimiento así como una flexibilización de los entornos formativos.

En el caso de estos últimos, la creación de entornos formativos soportados por Internet conlleva de un lado que los individuos construyen su propio perfeccionamiento y de otro el incremento de un flujo de información en diferentes formatos, que permitirá aumentar las posibilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las ventajas de este tipo de formación han sido ya desgarnadas por varios autores (Cabero, López y Llorente, 2009; Percival y Percival, 2009; Conole y Alevizou, 2010; Glakandi, Morrow y Davis, 2011; Kalikant, 2012), y de entre todos sus argumentos queremos destacar el permitir que el estudiante marque su propio ritmo de aprendizaje, habilitar la combinación de diferentes materiales que hagan más dinámico el proceso de enseñanza, una mayor apertura y sincronización y, sobre todo, su flexibilidad y el proveer de un feedback continuo e individualizado.

La creación de entornos personales de aprendizaje con objetivos formativos debe ir cobrando relevancia, dado que se configuran como un elemento que va más allá de las simples comunidades virtuales de aprendizaje. Dichos entornos deben ayudar a superar situaciones problemáticas fruto de la falta de acceso a las fuentes primarias de la información, lo cual conlleva a no poder desarrollar las destrezas necesarias para ser crítico con la realidad de las TIC presentan. Los entornos personales de aprendizaje a través de repositorios formativos van a favorecer el trabajo en grupo de los estudiantes, requiriendo una colaboración entre los docentes, de manera que la metodología docente se aleje de prácticas tradicionales de aprendizaje, otorgando así un valor significativo al proceso formativo.

El entorno DIPRO 2.0

Como ya hemos señalado anteriormente, la formación tecnológica es hoy una realidad y una necesidad de la sociedad de la información del siglo XXI. Los nuevos desarrollos tecnológicos nos permiten pasar de una web caracterizada por presentar una estructura lineal y relativamente estática, a una en la que dicha estructura se comparte, siendo, a la vez dinámica y hipermedia. En definitiva, se ha pasado de una producción individual de contenidos a una compartida, donde se trata de promover roles de creadores activos de conocimiento y de desarrollar estrategias para aprender con y de otras internautas interesados en las mismas temáticas. En consecuencia, la creación de comunidades de aprendizaje caracterizadas por compartir un tema de conocimiento o dominio concreto, en nuestro caso el de la aplicación de las TIC en la formación universitaria, van creciendo día a día.

El entorno formativo DIPRO 2.0 nace al amparo del proyecto de investigación I+D+i denominado *Diseño, producción y evaluación en un entorno de aprendizaje 2.0. Para la capacitación del profesorado universitario en la utilización educativa de las TIC* (EDU2009-08893).

El entorno DIPRO 2.0 se encuentra conformado por dos entornos interconectados entre sí; de un lado nos encontramos un entorno personal de aprendizaje (PLE), y por otra un repositorio de objetos de aprendizaje (ROA). El funcionamiento de los mismos puede consultarse en diferentes vídeos explicativos que se han producido para ello y pueden consultarse en <http://tecnologiaedu.us.es/diproinfor/difusion/videos>, así como lo referente al diseño y construcción de los mismos en el documento escrito por Infante, Gallego y Sánchez (2013).

A través del PLE el alumnado puede acceder a 16 unidades didácticas de diversas temáticas, las cuales abarcan áreas de muy diversa índole, todas ellas vinculadas a las TIC. Así, podemos encontrar entre otras unidades: Uso de las tecnologías en la enseñanza universitaria; Las WebQuest; La tutoría virtual; los hipermedia y los hipertextos... Así mismo, se suministra una serie de herramientas o gadgets, que abarcan desde Youtube, hasta Skype, Picasa, Google Reader, Twitter, Facebook o Diigo.

En lo que se refiere al ROA, el usuario podrá encontrar las unidades didácticas que persiguen capacitar al docente para la utilización educativa de las TIC, y en ellas se ofrecen diferentes materiales en distintos soportes: vídeos, documentos en formato doc y pdf, podcast de audio,... Lo más significativo es que en el diseño de los materiales realizado se ha insistido en la configuración de e-actividades para los estudiantes, al entender que las mismas son una variable significativa para el aprendizaje en entornos virtuales (Cabero, 2012).

Método

El diseño empleado en el entorno formativo nos ha llevado a tratar de determinar la validez de los diferentes entornos que conformaban el proyecto DIPRO 2.0 (ver figura 1 y 2), los instrumentos construidos para la consecución de los objetivos marcados en la investigación así como constatar que los resultados obtenidos.

Los objetivos que se perseguían en la investigación fueron:

- Efectuar una evaluación del entorno DIPRO 2.0 por parte de los estudiantes, tras participar en una experiencia formativa con el mismo.
- Conocer si existían diferencias significativas en la evaluación de los entornos que conformaban el proyecto DIPRO 2.0, en función de una serie de variables como el género, la edad y la Universidad donde cursaban los estudiantes sus estudios.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Entorno “A” del proyecto DIPRO 2.0.



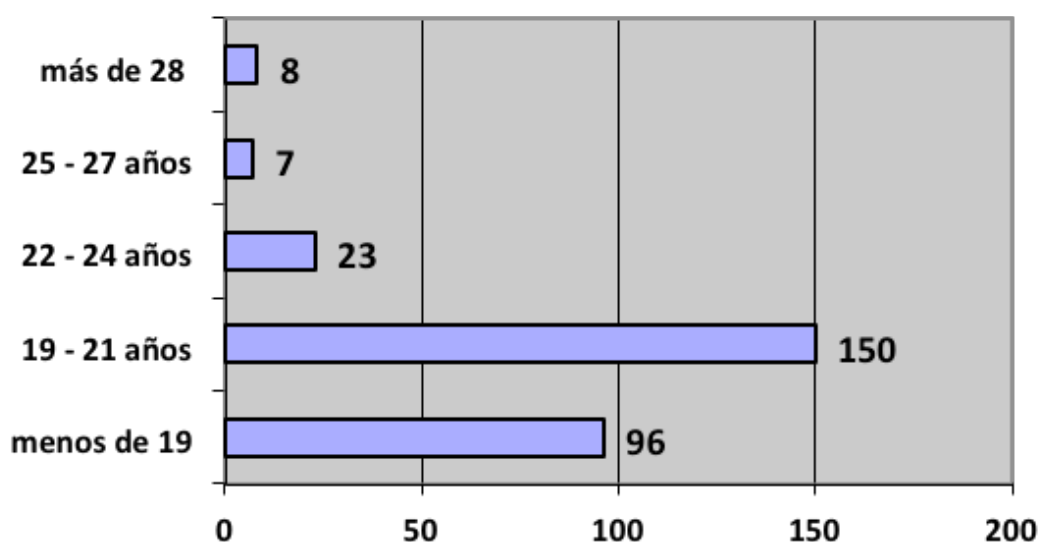
Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Entorno “B” del proyecto DIPRO 2.0.: Objetivos.

Selección de la muestra

Los participantes en la investigación fueron estudiantes de la Titulación del Grado de Educación Infantil y Primaria, que cursaban la asignatura obligatoria de “Usos educativos de las TIC”, en las Universidades del País Vasco y Sevilla, y la asignatura de formación básica denominada “Educación mediática y dimensión educativa de las TIC” en la Universidad de Córdoba; y dentro de ellas con los contenidos que hacían referencia a la utilización educativa de Internet.

El estudio se desarrolló durante el curso académico 2011-2012, y en los momentos temporales en los cuales en las diferentes universidades se impartía dicha asignatura, y el bloque de contenidos señalados. De este modo, el número total de participantes fue de 284, sobre una población inicial de 360 individuos, -240 en la Universidad de Sevilla, 60 en la Universidad de Córdoba y 65 en la Universidad del País Vasco-, que se repartían por las tres universidades inscritas en la experiencia en la siguiente proporción: Sevilla 71,8% (f=204), seguidos de los del País Vasco con una presencia del 18% (f=51) y en último lugar los alumnos de la Universidad de Córdoba con una participación del 10,2% (f=29); señalar que su número estuvo marcado por ser los grupos donde investigadores del proyecto impartían docencia y por ello tenían facilidad de acceso a los mismos, es decir se utilizó un muestro no probabilístico casual (Sabariego, 2004). De ellos el 34,2% (f=97) eran hombres y el 65,8% (f=187) mujeres. En función de los intervalos de edad determinados, la muestra se encuentra en su mayoría entre los 19 y 21 años (ver gráfico nº1).



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. Distribución de la muestra en función de intervalos de edad.

Instrumentos de recogida de información

El instrumento empleado fue una adaptación del empleado por Cabero (2004; 2006), y diseñado para la evaluación de materiales multimedia y telemáticos soportados en la red con fines formativos. El instrumento estaba conformado por 30 ítems con una escala de respuesta tipo Likert, donde 1 se refería a Muy negativa/muy en desacuerdo y el

6 a Muy positiva/Muy de acuerdo, en él el alumnado evaluaba el entorno producido a través de las siguientes dimensiones: aspectos técnicos; facilidad de navegación y desplazamiento por el entorno; guía/tutorial del programa; calidad del entorno para crear un “Entorno personal de aprendizaje” (Entorno A); calidad del entorno para crear un “Entorno personal de aprendizaje” (Entorno B) y participación en la experiencia. En este caso su aplicación a los estudiantes se realizó una vez finalizada la experiencia.

También en este caso, su validación se llevó a cabo mediante la prueba alfa de Cronbach, alcanzando una puntuación de 0,941, que de nuevo indicaba un alto nivel de fiabilidad (Garret, 1971). Por otra parte, se creyó conveniente conocer si la eliminación de alguno de los ítems, haría aumentar el índice de fiabilidad anteriormente señalado, y los resultados que encontramos los presentamos en la tabla nº1.

	Media	Varianza si se elimina el elemento	Correlación ítem-total	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
El funcionamiento de las conexiones de las diferentes partes del entorno es hay enlaces que no van a ningún sitio):	128,66	254,777	0,228	0,943
El tamaño y tipo de fuentes de letras es:	128,10	254,389	0,378	0,941
El tamaño de los gráficos, textos, animaciones, ... es:	128,18	252,393	0,465	0,940
En general, la estética del entorno podría considerarse:	128,19	249,582	0,543	0,939
En general, el funcionamiento técnico del programa lo calificaría de:	128,12	251,006	0,522	0,940
En general, cómo calificará la facilidad de utilización del entorno:	128,24	247,619	0,539	0,939
En general, cómo calificará la facilidad de manejo del entorno:	128,25	245,621	0,620	0,939
En general, cómo calificaría la facilidad de comprensión del funcionamiento técnico del entorno:	128,39	245,200	0,581	0,939
En general, cómo calificaría la eficacia y la comprensión del tutorial para percibir el funcionamiento del entorno:	128,44	244,572	0,644	0,938
El tutorial es simple.	128,60	247,152	0,537	0,939
El tutorial es comprensible.	128,38	244,301	0,639	0,938

Cómo valoras la integración que se ha realizado en el entorno de las diferentes herramientas (blog, wiki, LMS,...) que facilitan la creación de un entorno personal de aprendizaje.	128,28	245,573	0,615	0,939
Cómo valoras la utilidad de las herramientas que se han utilizado para la configuración de un entorno personal de aprendizaje.	128,26	249,382	0,567	0,939
Valora desde tu punto de vista educativo la calidad de las diferentes herramientas que se han incorporado en el entorno.	128,22	249,260	0,547	0,939
El funcionamiento del entorno es fácil de comprender.	128,27	241,645	0,650	0,938
Para la unidad didáctica en la que has trabajado se te han ofrecido suficientes materiales u objetos de aprendizaje para su desarrollo.	128,39	246,648	0,591	0,939
Las actividades que se te han presentado son suficientes para la adquisición de los objetivos que se establecen en la misma.	128,37	243,351	0,582	0,939
La estructura que presenta la "guía de materiales" la consideras como:	128,35	242,538	0,655	0,938
La estructura que hemos desarrollado para la "guía de cada actividad", la consideras para el alcance de los objetivos como.	128,43	243,454	0,649	0,938
El funcionamiento del entorno es fácil de comprender.	128,37	244,693	0,625	0,938
¿Cómo de interesante te ha resultado participar en la experiencia?	128,26	242,131	0,697	0,938
¿Cómo valoras de manera general el desarrollo de la experiencia?	128,27	241,585	0,712	0,937
¿Repetirías la participación en experiencias de este tipo?	128,44	238,608	0,671	0,938
El seguimiento y participación en esta experiencia lo consideras.	128,40	241,626	0,668	0,938
Los aprendizajes adquiridos pueden ser más sólidos que los alcanzados con metodologías tradicionales.	128,43	242,535	0,577	0,939

La participación en esta experiencia me ha permitido gestionar mejor mi tiempo.	128,69	240,965	0,591	0,939
Con la participación en esta experiencia me he sentido responsable de mi aprendizaje	128,13	244,941	0,617	0,939
Con la participación en esta experiencia he desarrollado mi capacidad para el aprendizaje cooperativo.	128,30	243,293	0,553	0,939

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Correlación ítem-total del instrumento de “evaluación del entorno”

También, en este caso, las puntuaciones encontradas para los diferentes ítems respecto a la correlación ítem-total, indicaba que la eliminación de ningún ítem aumentaba la fiabilidad del instrumento. Por ello se tomó la decisión de aplicar el instrumento en su versión original, que puede consultarse en la siguiente URL: http://tecnologiaedu.us.es/encuesta_dipro/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3.

Con respecto a su validez de contenido, indicar que no se llevó a cabo por ser adaptaciones de otros instrumentos, como ya hemos señalado, los cuales se comportaron de forma exitosa en sus aplicaciones (Cabero, 2004 y 2006).

Estrategia de investigación

La estrategia que se siguió en la presente investigación estuvo constituida por diferentes etapas, y duró cinco semanas. Como era lógico de pensar la táctica se desarrolló de forma similar en las tres Universidades participantes.

Las fases seguidas fueron las siguientes:

- 1ª fase: Aprendizaje de los alumnos del “Entorno Personal de Aprendizaje DiPRO 2.0” (1ª semana).
- 2ª fase: Trabajo individual de los alumnos en el PLE elaborado y realización de las e-actividades (2, 3ª y 4ª semana) (innovación docente).
- 3ª fase: Complimentación del cuestionario de evaluación del entorno por los alumnos (5ª semana).

Los profesores que participaron en el estudio siguieron las siguientes instrucciones:

- a) Las dos primeras semanas (el mes fue diferente en las distintas universidades) se dedicaron a los siguientes aspectos:
 - Exposición por parte de los docentes de la temática a tratar en el entorno, es decir qué es y/o son los entornos personales de aprendizaje” (Nota: para

ello se invitaba a apoyarse en algunos de los vídeos que sobre PLE hay en la videoteca de la página de tecnologiaedu.us.es)

- Ayudar en el aprendizaje sobre cómo desenvolverse por el entorno personal.
- Ayudar en el aprendizaje sobre cómo desenvolverse en Moodle (no era utilizado en la dos de las tres Universidades).
- Explicar lo que se esperaba de ellos al finalizar la unidad, es decir producir de forma individual las actividades.

b) Las dos semanas siguientes se trata de que en todas las clases (teóricas y prácticas) se emplearan para la realización de las tareas. Al finalizar se cumplimentó el cuestionario de valoración del entorno por parte de los estudiantes (http://tecnologiaedu.us.es/encuesta_dipro/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3).

Como ya hemos señalado, la experiencia se desarrolló en la temática de “Internet aplicado a la educación y su utilización didáctica”, bloque que era común en el programa de la asignatura que se impartía en las tres universidades, y el cual se relacionaba de forma directa con una de las unidades didácticas formativas del proyecto DIPRO 2.0 (figura nº3), referido a las “modalidades de formación integrando TIC: enseñanza presencial, e-learning b-learning y m-learning”, y respecto al cual había diseñadas diferentes e-actividades.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Unidad didáctica referida al e-learning.

En concreto se centró en las siguientes actividades:

- Actividad 5: Herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas que pueden utilizarse en la formación presencial, b-learning y m-learning.
- Actividad 6: Identificar las actitudes que todo profesor debe evitar para fomentar

la participación en un contexto de formación virtual.

- Actividad 7: Tipos de plataformas.

Para finalizar este apartado nos gustaría señalar, que la experiencia se desarrolló en un momento real formativa, donde los resultados alcanzados en el estudio, les serviría para su calificación oficial en la asignatura.

Resultados alcanzados

Con el objeto de facilitar la comprensión de los resultados, se presentan en primer lugar los referidos a la evaluación mostrada por los alumnos ante el entorno, y finalizamos con los encontrados respecto a la correlación existente entre las variables actitudes y la evaluación del mismo por parte de los estudiantes.

En lo que se refiere a la evaluación por parte de los alumnos del entorno DIPRO 2.0, lo primero que hay que señalar es que la puntuación media alcanzada fue de 4,58 con una desviación típica del 0,56. Dicho en otros términos, y teniendo en cuenta la escala que se les ofrecían iba de 1 (muy negativa/muy en desacuerdo) a 6 (muy positiva/muy de acuerdo), podemos decir que los alumnos valoraron el entorno como “positivo”. Por otra parte, la baja puntuación en la desviación típica nos señala bastante grado de estabilidad entre las puntuaciones ofrecida por los estudiantes.

Como ya señalamos el instrumento recoge información en diferentes dimensiones, en la tabla nº2 presentamos las puntuaciones medias y desviaciones típicas alcanzadas para cada una de las mismas.

Dimensión	Media	S
Aspectos técnicos y estéticos	4,67	0,53
Facilidad de navegación y desplazamiento por el entorno	4,62	0,79
Guía/tutorial del programa	4,44	0,79
Calidad del entorno “A” para crear un “Entorno personal de Aprendizaje”.	4,67	0,64
Calidad del entorno “B” para crear un “Entorno personal de Aprendizaje”.	4,53	0,71
Participación en la experiencia	4,55	0,78

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Desviaciones típicas y medias en cada una de las dimensiones que conformaban el instrumento.

Como podemos observar las puntuaciones medias alcanzadas en cada una de las dimensiones eran significativas y estables. Por lo que respecta a los resultados alcanzados

en torno a las puntuaciones medias y las desviaciones típicas pueden consultarse en la tabla nº3.

	Media	S
1. Aspectos técnicos y estéticos		
1.1. El funcionamiento de las conexiones de las diferentes partes del entorno es hay enlaces que no van a ningún sitio):	4,26	1,002
1.2. El tamaño y tipo de fuentes de letras es:	4,81	0,681
1.3. El tamaño de los gráficos, textos, animaciones, ... es:	4,74	0,690
1.4 En general, la estética del entorno podría considerarse:	4,73	0,753
1.5 En general, el funcionamiento técnico del programa lo calificaría de:	4,79	0,700
2. Facilidad de navegación y desplazamiento por el entorno		
2.1. En general, cómo calificará la facilidad de utilización del entorno:	4,67	0,867
2.2. En general, cómo calificará la facilidad de manejo del entorno:	4,67	0,859
2.3. En general, cómo calificaría la facilidad de comprensión del funcionamiento técnico del entorno:	4,52	0,934
3. Guía / tutorial del programa		
3.1. En general, cómo calificaría la eficacia y la comprensión del tutorial para percibir el funcionamiento del entorno:	4,48	0,879
3.2. El tutorial es simple.	4,31	0,896
3.3. El tutorial es comprensible.	4,53	0,899
4. Calidad del entorno para crear un "Entorno personal de aprendizaje".		
4.1. Desde su punto de vista, el entorno elaborado presenta las herramientas más usuales para crear un entorno personal de aprendizaje blog, redes sociales, wikis,...):	4,69	0,829
4.2. Cómo valoras la integración que se ha realizado en el entorno de las diferentes herramientas blog, wiki, LMS,...) que facilitan la creación de un entorno personal de aprendizaje.	4,64	0,869

4.3. Cómo valoras la utilidad de las herramientas que se han utilizado para la configuración de un entorno personal de aprendizaje.	4,65	0,734
4.4. Valora desde tu punto de vista educativo la calidad de las diferentes herramientas que se han incorporado en el entorno.	4,70	0,766
4.5. ¿Te ha sido de utilidad para tu aprendizaje el entorno en el cual has trabajado?	4,65	1,010
5. Calidad del entorno para crear un “Entorno personal de aprendizaje”.		
5.1. El funcionamiento del entorno es fácil de comprender.	4,53	0,846
5.2. Para la unidad didáctica en la que has trabajado se te han ofrecido suficientes materiales u objetos de aprendizaje para su desarrollo.	4,54	1,027
5.3. Las actividades que se te han presentado son suficientes para la adquisición de los objetivos que se establecen en la misma.	4,57	0,961
5.5. La estructura que presenta la “guía de materiales” la consideras como:	4,49	0,927
5.6. La estructura que hemos desarrollado para la “guía de cada actividad”, la consideras para el alcance de los objetivos como.	4,55	0,898
6. Participación en la experiencia.		
6.1. ¿Cómo de interesante te ha resultado participar en la experiencia?	4,65	0,926
6.2. ¿Cómo valoras de manera general el desarrollo de la experiencia?	4,64	0,931
6.3. ¿Repetirías la participación en experiencias de este tipo?	4,47	1,120
6.4. El seguimiento y participación en esta experiencia lo consideras.	4,52	0,986
6.5. Los aprendizajes adquiridos pueden ser más sólidos que los alcanzados con metodologías tradicionales.	4,49	1,078
6.6. La participación en esta experiencia me ha permitido gestionar mejor mi tiempo.	4,23	1,134
6.7. Con la participación en esta experiencia me he sentido responsable de mi aprendizaje	4,79	0,897
6.8. Con la participación en esta experiencia he desarrollado mi capacidad para el aprendizaje cooperativo.	4,61	1,079

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas en cada uno de los ítems del cuestionario de evaluación.

Como podemos observar los resultados obtenidos muestran un nivel de valoración bastante significativa y positiva. Aquí, nos gustaría llamar la atención respecto a las puntuaciones alcanzadas en los ítems, que hacían una referencia directa a cómo valoraban la participación en la experiencia y si estarían dispuestos a participar en la misma. También, como en el caso de las actitudes, y para intentar alcanzar alguno de los objetivos que se habían formulado, se analizaron las posibles relaciones que podían existir entre las variables género, edad y pertenencia a una universidad. En todos los casos la hipótesis nula formulada hacía referencia a la no existencia de tales diferencias entre la evaluación que realizaban los estudiantes y las variables indicadas.

En lo que se refiere a la variable sexo, la comprobación de las hipótesis se llevó a cabo mediante la prueba U de Mann-Whitney, prueba no paramétrica de las más poderosas y constituye una de las alternativas más eficaces a la prueba paramétrica t, teniendo además todas las ventajas de las pruebas no paramétricas (Siegel, 1976; Pardo y Ruiz, 2005) (ver tabla nº4).

Número total	284
U de Mann-Whitney	8.223,500
W de Wilcoxon	25801,500
Prueba estadística	8223,500
Error típico	656,125
Estadística de prueba estandarizada	-1,289
Significación	0,197

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. U de Mann-Whitney entre el sexo y la evaluación del entorno DIPRO 2.0 por los estudiantes.

Los resultados encontrados no nos permiten rechazar la H₀, referida a la no existencia de diferencias significativas, por tanto podemos concluir que el sexo de los estudiantes no ha repercutido en la evaluación que se realiza del “Entornos personal de aprendizaje” DIPRO 2.0. Con respecto a las posibles relaciones en las seis dimensiones que comprendían el cuestionario, las puntuaciones encontradas fueron muy similares a las globales presentadas anteriormente, como podemos ver en la tabla nº5.

Con objeto de analizar si los alumnos habían valorado el entorno DIPRO 2.0 de forma diferente en función de la edad de los estudiantes, se enunciaron las siguientes hipótesis:

H₀ (hipótesis nula): No hay diferencias significativas entre la edad de los alumnos y las valoraciones realizadas del entorno DIPRO 2.0.

H₁ (hipótesis alternativa): Si hay diferencias significativas entre la edad de los alumnos y las valoraciones realizadas del entorno DIPRO 2.0.

	AT-E	FN	G/TP	CE"A"	CE"B"	PE
Número total	284	284	284	284	284	284
U de Mann-Whitney	9011,500	8202,000	8479,000	8499,500	8199,500	8233,500
W de Wilcoxon	26589,500	25780,000	26057,000	26077,500	25777,500	25801,500
Prueba estadística	9011,500	8202,000	8479,000	8499,500	8199,500	8233,500
Error típico	645,343	648,629	651,613	651,234	654,852	656,125
Estadística de prueba estandarizada	-0,090	-1,337	-0,906	-0,875	-1,329	-1,289
Significación	0,928	0,181	0,365	0,381	0,184	0,197

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. U de Mann-Whitney entre el sexo y las diferentes dimensiones del cuestionario de evaluación del entorno DIPRO 2.0 por los estudiantes (AT-E= Aspectos técnicos y estéticos; FN= Facilidad de navegación y desplazamiento por el entorno; G/TP= Guía/tutorial del programa; CE"A"= Calidad del entorno "A" para crear un "Entorno personal de aprendizaje"; CE"B"= Calidad del entorno "B" para crear un "Entorno personal de aprendizaje"; PE= Participación en la experiencia).

Y para su contraste se aplicó la prueba estadística de Kruskal-Wallis, que, como nos señala (Siegel, 1976, 215), es una prueba extremadamente útil para decidir si k muestras independientes son de poblaciones diferentes (ver tabla nº6).

Número total	284
Prueba estadística	1,896
Grados de libertad	4
Significación	0,755

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Prueba de Kruskal-Wallis para la variable edad y la evaluación del entorno por los estudiantes.

Señalar que el valor obtenido no nos permite rechazar la hipótesis nula (H0). En consecuencia, podemos concluir que no existe relación entre la edad de los estudiantes y las valoraciones que realizaron respecto a los entornos que conformaban el proyecto DIPRO 2.0.

La última hipótesis que se enunció, estaba destinada a analizar si había diferencias significativas en la evaluación que realizaban los estudiantes del entorno DIPRO 2.0, y la universidad en la cual cursaban sus estudios, para ello se formularon las siguientes hipótesis:

H0 (hipótesis nula): No hay diferencias significativas entre los alumnos de las diferentes Universidades y las valoraciones que realizan del entorno Dipro 2.0.

H1 (hipótesis alternativa): Si hay diferencias significativas entre los alumnos de las diferentes Universidades y las valoraciones que realizan del entorno Dipro 2.0.

Para determinar su logro se aplicó el estadístico de Kruskal-Wallis (Siegel, 1976; Pardo y Ruiz, 2005) (ver tabla nº7).

Número total	284
Prueba estadística	11,884
Grados de libertad	2
Significación	0,003 (**)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Universidad y valoración que realizan del entorno DIPRO 2.0. (*= significativa al 0,01).

Los valores alcanzados permiten rechazar la hipótesis nula (H0) y aceptar la alternativa (H1) con un riesgo alfa de error del 0,01. En consecuencia, podemos señalar que existen diferencias entre los alumnos de las distintas universidades que conformaban la muestra, respecto a las valoraciones que efectuaron del entorno DIPRO 2.0.

Para analizar entre qué universidades se daban las diferencias se aplicó el test de Dunn (Dunn, 1964), alcanzando los valores que se presentan en la tabla nº8.

	Prueba estadística	Error típico	S	Sig.
Córdoba – País Vasco	54,842	19,094	2,872	0,004 (**)
Córdoba – Sevilla	-55,609	16,094	-3,413	0,001 (**)
País Vasco - Sevilla	-0,767	12,853	-0,060	0,952

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Test de Dunn para diferencias entre las distintas universidades

Las puntuaciones más bajas se dieron en la Universidad de Córdoba, seguida de la del País Vasco y Sevilla. Desde nuestro punto de vista, las diferencias encontradas entre los estudiantes de la Universidad de Córdoba, y del País Vasco y Sevilla, pudieran

deberse al poco número de sujetos de la primera o a que eran los contenidos impartidos, aunque relacionados con las TIC, diferentes.

Para finalizar la exposición de los resultados obtenidos, presentaremos el análisis efectuado para conocer si se podían establecer relaciones entre las actitudes de los alumnos hacia Internet y las valoraciones efectuadas respecto a los entornos del proyecto DIPRO 2.0.

Comenzaremos señalando que para determinar si había relaciones entre las actitudes y la evaluación que realizaron del entorno, aplicamos el test estadístico de la correlación de Pearson (Domenech, 1977). De nuevo, se efectuó un análisis de las actitudes iniciales y las poseídas una vez finalizada la experiencia. En los anexos incluimos la tabla en la que presentamos las puntuaciones encontradas a tal efecto.

Indicar que las actitudes fueron analizadas mediante una escala de actitudes hacia Internet con construcción diferencial semántico de Osgood (Osgood, Suci y Tannebaum, 1976), ya utilizada entre otros, por Cabero (1993) para analizar las actitudes de los alumnos de EGB, Bachillerato y Universidad hacia la informática, y Llorente y Cabero (2008) para examinar las que tenían hacia Internet. El índice de fiabilidad del mismo obtenido mediante alfa de Cronbach, fue de .943, que de acuerdo con Garret (1971) denota alto o muy alto índice de fiabilidad.

El instrumento se aplicó dos veces, una primera para conocer las actitudes iniciales que tenían hacia Internet antes de participar en la experiencia (AC1), y después de participar en la misma (AC2).

Los datos encontrados permiten señalar, fundamentalmente, que han aparecido correlaciones significativas, principalmente entre las actitudes mostradas por los estudiantes una vez finalizada su participación en la experiencia formativa y la evaluación que efectuaron los alumnos de los entornos. Ello nos llevaría a señalar que el aumento en las actitudes como consecuencia de la participación en la experiencia, ha repercutido en una evaluación más alta y estable.

Conclusiones

Diferentes son las conclusiones que podemos obtener de nuestra investigación. La primera de ellas, es que los entornos producidos en el proyecto DIPRO 2.0, han sido valorados por los estudiantes de forma muy positiva y significativa, coincidiendo con los resultados que aportan otras investigaciones relativas a la formación online de los estudiantes (Marín y Maldonado, 2011), tanto en lo que se refiere a sus aspectos técnicos y estéticos, como a la calidad que le ofrecían los dos entornos que conforman el mencionado proyecto, desde un punto de vista educativo. Es de destacar que ambos han sido percibidos por los estudiantes de manera positiva para la configuración de un entorno personal de aprendizaje. Tal valoración resultaba más significativa, si tenemos en cuenta que la realizaron tras participar en una experiencia formativa “real” en los estudios que cursaban, y cuyos resultados alcanzados iban a repercutir en sus calificaciones académicas, datos que coinciden con los obtenidos por Marín, Ramírez y Sampedro (2011).

Una de nuestras conclusiones es que los alumnos aprendieron a desenvolverse rápidamente en los diferentes entornos creados; dicho en otros términos podemos indicar que son fáciles de manejar y utilizar, haciendo que la línea del aprendizaje autorregulado cobre una gran relevancia en su espectro formativo, tal y como señala Steffens (2006) sobre las bondades de este tipo de formación, ya que al igual que las aportaciones señaladas por los estudiantes consultados, permite que el alumnado pueda desarrollar su proceso formativo en función de sus necesidades e intereses, en cualquier momento y lugar.

Lo señalado nos lleva a proponer, por una parte, la extensión del entorno personal producido que incorpora tanto la herramienta “Learning Management System” (LMS) Moodle, como diferentes herramientas de la Web 2.0, a otros contextos universitarios donde la formación virtual se efectúa únicamente apoyada en LMS libres y propietarios. Nuestro trabajo aporta la idea de que un PLE utilizado para la formación universitaria, debe estar compuesto tanto por un LMS como por herramientas de la Web 2.0 para acceder a la información, para reflexionar haciendo y para compartir (Castañeda y Adell, 2013).

Por otra parte, nuestro trabajo aporta nuevas formas de diseñar los contenidos para la formación virtual que pudieran complementar visiones tradicionales que se tienen sobre el diseño de materiales para la formación virtual (Cabero y Gisbert, 2005).

Los datos también encontrados respecto a las valoraciones que realizan los estudiantes, nos indican que había diferencias entre los estudiantes de las diferentes universidades a las que pertenecían los alumnos que participaron en el estudio, aspecto que pudiera deberse a las matizaciones realizadas en la acción de la enseñanza por los diferentes profesores participantes.

Señalar también que esta investigación aporta también un posible instrumento para la valoración de materiales formativos utilizados vía Internet.

Por último, señalar la necesidad de replicar la investigación, no con una muestra de contenidos, sino durante un curso académico completo, lo que permitiría analizar más en profundidad las potencialidades de los entornos tecnológicos creados.

Referencias bibliográficas

- Ahmadi, S., Keshavarzi, A. y Foroutan, M. (2011). The application of information and communication technologies (ICT) and its relationship with improvement in teaching and learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 475-480. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.091.
- Azizan, F. Z. (2010). The effectiveness of using internet as a principal information resource in teaching and learning activity in higher educational institutions in Malaysia. *Regional Conference on Knowledge Integration in ICT*, 7-12.
- Cabero, J. (dir) (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (dir.) (2004). La red como instrumento de formación. Bases para el diseño de materiales didácticos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 22, 5-23.
- Cabero, J. (dir.) (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias

- metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27, 11-29.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: Eduforma.
- Cabero, J., López, E. y Llorente, M^a C. (2009). *La docencia y las tecnologías web 2.0. Renovación e innovación en el espacio europeo*. Sevilla: Mergoblum.
- Cabero, J. (2012). Tendencias para el aprendizaje digital: de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades. El Proyecto Dipro 2.0. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 32, Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32>.
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en la red*. Elche: Marfil.
- Conole, G. y Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of web 2.0 tools in Higher education. A report commissioned by the Higher Education Academy*. The Open University Walton Hall, Milton Keynes UK. Recuperado de http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNEt/Conole_Alevizou_2010.pdf.
- Dilillo, D. y Gale, E. B. (2011) To Google or not to Google: Graduate students' use of the Internet to access personal information about clients. *Training and Education in Professional Psychology*, 5 (3), 160-166. DOI: 10.1037/a0024441.
- Domenech, J. (1977). *Bioestadística*. Barcelona: Herder.
- Dunn, O. (1964). Multiple Comparisons Using Rank Sums. *Technometrics*, 6, 241-241.
- Garrett, H. (1971). *Estadística en psicología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Gikandi, J.W., Morrow, D. y Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: a review of the literature. *Computers & Education*, 57, 2333-2351. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.06.004.
- Huang, E. Y., Lin, S., W. y Huang, T. K. (2012). What type of learning style leads to online participation in the mixed-mode e-learning environment? A study of software usage instruction. *Computers & Education*, 58, 328-349. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.08.003.
- Infante, A., Gallego, O. y Sánchez, A. (2013). Los gadgests en las plataformas de teleformación: el caso del proyecto Dipro 2.0. *Píxel-Bit. Revista de Medios y educación*, 42, 183-194.
- Kalikant, Y. B. D. (2012). Using ICT for school purpose is there a student school disconnect? *Computers & Education*, 59, 907-914.
- Li, Q. (2007). Student and teacher views about technology: a tale of two cities? *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (4), 377-397.
- Llorente, M.C. y Cabero, J. (2008). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*. Mataró: Editorial Da Vinci.
- Marín, V. y Maldonado, G.A. (2011). El alumnado universitario cordobés y la plataforma virtual Moodle. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 38. 121-128.
- Marín, V., Ramírez, A. y Sampedro, B. (2011). Moodle y estudiantes universitarios. Dos nuevas realidades del EEES. *Profesorado, Revista de Curriculum y formación del*

- Profesorado*, 15(1). 109-120.
- Osgood, Ch., Suci, G. y Tannenbaum, P. (1976). *La medida del significado*. Madrid: Gredos.
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 base*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Percival, J. y Percival, N. (2009). A case of a laptop learning campus: how the technology choices affect perceptions? *Journal in Learning technology*, 17(2), 173-186.
- Rodríguez, R. M^a (2005). ¿Cambia Internet los sistemas de enseñanza y aprendizaje?: Desafíos y posibilidades. *Innovación Educativa*, 15, 213-221.
- Sabariego, M^a. (2004). El proceso de investigación. En R. Bizquera. *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 129-163). Madrid: La Muralla,.
- Siegel, S. (1976). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- Steffens, K. (2006). Self-Regulated Learning in Technology-Enhanced Learning Environments: lessons of a European peer review. *European Journal of Education*, 41, (3/4), 353-379.
- Uzum, L. (2012). The internet and computer-mediated artefacts for foreign language learning and practice, and intercultural communication: MOODLE, Second life and others. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 3296-3300.
- Van De Vord, R. (2010). Distance students and online research: promoting information literacy through media literacy. *Internet and Higher Education*, 13, 170-175.
- Van Deursen, A., y van Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New Media and Society*, 13(6), 893-911. DOI: 10.1177/1461444810386774.

Artículo concluido el 10 de mayo de 2013.

Marín-Díaz, V, Cabero-Almenara, J. y Barroso-Osuna, J. (2013). Evaluando los entornos formativos online. El caso de DIPRO 2.0. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 375-399.

Publicado en <http://red-u.net>.

Verónica Marín Díaz

**Universidad de Córdoba
Departamento de Educación**

Mail: vmarin@uco.es



Profesora Titular de Universidad. Directora del Máster Educación Inclusiva de la Universidad de Córdoba, coordinadora de la titulación de Grado de Educación Primaria, editora de la revista digital EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales (Enseñanza, Comunicar, Pixel Bit, Aula Abierta, Comunicación y Pedagogía, Cuestiones Pedagógicas....) como internacionales (Anales de la Metropolitana, Revista de Ciencias Sociales, Lusíada de Historia, Itinerários, Educational Practice and Theory, Educational Review,...). Sus líneas de trabajo prioritarias son los videojuegos, la competencia digital y la formación en TIC del profesorado universitario.

Julio Cabero Almenara

**Universidad de Sevilla
Departamento de Didáctica y Organización Educativa**

Mail: cabero@us.es



Catedrático Universidad de la Universidad de Sevilla, director del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, y director de la Revista "Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación". Ha publicado diferentes libros y artículos relacionados con la aplicación educativa de las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC). Participa en diferentes Másteres de distintas Universidades relacionados con la aplicación educativa de las tecnologías. Sus líneas de trabajo son la aplicación educativa de las TIC, el diseño de TIC para la formación, la formación del profesorado en TIC, y las influencias cognitivas de las TIC.

Julio Barroso Osuna

***Universidad de Sevilla
Departamento de Didáctica y Organización Educativa***

Mail:jbarroso@us.es



Profesor Titular de Universidad de la Universidad de Sevilla, director del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, y subdirector de la Revista "Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación". Ha publicado diferentes libros y artículos relacionados con la aplicación educativa de las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC). Ha impartido diferentes cursos de formación en Universidades Españolas y Latinoamericanas. Sus líneas de trabajo son la aplicación educativa de las TIC, el uso educativo de Internet, la formación del profesorado en TIC, y los entornos personales de aprendizaje.

Anexo

Tabla. Correlaciones de Pearson entre las AC1- AC2, y la evaluación del entorno realizada por los estudiantes (nota * =significativo al 0,05; ** =significativa al 0,01)

	MedAC 1	MedAC 2	MedEval 1	MedEval 2	MedEval 3	MedEval 4	MedEval 5	MedEval 6	MedEval
MedAC1	C. de Pearson	0,408 (**)	0,081	0,149*	0,135*	0,033	0,001	0,020	0,072
	Sig.	0,000	0,175	0,012	0,022	0,578	0,989	0,739	0,228
	N	284	284	284	284	284	284	284	284
MedAC2	C. de Pearson	0,408 (**)	0,199 (**)	0,272 (**)	0,255 (**)	0,195 (**)	0,175 (**)	0,138*	0,241 (**)
	Sig.	0,000	0,001	0,000	0,000	0,001	0,003	0,020	0,000
	N	284	284	284	284	284	284	284	284
Medeval1	C. de Pearson	0,081	1	0,514 (**)	0,460 (**)	0,513 (**)	0,474 (**)	0,398 (**)	0,668 (**)
	Sig.	0,175	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	284	284	284	284	284	284	284	284

MedEva12		C. de Pearson	0,149 (*)	0,272 (**)	0,514 (**)	1	0,553 (**)	0,483 (**)	0,531 (**)	0,454 (**)	0,701 (**)
		Sig.	0,012	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	284	284	284	284	284	284	284	284	284
MedEva13		C. de Pearson	0,135 (*)	0,255 (**)	0,460 (**)	0,553 (**)	1	0,507 (**)	0,563 (**)	0,521 (**)	0,729 (**)
		Sig.	0,022	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
		N	284	284	284	284	284	284	284	284	284
MedEva14		C. de Pearson	0,033	0,195 (**)	0,513 (**)	0,483 (**)	0,507 (**)	1	0,613 (**)	0,661 (**)	0,819 (**)
		Sig.	0,578	0,001	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
		N	284	284	284	284	284	284	284	284	284
MedEva15		C. de Pearson	0,001	0,175 (**)	0,474 (**)	0,531 (**)	0,563 (**)	0,613 (**)	1	0,686 (**)	0,829 (**)
		Sig.	0,989	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
		N	284	284	284	284	284	284	284	284	284

Medeval6		C. de Pearson	0,020	0,138*	0,398(**)	0,454(**)	0,521(**)	0,661(**)	0,686(**)	1	0,876(**)
		Sig.	0,739	0,020	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
		N	284	284	284	284	284	284	284	284	284
Medeval		C. de Pearson	0,072	0,241(**)	0,668(**)	0,701(**)	0,729(**)	0,819(**)	0,829(**)	0,876(**)	1
		Sig.	0,228	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
		N	284	284	284	284	284	284	284	284	284

REDU

Revista de Docencia Universitaria

Vol 12 N°1

EXPERIENCIAS

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 403-420

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 29-04-2013

Fecha de aceptación: 22-10-2013

Consideraciones sobre una experiencia en Orientación en la Facultad de Ingeniería - Universidad Nacional de Entre Ríos.

Considerations about a Counseling experience in the Faculty of Engineering- Universidad Nacional de Entre Ríos.

**Marisol Perassi
Azul Doval Temporelli**

**Marisol Perassi
Azul Doval Temporelli**

Universidad Nacional de Entre Ríos
Argentina

Universidad Nacional de Entre Ríos
Argentina

Resumen

Abstract

Este trabajo presenta diferentes instancias y dispositivos de Orientación que se han implementado en una institución universitaria pública argentina durante diez años, y analiza los temas que aparecen como más significativos y que se abordan allí.

En el Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional actualmente trabajan profesionales de Educación y de Psicología, y colaboran activamente docentes, egresados, autoridades y administrativos de la institución.

En el ámbito de la universidad, la

The present work presents the different strategies and instruments concerning Vocational guidance that have been implemented at a state university in Argentina for ten years, together with an analysis of the most significant factors that have been approached within this space.

The Office of Educational Guidance and Career Counseling is an area within the university that encompasses Education professionals and Psychologists, who work co-operatively with teachers, alumni, administrative and Faculty

Orientación Vocacional (OV) es una potente herramienta para trabajar con los estudiantes (particularmente al ingreso y egreso), cuestiones que subyacen y se relacionan con sus elecciones vocacionales. En la Universidad, además de la formación, también se hace posible el intercambio social, y por eso se considera importante colaborar en la construcción de espacios que favorezcan el encuentro con otros, y que posibiliten el apoyo para resolver cuestiones comunes que preocupan.

Las instancias y dispositivos que se presentan aquí son: jornadas de orientación para futuros ingresantes, ambientación universitaria, encuestas vocacionales a ingresantes, tutoría entre pares, talleres destinados a estudiantes de los primeros años, talleres destinados a estudiantes avanzados, cuestionarios breves sobre la situación vocacional y entrevistas personales. También se realiza una referencia a encuentros informales y casuales, por considerarse que éstos muchas veces posibilitan que los estudiantes se expresen respecto de su situación particular.

Esta experiencia permite ver que hay muchos modos de abordar la OV en la Universidad y esto es así principalmente porque las elecciones vocacionales siempre están en construcción, y esa construcción no se realiza de manera lineal.

Palabras clave: Tutoría, Orientación pedagógica, Orientación profesional, Asesoramiento, Elección profesional, Universidad.

authorities.

At University level, Vocational guidance is a powerful tool that enables specialists to work on different underlying issues, which relate to the vocational decisions students take, especially during the entrance and graduation stages. It is at university where, apart from education, social interaction becomes possible, thus enabling the establishment of spaces that foster interaction with others, and that allow for the provision of support in the resolution of everyday concerns.

The strategies and instruments that are here presented include: open days for future undergraduates; advice on how to settle-down; undergraduate vocational orientation surveys; student mentoring schemes; tutoring; workshops for learners in the first years, workshops for learners in the more advanced courses; brief questionnaires on vocational decisions; and individual interviews. As well as this, reference is here made to more informal and casual meetings given that these can frequently allow for students to express their views concerning their individual situations in particular.

This experience shows that there are a number of ways in which Vocational guidance can be approached at University, and that this is especially so given that career choices are always under development, and that the choice does not take place linearly.

Key words: Tutoring, Educational guidance, Vocational guidance, Counselling, Occupational choice, Universities.

Contextualización de la experiencia

En este apartado se presentará brevemente el contexto donde se desarrolló la experiencia. La Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FI-UNER) es una institución educativa de nivel universitario, perteneciente al sistema universitario público de la Argentina y fue creada como tal en el año 1984. En ella se dictan dos carreras de grado: desde el momento de su creación, la carrera de Bioingeniería; y desde el año 2006, la carrera de Lic. en Bioinformática. La FI ha sido pionera en el dictado de ambas carreras de grado, hasta ese momento inéditas en Latinoamérica. Este año 2013, además, se comienza en la FI-UNER con el dictado de una carrera de pre-grado, una Tecnicatura en Producción de Medicamentos. Al momento de elaboración del presente trabajo, la Facultad cuenta aproximadamente con 900 estudiantes y recibe unos 100 ingresantes por año.

Otra particularidad de esta institución es que sus dos carreras de grado tienen como denominador común la interdisciplinariedad. Tanto la Bioingeniería como la Bioinformática son carreras interdisciplinarias porque articulan conocimientos de disciplinas muy diferentes entre sí, como la matemática y la química, o la informática y la biología o la electrónica y la biología. Se puede afirmar que la Bioingeniería se ubica “entre” la medicina y la ingeniería y la Bioinformática “entre” la biología y la informática.

En el año 2004 se crea el Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional. A lo largo de estos años desde su creación, el área ha puesto en marcha diversas instancias y dispositivos de orientación y tutoría, que serán presentadas y analizadas en el presente trabajo.

Actualmente, trabajan en el Área dos profesionales del campo de la Educación y de la Psicología. Asimismo, muchas de esas instancias y dispositivos de Orientación se llevan a cabo con la colaboración de los docentes, egresados y autoridades de la institución. Si bien es desde el Área que se planifican, organizan, coordinan e implementan estas instancias, es una realidad que sería muy difícil, sino imposible, lograr resultados valiosos sin la participación y el compromiso de ellos en las mismas.

Por qué y para qué pensar la orientación en la universidad

La elección de la carrera se va armando y desarmando a lo largo de la vida, y también a lo largo del cursado. Es un proceso de elecciones y decisiones en el que las experiencias, los pensamientos y los sentimientos del sujeto, a veces conscientes y otras inconscientes, entran en juego, y muchas veces, causan inseguridad e incertidumbre acerca de lo que se está haciendo o de lo que se va a hacer.

Es por esto que las problemáticas vocacionales no son ajenas a la universidad, y pueden ser abordadas en este ámbito desde el campo de la Orientación Vocacional.

En este trabajo se entiende por Orientación Vocacional el proceso de acompañamiento de un sujeto respecto de una situación de elección por un hacer futuro. Enmarcada en la perspectiva clínica¹, la OV supone un sujeto con capacidad de elección, por lo cual lo que se pretende es generar las reflexiones y análisis necesarios para que las elecciones puedan ser realizadas y sostenidas desde la singularidad.

La elección vocacional es una construcción subjetiva en la que interjuegan

cuestiones variadas como las posibilidades concretas del sujeto, sus intereses, sus identificaciones, las expectativas e influencias familiares y sociales, etc. No debe perderse de vista, además, que en las problemáticas vocacionales que atraviesan a los estudiantes, existe una compleja trama que articula cuestiones sociales, personales, psicológicas y pedagógicas, entre otras.

En este sentido, la elección vocacional es un proceso que no finaliza con el inicio de la carrera universitaria. Tal como plantea Sergio Rascovan, “La búsqueda de *objetos vocacionales* --básicamente trabajo y/o estudio-- es incesante y, a su vez, contingente. No hay un objeto *necesario* para un sujeto. El proceso de búsqueda de objetos que satisfagan el deseo, es por lo tanto interminable y desde luego, concomitante de la propia constitución subjetiva.” (Rascovan, S., Nov 2003-Feb 2004, p. 11).

La OV puede tener diferentes niveles de abordaje, tanto a nivel individual, a nivel grupal, a nivel institucional y a nivel comunitario. La OV a nivel institucional, a su vez, puede desarrollarse en instituciones educativas como en instituciones de salud y esto da cuenta de que la orientación vocacional como práctica social se inscribe en un intersticio de los campos de la educación y la psicología.

Pensar la OV en las instituciones educativas exige pensar en un espacio institucional, inclusivo y democratizador, que permita la construcción subjetiva en un proceso, que abra un genuino espacio de diálogo, de divergencia, de ejercicio de la libertad.

Con este mismo sentido, en el ámbito particular de la universidad, la OV es una herramienta muy potente para trabajar tanto con los futuros ingresantes como con los estudiantes en sus distintas etapas (ingreso y egreso particularmente), cuestiones que subyacen y se relacionan con sus elecciones vocacionales y laborales, tales como: representaciones respecto de las carreras y de los campos profesionales futuros; miedos y ansiedades respecto de la vida universitaria; procesos de identificación con adultos que ejecutan roles ocupacionales; dudas respecto de las elecciones tomadas; articulaciones entre el desempeño académico y el interés por la carrera elegida; duelos que elaborar en relación a los objetos no elegidos; análisis críticos respecto de la información de carreras que circula socialmente; resignificaciones de las profesiones y roles ocupacionales; reflexiones respecto de los desempeños académicos vividos como fracasos; expectativas; etc.

En la Universidad, además de la formación, también se hace posible el intercambio social, y por eso se considera importante colaborar en la construcción de espacios que favorezcan el encuentro con otros, y que posibiliten el apoyo y la contención para intentar resolver cuestiones comunes que preocupan. De ese modo, también favorecer el encuentro con uno mismo, la posibilidad de abordar problemáticas relativas al estudio y a la elección vocacional, a partir de la indagación personal y grupal sobre las posibles motivaciones de las mismas. En conclusión, que los estudiantes puedan interrogarse y explorar aquellos aspectos de su personalidad, del presente y de su historia; detenerse a pensar “quién soy y qué quiero”.

Por último, es válido señalar que este modo de comprender la Orientación Vocacional se relaciona estrechamente con la Orientación Educativa, en tanto aborda los procesos de elección vocacional en sentido amplio y principalmente en su articulación con los procesos de formación.

Instancias y dispositivos de trabajo

A continuación se describirán y analizarán las diferentes instancias de trabajo en Orientación, que a lo largo de estos años se han sostenido desde el Área, así como los dispositivos que más se han utilizado y sostenido para ello.

Jornadas para futuros ingresantes

Se ofrecen dos tipos de jornadas para futuros ingresantes: las *jornadas de orientación* y las *jornadas de laboratorios abiertos*.

Las *jornadas de orientación* para futuros ingresantes consisten en un espacio de trabajo donde, mediante distintas actividades grupales e individuales, de carácter informativo y reflexivo, se pretende por un lado, generar la reflexión acerca de los procesos de elección y las dificultades, dudas o temores actuales del ingresante en relación con la carrera; y por otro lado, brindar información certera acerca de la carrera.

Las mismas se desarrollan dos veces al año, desde el año 2004. Por lo general, la concurrencia es de entre 40 y 60 futuros ingresantes en cada jornada, los cuales vienen solos o acompañados por adultos.

Este espacio está destinado a futuros ingresantes, es decir, a aquellos que tienen proyectado comenzar a cursar alguna de las carreras de la FI al siguiente año. Es una instancia de intercambio entre esos futuros ingresantes, de manera que el ambiente entre pares posibilita el encuentro de las distintas situaciones particulares y los ingresantes pueden a partir de allí resignificar, repensar, reflexionar acerca de la elección vocacional que están llevando a cabo.

Las actividades que se implementan en esas jornadas de orientación son grupales e individuales y, aunque año a año van diversificándose, en general son las siguientes:

- intercambio en pequeños grupos de futuros ingresantes, coordinados por estudiantes avanzados de las carreras de la FI;
- intercambio en pequeños grupos de adultos que concurren acompañando a los interesados en las carreras de la FI (padres u otros familiares, docentes, etc.), coordinados por integrantes del Área;
- charla informativa por parte de referentes de la institución (representantes de la gestión de la institución, tales como secretarios o coordinadores de carreras); en la cual se presenta información acerca de las carreras de la Facultad, del curso de ingreso, de las áreas de apoyo para estudiantes, de las becas y residencias, etc.
- entrevistas grupales a egresados de las carreras de la FI, en las cuales los futuros ingresantes actúan como entrevistadores;
- visita guiada por la institución, a cargo de estudiantes avanzados de la FI.

Respecto de las dos primeras actividades enunciadas, a continuación se recuperan algunas de las cuestiones que suelen abordarse, por la significatividad que portan y la recurrencia con la que aparecen.

En la instancia de intercambio en pequeños grupos de futuros ingresantes, los temas que aparecen como más significativos y que pueden identificarse, en general, son los siguientes:

- Expectativas diversas en relación con las carreras elegidas, tales como las referidas al tiempo que les llevará culminar sus estudios, a las posibilidades de obtener trabajo luego de obtener el título, a viajar al exterior para trabajar, etc.
- Representaciones diversas sobre las carreras.
- Representaciones de la diferencia entre la escuela y la universidad, principalmente relacionadas con una mayor exigencia para el estudio en la universidad.
- Ansiedad y miedos relacionados con la nueva etapa que comenzarán en la universidad, algunos de los cuales están relacionados con el ingreso, y otros con la facultad en general, con lo nuevo, con no aprobar los exámenes, etc.
- Preguntas sobre actividades profesionales correspondientes a las carreras.
- Dudas y preguntas acerca de los Proyectos Finales o Tesinas, que son los últimos trayectos curriculares de las carreras.
- Dudas acerca de las diferencias entre las carreras que se cursan en la FI (Bioingeniería y Lic. en Bioinformática) entre sí y a su vez con otras afines (Biotecnología, otras Ingenierías, etc.), en relación a las asignaturas que conforman sus planes de estudio.

Los estudiantes avanzados que coordinan esta actividad son los tutores pares de la FI (más adelante se presentará puntualmente lo referido a las tutorías), por lo que no sólo ya han participado de la capacitación correspondiente para desempeñarse como tutores pares sino que reciben una orientación específica sobre cómo coordinar esos pequeños grupos.

En general, se considera que esta actividad es altamente valiosa ya que los pequeños grupos permiten un intercambio más personal y abren el espacio para la emergencia de las historias y situaciones singulares tanto de los tutores como de los futuros ingresantes. En muchos casos, incluso, esos pequeños grupos son el germen de lo que posteriormente se transforma en un vínculo sostenido entre tutores y estudiantes de primer año.

Por otro lado, pueden señalarse los temas que en general surgen del grupo con adultos:

- Motivaciones respecto del estudio: es significativo mencionar como ejemplo que, según lo que surge en estas instancias, el interés por estudiar las carreras de la FI es en algunos casos de los futuros ingresantes y, en otros, de los propios adultos que los acompañan.
- Expectativas sobre el estudio y el futuro profesional de los futuros ingresantes, de entre las cuales pueden citarse como ejemplos significativos: que sean profesionales innovadores, que realicen descubrimientos y desarrollos o que produzcan cambios importantes en el ámbito científico para el desarrollo de la humanidad.
- Preocupaciones por la vida fuera del hogar familiar en relación con la alimentación, las residencias estudiantiles, las actividades extra-facultad, la administración y organización de los horarios, etc.
- Preocupaciones acerca de las exigencias en el estudio, y el apoyo que ofrece la institución durante el cursado.

- Miedos respecto de las diferencias que ellos observan entre la escuela media y la universidad, por ejemplo a que los ingresantes no tengan un buen nivel de conocimientos previos.
- Miedos respecto de la elección vocacional realizada por los futuros ingresantes, por ejemplo, a que esa elección no se sostenga en el tiempo.
- Experiencias personales en torno al estudio y las profesiones en que se desempeñan padres y docentes.
- Representaciones respecto de capacidades e intereses de los futuros ingresantes.

Respecto de las entrevistas grupales a egresados, se solicita a los egresados invitados que transmitan sus vivencias, es decir, que describan las carreras desde sus experiencias personales, y ello, en general, resulta ser altamente motivador para los futuros ingresantes, que se apropian del espacio y preguntan multiplicidad de cuestiones.

Por otro lado, las *jornadas de laboratorios abiertos* están dirigidas a futuros ingresantes, pero también al público en general, y consisten en abrir las puertas de los laboratorios de investigación y desarrollo de la Facultad, para que los asistentes puedan recorrerlos con la orientación de estudiantes avanzados y personal de los laboratorios y así conocer los temas que se estudian de cada carrera.

Se realizan una vez al año y se organizan conjuntamente con Secretaría de Extensión de la Facultad. A ella concurren estudiantes de escuelas medias de la región, con docentes y/o directivos de las mismas, padres, y público en general interesado en las carreras de la FI.

Son instancias muy valiosas porque no sólo favorecen la reflexión vocacional y brindan mayor información respecto de las carreras de la Facultad sino que propician encuentros e intercambios entre los asistentes y estudiantes, docentes, investigadores, egresados y autoridades de la FI-UNER.

Ambientación universitaria

Durante el curso de ingreso universitario, destinado a los ingresantes a las carreras de la FI, se desarrolla un módulo de ambientación universitaria, coordinado por los integrantes del Área más un grupo de docentes de la institución.

Este módulo ha ido modificándose a lo largo de los años, pero ofrece de manera ininterrumpida desde el año 2004, tanto en la modalidad presencial del curso como en su modalidad a distancia (a través de un campus virtual).

Los ejes temáticos mínimos que aborda actualmente son: 1. El ingresante y su elección; 2. El estudiante situado en el ámbito académico: Carrera y Facultad; y 3. Conociendo la universidad. Y su objetivo general es contribuir a mejorar las condiciones de ingreso y permanencia de los estudiantes a partir del abordaje de las prácticas y saberes inherentes a la vida académica.

Las clases de este módulo en general toman la dinámica de taller, con discusiones grupales y colectivas, tanto a partir de temas disparadores presentados por los docentes como de actividades de resolución individual o grupal. Lo que predomina en estas clases es la participación activa de los ingresantes y el diálogo con ellos, a fin de indagar acerca de sus conocimientos previos, representaciones, expectativas, miedos, etc., relacionados

con la vida universitaria para, a partir de allí, abordar los contenidos del módulo.

A modo de ejemplo, se describirán dos de las actividades que se llevan a cabo en el marco de este módulo de ambientación universitaria: una actividad inicial de escritura individual y una actividad de juego de roles. La actividad inicial de escritura individual tiene como principal objetivo generar un espacio de reflexión acerca de la elección vocacional y la situación en la que se encuentra cada uno al respecto. La misma consiste en responder por escrito y de manera individual un cuestionario con cuatro preguntas de respuesta abierta: dos de ellas aluden a la vida universitaria, una tercera presenta un texto que narra las elecciones vocacionales de ciertas personalidades históricas e invita a una reflexión, y la cuarta muestra una historieta acerca de la vocación de un dibujante argentino invitando a la reflexión nuevamente con ciertas preguntas disparadoras. Esta actividad se realiza al comienzo del módulo, de manera que contribuye al conocimiento de las situaciones singulares en las que se encuentran los ingresantes

La actividad de juego de roles se diseñó para abordar la temática del sistema de gobierno de la universidad pública argentina. La misma consiste en la conformación de pequeños Consejos Directivos (órgano máximo de gobierno de cada unidad académica perteneciente a una universidad) donde los ingresantes deben discutir acerca de la aprobación o no de una propuesta supuestamente elaborada por una de las Secretarías de la institución. La propuesta les es entregada a cada grupo de alumnos/Consejo Directivo, para su discusión. En cada Consejo los estudiantes tienen que repartirse los roles correspondientes claustro de la facultad ya que todos deben estar representados (docentes, estudiantes, egresados y personal administrativo y de servicios). Además, uno de los estudiantes tiene que tomar el rol de secretario, para llevar un orden de oradores y realizar el registro de la reunión, y otro más tiene que actuar como decano y coordinar la discusión. La actividad finaliza con la redacción de un Acta donde cada Consejo argumenta la decisión tomada, la cual puede ser: aprobar la propuesta y elevarla a Consejo Superior para su igual tratamiento; aprobar la propuesta con modificaciones y describir estas últimas; no aprobar la propuesta. Antes de finalizar la clase, cada grupo lee el documento redactado, con los argumentos incluidos, y los docentes cierran con conclusiones relativas a la dinámica de funcionamiento del gobierno universitario y a los principios democráticos involucrados en el cogobierno. Los estudiantes se muestran año a año muy a gusto con esta actividad ya que les permite vivenciar la participación en el máximo órgano de gobierno de la facultad, y de ese modo comprender el sistema de gobierno universitario mucho mejor que si leyera un texto informativo al respecto.

Este contacto temprano (durante el ingreso) con los ingresantes posibilita tener un mayor acercamiento para conocer algunos aspectos de sus elecciones y la historia significativa en torno a las mismas, de manera que cuando se detectan situaciones o casos que pudieran abordarse de modo más específico, se los invita a participar de los talleres para estudiantes (ver apartado correspondiente) o bien se les ofrece una instancia de entrevistas personales (ver apartado correspondiente).

Encuesta vocacional a ingresantes

Desde el año 2004, desde el Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional se aplica una encuesta a ingresantes a la Facultad de Ingeniería de la UNER, cuyos objetivos son:

- Realizar un relevamiento de las características psicosociales de los ingresantes

a las carreras de la FI-UNER, considerando que las mismas pueden orientar las acciones institucionales implementadas respecto del ingreso universitario.

- Contribuir al conocimiento de la situación vocacional por la que atraviesan los ingresantes ya que este es uno de los factores que inciden en el aprendizaje de un alumno de primer año de la Universidad.
- Conocer las representaciones, expectativas e informaciones que poseen los ingresantes y que influyen en la elección realizada.

Es una encuesta de tipo vocacional ya que aborda mayoritariamente cuestiones relacionadas con la representación e información que los ingresantes poseen de la carrera elegida.

Está conformada por nueve preguntas, siete de respuestas cerradas, con opciones, y dos de respuesta abierta. Las preguntas giran en torno a qué conoce el alumno de la carrera y cómo la conoció, qué información demanda, por qué considera que decidió estudiar Bioingeniería o Bioinformática, si realizó algún tipo de orientación vocacional, si asistió a las jornadas para ingresantes organizadas por la FI-UNER, qué imagen posee de la profesión, cómo considera que fue su elección, cuál cree que es el trabajo del Bioingeniero, del Lic. en Bioinformática o del Técnico en Producción de medicamentos, cuál considera que podría ser un aspecto negativo de la profesión y qué características personales cree que le servirán para estudiar la carrera elegida. Además se solicitan los siguientes datos al ingresante: nombre y apellido, edad, sexo, lugar de procedencia (localidad, provincia y país), correo electrónico, título secundario, ocupación, otros estudios realizados, empleo/ocupación y nivel de estudios de ambos padres.

Se aplica durante el período de ingreso a las carreras de la FI, generalmente durante el mes de febrero de cada año, y luego del procesamiento de los datos, se realiza un Informe que presenta a la institución esos datos analizados.

Si bien los datos que arroja esta encuesta tienen varios usos posibles desde la perspectiva de la institución, lo que más puede rescatarse desde el punto de vista de la Orientación es que permite conocer de manera más personalizada a los ingresantes y continuar un acercamiento a ellos desde los otros dispositivos tales como talleres, entrevistas, tutorías, etc.

Tutoría entre pares

El Sistema de Tutoría entre Pares (STP) de la Facultad de Ingeniería de la UNER se concibe como una instancia académica de orientación y acompañamiento a los estudiantes de los dos primeros años, por parte de estudiantes avanzados que se desempeñan como tutores pares. Comenzó a funcionar en el año 2008, se encuentra bajo la coordinación general del Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional y cuenta con la colaboración fundamental de los docentes de las cátedras de los dos primeros años de las carreras de la FI.

Tal como lo plantea Marina Müller, el trabajo de tutoría en la educación superior “aborda aspectos institucionales, grupales y personales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la inserción de los alumnos a la vida académica, la integración grupal, la metodología de estudio, el rendimiento académico, y la contención de problemáticas personales que inciden en los estudios” (Müller, M., 1997, p. 249).

En este sentido, y tal como se lo piensa en el marco de esta institución, la función del tutor par consiste en el abordaje de las dificultades que presenten los estudiantes de los primeros años de la FI en dos áreas que, si bien en la realidad se dan estrechamente articuladas, analíticamente pueden diferenciarse: por un lado, la ambientación universitaria, en tanto los tutores actúan de “ancla” para los estudiantes de primero y segundo año en un territorio para éstos desconocido -la universidad-; y las estrategias de aprendizaje, de estudio, de acercamiento a los contenidos específicos de las carreras, promoviendo la autonomía propia del estudio universitario.

El vínculo que se establece entre estudiantes y tutores, vínculo que en última instancia es donde se sustenta todo trabajo académico, funciona como una ligazón con el ámbito universitario, favorece la integración del estudiante al mismo y en este sentido es que el tutor trabaja en pos de la ambientación universitaria.

Para preparar a los tutores en su tarea, todos los años se lleva a cabo un Taller de Formación de Tutores, desarrollado por el Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional de la FI, al cual los tutores asisten y deben aprobar.

Este Taller tiene una duración de un cuatrimestre y aborda contenidos tales como: La tutoría entre pares: ¿Qué es un tutor? Funciones y tareas. Aprendizaje entre pares. Distintos dispositivos de tutorías. El STP en la FI-UNER. Noción de andamiaje. Metodologías de estudio. Elementos de Orientación Vocacional: El proceso de elección vocacional. La problemática del ingresante. La ambientación universitaria. El paso de la escuela media a la universidad. Elementos de Psicología Social y Dinámica de Grupos: la entrevista individual y grupal.

En las clases los tutores se involucran activamente en la discusión sobre las temáticas abordadas y en general el Taller tiene un componente de reflexividad muy importante ya que se pretende que los tutores recuperen su propia experiencia como estudiantes y la analicen para poder transmitirla y utilizarla como recurso fundamental en su tarea.

Además de esta capacitación para los tutores, al inicio de su tarea, desde la coordinación del Sistema se les otorga un Plan de Trabajo para orientar su tarea concreta, en función del cual ellos deben presentar dos Informes de actividades por cuatrimestre. En esos Informes los tutores informan en qué instancias han trabajado, qué temáticas abordaron, qué estudiantes participaron de las tutorías y cómo fue el desempeño y las dificultades de esos estudiantes, etc. Asimismo, allí manifiestan sus opiniones respecto del funcionamiento del Sistema y de las dificultades o logros de su trabajo cotidiano con los alumnos.

En relación a las valoraciones positivas que hacen los tutores, se recuperan a continuación algunas de las que se reiteran cada año:

- resaltan la importancia del trabajo conjunto con los docentes de los primeros años, a partir de lo cual ellos pueden definir más claramente sus funciones.
- valoran de manera destacada la posibilidad de estar en las clases con los estudiantes, argumentando que allí tienen un lugar para encontrarse con los estudiantes, conocerlos, observar sus dificultades, conversar con ellos siempre que la dinámica de la clase lo permita, y a partir ello, proponerles continuar el trabajo fuera del aula.
- observan que, al transmitirles a los estudiantes su propia experiencia, muchas

veces los tranquilizan y esto les permite seguir adelante con la materia o repensar su estudio.

- resaltan que el trabajo en forma grupal ha permitido que los estudiantes accedan a trabajar con el tutor, y así enriquecer las experiencias de los participantes.
- reconocen que logran acompañar, orientar, guiar a los estudiantes.

En relación a las dificultades y preocupaciones percibidas por los tutores respecto de su tarea, algunas de las planteadas son:

- Que algunos alumnos buscan soluciones rápidas de los problemas y no se preocupan por tratar de entenderlos.
- Que a veces los estudiantes asisten a las tutorías con la pretensión de aprender “desde cero”, es decir, buscando que los tutores los ayuden sin haber estudiado nada antes.
- Que en algunos casos los estudiantes no concurren a las entrevistas de tutoría pautadas entre ambas partes.
- Que algunos alumnos no tienen interés en aceptar su ayuda aunque la necesitan y saben que existen las tutorías.
- Que en ocasiones los alumnos presentan problemáticas que superan su función de tutores o bien que confunden su rol con el de los docentes.

Por otro lado, se realizan reuniones de seguimiento tanto con los tutores, como con los docentes de las asignaturas de los dos primeros años que participan del STP.

Y también se realizan encuestas a los estudiantes, consultando acerca de si conocen el STP, si han participado del mismo, cuántas veces, cómo consideran que fue el apoyo recibido, en qué temas les ha sido útil y qué opinan del Sistema en general. Al final de la misma se les ofrece un espacio abierto para sugerencias, críticas o comentarios.

Los resultados de esta encuesta muestran, entre otras cosas, que se ha conseguido un alto nivel de participación de los alumnos en el STP, sobre todo considerando que las tutorías son una instancia de apoyo optativa para ellos. En efecto, los porcentajes de alumnos de primer año que afirman haber participado del Sistema en los últimos tres años representan aproximadamente la mitad de la totalidad de estudiantes del primer año.

Asimismo, es considerado un logro el importante nivel de visibilidad y aceptación institucional que han obtenido las tutorías en la FI. Esto se observa en datos como el porcentaje elevado de estudiantes que afirman conocer el Sistema², el porcentaje elevado de estudiantes que opinan que es “muy bueno” que exista³, y la favorable opinión que al respecto poseen la mayoría de los docentes de las asignaturas participantes⁴.

Respecto de los temas y/o problemáticas que son abordadas en las tutorías, según lo que se ha observado en estos años, las mismas pueden agruparse como sigue:

- Ambientación universitaria: inserción en la vida académica, información acerca de inscripciones a exámenes y a asignaturas, de los turnos y llamados de examen, de las condiciones de regular y libre, del sistema de gobierno de la universidad y de la participación estudiantil en él, de las diferentes clases de la facultad, de los

- sistemas de apoyo que la facultad brinda a los estudiantes, etc...
- Metodologías de estudio: organización del estudio, dudas en relación a contenidos desarrollados en las asignaturas, preparación para los exámenes parciales y finales, orientación en cuanto a material de estudio de las asignaturas, orientación en cuanto a la utilización de las páginas web o campus de las cátedras, reflexión y dudas sobre los resultados obtenidos en los exámenes, importancia de las asignaturas en la carrera, establecimiento de grupos de estudio, etc...
 - Las carreras de la FI: plan de estudios, correlatividades, salida laboral, campo profesional, pasantías, proyectos finales, tesis, etc...
 - Problemáticas de orden vocacional: revisión de la elección vocacional, miedos y dudas respecto de la elección realizada, etc...
 - Transición escuela media-universidad: desarraigo, cambios en la vida cotidiana extra-facultad, actividades de recreación dentro y fuera de la facultad, etc...

“La tutoría de pares supone la creación de un espacio de convivencia donde los estudiantes más avanzados habilitan las posibilidades de diálogo con lo diferente, orientan sobre los modos de leer el discurso académico científico, construyen contratos comunicacionales donde las relaciones de afecto y reconocimiento son tan significativas como la aproximación a los saberes específicos” (Sola Villazón, A. y De Paw, C, 2004, p. 82).

Talleres destinados a estudiantes de los primeros años

A partir del primer cuatrimestre del 2012, se ofrecen talleres grupales destinados a estudiantes de los primeros años de las carreras de la Facultad, denominados “Talleres de experiencias universitarias”.

La asistencia es libre, opcional, y no se requiere asistir a todos los talleres. Si bien la concurrencia no es masiva, estos talleres permiten abordar cuestiones propias de las experiencias que los participantes están atravesando en la universidad y de ese modo ofrecen un espacio institucional específico donde hablar acerca de ello.

A continuación se presentan algunos de los temas que surgieron y problemáticas abordadas en los mismos:

- La elección de la carrera, en relación con otras pre-seleccionadas.
- Lugares de procedencia, el impacto del cambio y el desarraigo.
- Lo familiar: profesiones cercanas, relaciones del grupo familiar con las profesiones, expectativas, representaciones, opiniones que se poseen respecto de la carrera que eligieron.
- Representaciones sobre la carrera elegida (exigencias, tiempos de estudio, dedicación, fracasos posibles en torno a las notas, futuro laboral).
- Tiempo libre: organización del tiempo en relación al cursado, al estudio y a las horas libres.
- No coincidencia entre las calificaciones de exámenes y las expectativas propias, de acuerdo al estudio.

- Recursos con los que se cuenta y obstáculos percibidos (en particular, por ejemplo, sensaciones de desventaja en relación a los compañeros).

Al respecto de estos temas que surgieron pueden decirse algunas cuestiones. Si al momento de transición de la escuela media a la universidad se lo reconoce como un momento crítico en el que el sujeto se enfrenta a diversos cambios, a tener que elegir, decidir y sostener la elección a lo largo del tiempo, esto no va separado del aprendizaje de un nuevo modo de vivir.

Es una característica de las carreras de la FI, contar con estudiantes oriundos de diferentes lugares del país, e inclusive de Latinoamérica, que se mudan a Oro Verde -localidad donde está ubicada la FI- y viven allí durante todo el cursado de la carrera. Así es que deben comenzar a administrar el dinero, organizar sus horarios de estudio, actividades fuera de la Facultad, y también muchas veces deben cocinarse por primera vez, limpiar la casa, hacer las compras, es decir, hacerse responsable de su propia vida, construyendo así necesariamente, su autonomía.

El desarraigo y lo nuevo impactan subjetivamente en los estudiantes y esto aparece de múltiples maneras en su discurso (mencionan que no se pueden acomodar al clima de esta zona, o al ritmo de esta ciudad, o que no saben qué hacer los fines de semana, por ejemplo).

Respecto de las representaciones de la carrera elegida, son múltiples y diversas. Para muchos, por ejemplo, la carrera aparece como difícil, exigente, larga, complicada, sólo para genios. De cualquier modo, sean éstas las representaciones u otras, esto también repercute a nivel subjetivo, en tanto el sujeto que elige, debe poder comparar e integrar estas representaciones a las representaciones de la propia identidad, sus capacidades, sus gustos, sus posibilidades, expectativas, deseos. Y no sólo eso, los padres y los demás familiares también inciden en esa elección, desde sus propios deseos, expectativas, influencias familiares y sociales y, de acuerdo entonces, a la mirada que tengan sobre el adolescente que en ese momento decide inscribirse en la carrera. Así es que su historia singular y su valoración personal inciden en el tipo de proyecto de vida que realiza.

Talleres destinados a estudiantes avanzados

Se ofrecen estos talleres grupales destinados a estudiantes avanzados de las carreras de la Facultad, porque también se concibe la finalización de la carrera como una instancia en la que al sujeto debe elegir y tomar decisiones ligadas a su futuro que, a su vez, están atravesadas por diferentes cuestiones. Una de ellas es la imagen del profesional que se desea ser. También están implicados los intereses propios del sujeto, las expectativas, y las capacidades que puede reconocer como recurso para su futura labor profesional. Estas cuestiones que, entre otras, son tanto singulares como sociales, se condensan en la elección del tema a investigar en el Proyecto Final o en la Tesina, proyectos que marcan el fin del cursado como estudiantes y, al mismo tiempo, el inicio de la vida profesional. Las capacidades, los intereses, el trabajo que se desea hacer y el estilo de vida que se desea llevar son aspectos que también se movilizan en la elección del tema de investigación para la realización del Proyecto Final o de la Tesina.

En los talleres se trabaja con dinámica de entrevista grupal, en el marco de la cual se intercambian experiencias, se discute a partir de disparadores tales como imágenes, se reflexiona acerca de lo que plantean como problemática personal y compartida.

A continuación se presentan algunos de los temas que surgieron y problemáticas abordadas:

- Ansiedad, miedo y dudas sobre la futura inserción laboral.
- Sensación de inseguridad.
- Representaciones de la profesión.
- Representaciones sobre el Proyecto Final o Tesina que dan cuenta de la implicancia que tienen para los estudiantes, por ejemplo, que allí se ponen en juego las capacidades propias.
- Preocupación sobre la elección del tema del Proyecto o Tesina, relacionada con la actualización de la pregunta por la elección inicial de la carrera: ¿qué vas a elegir...?.
- Ansiedad por no saber cómo relacionarse ante la posibilidad de integrar equipos de trabajo.
- Ansiedad acerca de los comienzos de la actividad profesional, por ejemplo respecto de entrevistas laborales.
- Diferentes sensaciones y expectativas relacionadas con las pasantías (como acercamiento al ámbito laboral, como posibilidad de pensar temas para el proyecto final, como iniciación en grupos de trabajo, conocer las jerarquías, las funciones y los roles que se podrán ocupar en el futuro trabajo, etc.).
- Angustia en los últimos tiempos de la carrera: “¿Por qué elegí esto?”, “Me equivoqué de carrera”.

Tal como puede observarse por las dimensiones que emergieron como relevantes, esta etapa se presenta como “una encrucijada”, tomando las palabras de un estudiante avanzado asistente a estos talleres.

La finalización de la carrera supone, socialmente, que el sujeto está preparado para desempeñarse en el ámbito laboral específico de su formación. Sin embargo, muchas veces esta idea aparece, en los próximos egresados, generando muchas dudas acerca de que eso sea posible. Así es que, como problemática abordada en los talleres de orientación para estudiantes avanzados, se ha indagado en lo que significa para ellos el pasaje de la Facultad al ejercicio de la Profesión. En este sentido se encuentran diferentes pero a la vez comunes puntos de vista. Lo común que atraviesa estos puntos son las dudas, miedos y ansiedades, tal como los estudiantes expresan, que aparecen ante la idea de tener que desenvolverse pronto en un trabajo en el que se va a requerir que su saber sea puesto en práctica, así como de relacionarse con otros en equipos de trabajo, y con jerarquías determinadas.

Así es que el interrogante ¿qué vas a ser/hacer cuando...seas grande?”, “¿... termines la escuela?”, se actualiza en este caso bajo la forma “¿qué vas a hacer cuando te recibas?”. El hecho de considerarse ya adultos, con una elección previa realizada (la de la carrera) y una vida, en la mayoría de los casos, relativamente autónoma en lo referido a la independencia de lo familiar original, aparece como una presión para responder ya qué es lo que van a hacer, a qué se van a dedicar, en qué quieren trabajar; y sin embargo, al ser un nuevo momento en que las decisiones se ponen en juego, reaparecen las dudas.

Esto no deja de ser importante y valioso para poder luego sí, tomar una decisión más acertada de acuerdo a su propia identidad, a su historia y así continuar construyendo sus proyectos de vida.

En el transcurso del cursado, sobre todo de las materias de los últimos años, los estudiantes de la FI tienen la posibilidad de acercarse a los ámbitos en los que podrán insertarse laboralmente. En este sentido, las experiencias que tienen son importantísimas para poder ir eligiendo y pensando qué decisión van a tomar.

Cuestionario acerca de la situación vocacional y Entrevistas personales

También en el marco de la Orientación se implementan otros dispositivos e instrumentos de intervención, como los dos que se mencionan a continuación:

Cuestionario acerca de la situación vocacional, breve, el cual generalmente se aplica luego del receso invernal, al inicio del segundo cuatrimestre de clases, por considerar que el período de las vacaciones de invierno es para los estudiantes de primer año un momento muy importante para decidir sostener la elección de la carrera o cambiarla.

Tal como se mencionó previamente, al ser los estudiantes de lugares muy alejados a Oro Verde, la gran mayoría de ellos aprovecha las vacaciones del mes de julio para volver a sus lugares de procedencia. Al regresar, se realiza entonces este cuestionario que tiene como objetivos rescatar las experiencias, ligadas con lo vocacional, de los estudiantes de 1° año, durante el 1° cuatrimestre del ciclo lectivo; y abrir un espacio para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su trayecto en el primer cuatrimestre, y sobre todo, sobre su elección vocacional.

Las preguntas del cuestionario apuntan a saber: Qué hicieron durante las vacaciones; por qué; hubieran querido hacer algo distinto. Cómo es la relación con sus compañeros de curso, amigos, profesores, y demás personas de la facultad. Si recuerdan cuántos parciales aprobaron y cuántos no; Si los resultados, las calificaciones, el tiempo que les llevó hacerlos eran los que esperaban; por qué. Qué hacen en su tiempo libre. Si han recibido comentarios de familiares y amigos sobre el primer cuatrimestre, qué tipo de comentarios, respecto de qué; y qué piensan sobre eso. De acuerdo a su experiencia en el primer cuatrimestre, cuáles son las características de su personalidad que piensan que les sirven para la carrera y cuáles son las que pueden considerar un obstáculo. Y por último, si piensan haber elegido la carrera correcta, cuándo y cómo se dan cuenta de ello, por qué, y qué piensan sobre eso.

Al final, el cuestionario ofrece la opción de colocar nombre y apellido y correo electrónico si es que el estudiante tiene interés en recibir alguna devolución y seguir conversando sobre estos temas. De este modo, a partir de este último ítem del cuestionario, se convoca a aquellos interesados a una entrevista personal.

Entrevistas personales: Es sabida la riqueza y potencialidad de las entrevistas personales para trabajar en Orientación; sin embargo, al ser este un espacio en el marco de una institución y por lo tanto al ser poco factible realizar entrevistas individuales con todos los estudiantes, éstas se ofrecen a aquellos que plantean demandas específicas, ya sea a través del cuestionario, de las tutorías, de los talleres, de solicitudes puntuales, etc.

Muchos de los dispositivos mencionados en este trabajo (tutorías, talleres, jornadas) están basados en la entrevista, de carácter grupal, a lo cual se suman estas instancias de entrevistas personales, que permiten profundizar en el abordaje de las

problemáticas puntuales de los estudiantes que lo solicitan. Con esto se quiere dejar claramente señalada la importancia que reviste la entrevista en tanto instrumento principal de intervención en el área de Orientación en la FI.

Encuentros informales y casuales

Durante el trabajo cotidiano del área, se tiene oportunidad de interactuar con diferentes estudiantes (estudiantes avanzados, tutores, ingresantes, auxiliares alumnos, etc.) en diferentes espacios, tanto dentro de la facultad (quiosco, pasillos, comedor, biblioteca, etc.) como también en los medios de transporte público o en los accesos al establecimiento.

Estos espacios, informales de acuerdo a las instancias planificadas para la Orientación, sin embargo, hacen posible que muchos estudiantes puedan expresar diferentes aspectos de sus situaciones así como preocupaciones, reflexiones acerca de experiencias significativas en el transcurso por la Facultad y la elección de la carrera, entre otras cuestiones propias del campo de lo vocacional.

Muchos de esos estudiantes utilizan estos espacios informales y casuales para manifestar su interés respecto de los otros dispositivos “formales” de Orientación (talleres, tutorías, etc.), o preguntan de qué se tratan, y expresan al mismo tiempo sus propias sensaciones, preocupaciones o expectativas respecto de situaciones en las que hay elecciones y decisiones puestas en juego.

Es por ello que estos espacios se consideran una instancia de trabajo más dentro del área de Orientación de esta institución.

Palabras finales

A lo largo del presente trabajo se han mostrado una serie de instancias y dispositivos de trabajo en Orientación Vocacional que han sido sostenidos durante estos diez años de existencia de Área en la FI-UNER. Además de ser diversas, son complementarias, y esto se reconoce como muy valioso ya que abordan desde diferentes aspectos la misma problemática de lo vocacional, por ejemplo: algunas son individuales y otras grupales; algunas de carácter más informativo y otras de carácter más reflexivo; algunas están destinadas a los futuros ingresantes y otras a los estudiantes de los primeros años o a punto de egresar; etc.

La experiencia en esta década permite ver que hay muchos modos de abordar la OV en la Universidad y esto es así principalmente porque, tal como se planteó al comienzo del presente trabajo, las elecciones vocacionales siempre están en construcción, y esta construcción no se realiza de manera lineal sino que supone momentos de resignificación, conflicto, duda a partir de la experiencia personal y en función de las experiencias que va teniendo el sujeto en el recorrido por la universidad.

También es válido resaltar en este cierre que si bien todo este trabajo ha sido coordinado desde el Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional, excede ampliamente el ámbito restringido de la misma, transformándose con el tiempo en acciones de la institución en sí, no sólo porque en ellas participan activamente diferentes integrantes de la misma (docentes, egresados, autoridades) sino también porque han adquirido un elevado grado de visibilidad y aceptación institucional.

Y por último, la intención con este trabajo ha sido aportar al avance y fortalecimiento del campo de la OV en la universidad, desde una experiencia concreta a lo largo de diez años de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Bohoslavsky, R. (1971). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Müller, M. (1997). *Docentes Tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum.
- Rascovan, S. (1998). *Orientación Vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rascovan, S. (2005). *Orientación vocacional: Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, S. (Nov 2003-Feb 2004): La Orientación Vocacional en el Nuevo Escenario Social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol 1 (1), 7-11. Publicado en <http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-1.pdf#page=7>
- Sola Villazón, A. & De Paw, C. (2004). La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos, en P. Carlino, (Coord.) *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad* (p. 77 a 94). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual Community*. Recuperado de <http://www.rheingold.com/vc/book/index.html>
- Sócrates (2013). *Erasmus Thematic Networks (Socrates). Education, audiovisual & culture executive agency. European Commission*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/static/en/overview/ThemNetwks_overview.htm
- Tassi (2013). *Conferencias UPM TASSI*. Recuperado de <http://www.lpsi.eui.upm.es/GANLESI/GANLESI.htm>

¹ Cuyo pionero en la Argentina fue Rodolfo Bohoslavsky, en la década de 1970.

² Según datos de la encuesta que se aplica a los estudiantes de primer año para que evalúen el Sistema de Tutoría entre Pares, en los últimos tres años hay: un 98% (año 2010), un 92% (año 2011) y un 77% (año 2012) de estudiantes que afirma conocer el STP.

³ Según datos de la misma encuesta: hay un 70% (año 2010), un 70% (año 2011) y un 65% (año 2012) de estudiantes que opina que es Muy Bueno que exista el STP.

⁴ Según las consultas que se realizan a los docentes de las cátedras de los dos primeros años de la FI, se observa que la mayoría manifiesta conformidad con la tarea de los tutores, destacando la predisposición de los mismos tanto para trabajar con los alumnos como para estar en contacto con la cátedra y la colaboración que ellos brindan a los alumnos que son más introvertidos.

Artículo concluido el 20 de abril de 2013

Perassi, M. y Doval, A. Consideraciones sobre una experiencia en Orientación en la Facultad de Ingeniería - Universidad Nacional de Entre Ríos. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2),403-420.

Publicado en <http://red-u.net>

Marisol Perassi

**Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Entre Ríos
Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional**

Mail:asesoriapedagogica@bioingenieria.edu.ar



Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. En curso: Maestría en Docencia Universitaria, de la UNER. Responsable del Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos, con un cargo de Profesora Adjunta con carácter Ordinario y Dedicación Parcial. Docente de la cátedra Orientación Vocacional y Laboral de la Carrera de Licenciatura en Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Azul Doval Temporelli

**Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Entre Ríos
Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional**

Mail:orientacion@bioingenieria.edu.ar



Licenciada en Psicología, por la Facultad Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Posgrado en Clínica Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia, por ASSAPIA (Asociación Argentina de Psiquiatría y Psicología de la Infancia y la Adolescencia)- SPP (Sociedad Psicoanalítica de Paraná). Integrante del Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Psicología Clínica en Self Clínica de Psicopatología S.R.L. (Paraná, Entre Ríos).

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 421-451

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 29-05-2013

Fecha de aceptación: 22-11-2013

**Practicum y simulación clínica
en el Grado en Enfermería,
una experiencia de innovación
docente.**

**Practicum and clinical
simulation in nursing degree,
an educational experience.**

César Leal Costa

José Luis Díaz Agea

Andrés Rojo Rojo

Laura Juguera Rodríguez

M^a José López Arroyo

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

España

César Leal Costa

José Luis Díaz Agea

Andrés Rojo Rojo

Laura Juguera Rodríguez

M^a José López Arroyo

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

Spain

Resumen

Se ha implantado la simulación clínica avanzada en la Facultad de Enfermería de la UCAM como método complementario de aprendizaje y evaluación, dentro de los diferentes Practicum Clínicos. Utilizar la simulación como método de aprendizaje y evaluación por competencias en enfermería así como integrar la metodología científica que ofrece el proceso de enfermería con la práctica asistencial simulada han sido los principales objetivos para llevar a cabo

Abstract

It has implemented an advanced clinical simulation in the Faculty of Nursing at the UCAM as a complementary method for learning and assessment, within different Clinical Practicum. Using the simulation as a method of learning and competency assessment in nursing and integrating scientific methodology offered by the nursing process with simulated clinical practice have been the main targets to carry out this experience. Simulators at real scale are used to reproduce

esta experiencia. Se utilizan simuladores a escala real (SER) que reproducen de manera realista un paciente con diversos problemas de salud. La metodología de aprendizaje/evaluación se basa en la reproducción de casos clínicos basados en la práctica asistencial en entornos clínicos simulados y controlados. Mediante diferentes sesiones los alumnos escenifican los procedimientos y cuidados en la sala de simulación. Estas sesiones son grabadas en un sistema de vídeo y visionadas en tiempo real por otro grupo de alumnos. Posteriormente se analiza la situación de manera reflexiva por el grupo y el instructor (*Debriefing*). En las sesiones de evaluación se evalúan, por parte del instructor y del resto de alumnos, las competencias asociadas al Practicum Clínico correspondiente mediante simulación. La simulación clínica es una metodología complementaria útil, tanto para el aprendizaje como para la evaluación por competencias en los diferentes Practicum Clínicos replicando escenarios reales en entornos simulados con alumnos de Grado de Enfermería.

Palabras clave: Practicum, competencia profesional, espacio europeo educación superior, evaluación de prácticas universitarias, simulación clínica, enfermería.

realistically a patient with various health problems. The learning methodology / evaluation is based on the reproduction of clinical cases based on clinical practice in clinical settings simulated and controlled. By different sessions students staged procedures and care in the simulation room. These sessions are recorded in a system of video and viewed in real time by another group of students. Then we analyze the situation in a thoughtful by the group and the instructor (*Debriefing*). In the evaluation sessions are assessed by the instructor and other students, the competencies associated with the corresponding Clinical Practicum through simulation. Clinical simulation is a useful complementary method for learning and assessment competency in the different Clinical Practicum, replicating real scenarios in simulated environments in degree Nursing students.

Key words: Practicum, professional competence, European Higher Education Area, university course evaluation, clinical simulation, nursing.

Introducción

El peso de los Practicum en el itinerario formativo de las profesiones sanitarias ha ido en aumento considerando las recomendaciones del espacio europeo de educación superior (EEES). Las prácticas suponen la incursión del alumno en la vida profesional, y su importancia tiene reflejo en el peso específico que posee en el currículo de la titulación. Como señala Zabalza, entendemos el Practicum como “el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un período de formación (...) que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajo reales” (Zabalza, 2003, p. 45).

Los aprendizajes del Practicum están vinculados a la experiencia directa (Kolb, 1984). Este autor pone énfasis en la valía de la experiencia como herramienta para el aprendizaje, definiéndolo como “el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (Kolb, 1984, p. 34). El aprendizaje sería un proceso continuo fundamentado en la experiencia y que implica una transacción entre personas y el ambiente, estableciendo un ciclo de cuatro etapas que conforman el aprendizaje experiencial: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y experimentación activa.

Como se deduce de este modelo, la acción por sí misma no es suficiente para que el alumno genere una experiencia de aprendizaje adecuada, requiere de la reflexión (Kolb, 1984).

Como señala Zabalza (2011) reflexionar no es simplemente contar la propia experiencia (a través de diarios) sino ser capaz de llegar más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, valorarla e integrarla en los propios esquemas cognitivos. Esta reflexión se puede realizar de forma inmediata o más tardía, ya sea en entornos clínicos reales, en entornos simulados o en situaciones de Role-Playing. Este modelo de aprendizaje es precisamente el que tratamos de llevar a cabo en la experiencia de simulación.

De esta forma, la Simulación Clínica se integra como una parte fundamental del Practicum. Esto nos permite:

- Propiciar experiencias de reflexión.
- Ejercer de nexo de unión entre los contenidos proporcionados desde los ámbitos académicos y los centros sanitarios.
- Propiciar la evaluación en entornos controlados de las competencias adquiridas a lo largo del proceso de aprendizaje práctico, utilizando escenarios clínicos simulados que replican situaciones reales y simuladores de alta fidelidad. De este modo, se lleva a cabo una evaluación por competencias en entornos reales a través del tutor de prácticas externo y otra complementaria en entornos simulados.
- Ejercer un mecanismo de control sobre la formación dada en el resto de materias de corte “teórico”.

La simulación Clínica en el Grado en Enfermería de la UCAM no es una asignatura independiente sino que se encuentra integrada en los distintos Practicum, disponiendo

de distintas cargas horarias en cada uno de ellos, como se muestra en la Tabla n. 1.

Tabla n.1: Cargas horarias en los diferentes Practicum Clínicos.

	Practicum I	Practicum II	Practicum III	Practicum IV	Practicum V	Practicum VI
Curso	2º	3º	3º	4º	4º	4º
Créditos (ECTS)	12 ECTS	9 ECTS	9 ECTS	12 ECTS	18 ECTS	12 + 12 ECTS
Horas totales	300 horas	225 horas	225 horas	300 horas	450 horas	600 horas
Horas prácticas	210 horas	140 horas	140 horas	210 horas	300 horas	420 horas
Simulación Clínica	30 horas	24 horas	24 horas	26 horas	Trabajo en la comunidad	40 horas
Temática	Cuidados Básicos	Cuidados Médicos	Cuidados Quirúrgicos	Cuidados Especiales	Atención Primaria	Miscelánea

Fuente: Elaboración propia.

Aunque en este artículo tratamos la simulación en el ámbito de las ciencias de la salud, y en concreto en la disciplina de enfermería, su uso se desarrolla en numeras áreas como la aeronáutica, la psicología, la educación o incluso la enseñanza en el contexto empresarial (Arias, Haro, y Romerosa, 2010). Tanto es así que el concepto moderno de simulación nace en 1929, cuando se pone en funcionamiento el primer simulador de vuelo. A finales de los años 60 del siglo pasado se introducen los primeros modelos de simulación usados en educación médica: Resusci Anne® (un maniquí para reanimación) y Harvey® (un maniquí tamaño real diseñado para entrenamiento en cardiología) (Cooper y Taqueti, 2005).

El primer simulador de anestesia fue creado en la Universidad Southern California (Abrahamson, Denson, y Wolf, 1969). La concienciación ante la necesidad de un entrenamiento meticuloso para reaccionar ante situaciones críticas, junto con el desarrollo de la informática y la autenticidad de los simuladores, hicieron que surgiera un interés por estos sistemas y sus aplicaciones.

En 1986 desde las Universidades de Florida y Stanford (Gaba y Deanda, 1988), se creó un simulador a escala real (SER) con el objetivo de combinar habilidades técnicas, toma de decisiones en situaciones críticas, trabajo en equipo, capacidad de liderazgo, etc. para uso en medicina. Todo ello para mejorar la seguridad del paciente en un lugar que reprodujera lo más fielmente su entorno de trabajo (Gaba, 2004).

Es en la década de los 90 cuando se desarrolla la simulación a escala real con maniqués que cuentan con avances tecnológicos en continua evolución hasta el día de hoy en el que los SER cuentan con funciones muy parecidas a la realidad y permiten desarrollar numerosos escenarios clínicos.

En España, la simulación clínica está tomando protagonismo pero tiene su mayor implantación en la formación posgrado de medicina y enfermería; estando la formación universitaria de grado todavía en desarrollo. Desde la UCAM se ha apostado por la simulación clínica dentro del itinerario formativo de los alumnos del Grado en Enfermería en una experiencia pionera en nuestro país.

Como señala Fernández March (2010), el EEES introduce elementos nuevos en la formación universitaria: desarrollo de competencias, resultados de aprendizaje,

metodologías activas y cercanas a la práctica profesional, incorporación de las TIC's en el aprendizaje eficaz, etc., elementos que construyen un currículo basado en competencias y que hay que evaluar según las mismas. A continuación desarrollaremos de qué manera se integra el aprendizaje en distintos entornos clínicos (reales y simulados), justificando la oportunidad que tienen los alumnos de reflexionar sobre la práctica simulada en referencia a la práctica real y las implicaciones positivas de que ambas esferas se complementen.

El Practicum Clínico en el Grado de Enfermería

El plan de estudios de Grado en Enfermería incluye el Bloque de Practicum y Trabajo Fin de Grado con 90 ECTS. El plan de estudios de la UCAM, verificado por ANECA, distribuye los créditos de este bloque en las materias de TFG con 6 ECTS y de Practicum con 84 ECTS. Los créditos de la materia de Practicum se dividen en 6 asignaturas, una por cada Practicum, del Practicum I al VI con una asignación de créditos por Practicum y distribuidas en los cursos de segundo, tercero y cuarto de grado (Tabla n. 1).

Todos los Practicum tienen el 80% de actividades presenciales que se desarrollan principalmente en centros socio-sanitarios pero también cuentan con otras actividades presenciales como son Seminarios o trabajo de grupo en aulas y prácticas en sala de simulación. El 20% restante son actividades no presenciales del alumno.

La evaluación de las asignaturas de Practicum es una evaluación ponderada que realiza el Profesor de Practicum de la universidad en base a la evaluación del desarrollo y contenidos del portafolio, evaluación del Tutor de prácticas en el centro sanitario y evaluación del profesor de Sala de Simulación.

La adquisición de competencias a través del Practicum

El EEES promueve la conexión de la formación de titulados con los campos profesionales en los que estos se insertan. Por lo tanto parece razonable que la planificación del currículum universitario esté guiada por la realidad profesional hacia la que se dirigen los egresados y no sólo por las lógicas de la disciplina como ha venido sucediendo hasta ahora. O lo que es lo mismo, centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a competencias.

Según la OCDE, en su proyecto "Definition and Selection of Competencies" (DESECO-OCDE, 2005), las competencias son algo más que conocimiento y habilidades. Incluyen la habilidad para enfrentarse a demandas complejas poniendo en acción, en situaciones concretas, recursos psicológicos, habilidades y actitudes.

Las competencias, en sus inicios, estaban íntimamente ligadas al concepto de *empleabilidad* (Riesco, 2008), con un marcado sentido relacionado con el mundo empresarial. Sentido que aún pervive con el énfasis puesto en un aprendizaje y evaluación por competencias en la esfera universitaria que necesariamente tenga su proyección en el futuro profesional del egresado. En las profesiones sanitarias, en concreto en la enfermería, se dan razones más que suficientes para abordar la cualificación profesional basada en las competencias que el alumno debe adquirir antes de enfrentarse a situaciones asistenciales reales, tanto en el Practicum Clínico tutelado como una vez que desarrolle su profesión como trabajador cualificado. En este sentido, en nuestra experiencia docente se han seguido las directrices marcadas por la legislación vigente

en materia de educación universitaria y las competencias (tanto generales como específicas) del Grado en Enfermería. El Ministerio de Ciencia e Innovación en su ORDEN CIN/2134/2008, de 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 enfermero, describe 18 competencias generales y un listado de competencias específicas de formación básica común y de ciencias de la enfermería, especificando las competencias de prácticas tuteladas como:

“prácticas preprofesionales, con una evaluación final por competencias, que permitan incorporar los valores profesionales, competencias de comunicación asistencial, razonamiento clínico, gestión clínica y juicio crítico, integrando en la práctica profesional los conocimientos, habilidades y actitudes de la Enfermería, basados en principios y valores, asociados a las competencias descritas en los objetivos generales y en las materias que conforman el Título” (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008, p. 31683).

Así, de esta definición, se desprende la necesidad de realizar una evaluación final por competencias de las prácticas preprofesionales realizadas en los diferentes Practicum Clínicos, y que engloban, todas las competencias descritas (generales y específicas de formación básica común y de ciencias de la enfermería).

En este nuevo paradigma educativo basado en el aprendizaje y en las competencias se pretende optimizar la preparación de los estudiantes. La universidad con su actividad docente pretende formar sujetos competentes profesionalmente, entendiendo éste aspecto como *“grado en que un sujeto puede utilizar sus conocimientos, aptitudes, actitudes y buen juicio asociados a su profesión, para poder desempeñarla de manera eficaz en todas las situaciones que corresponden al campo de su práctica”* (Blay, 1995, p. 8).

Como vemos, el concepto de competencia ocupa un lugar central, en la formación superior derivada del EEES. Este concepto, no sólo cambia el lenguaje sino que implica una transformación integral de las titulaciones, los planes de estudio y las metodologías de enseñanza y evaluación. Como señalan Palomino, Frías, Grande, Hernández y Del Pino (2005), las competencias buscan servir de elemento clarificador de la compatibilidad de perfiles docentes y académicos, puesto que la definición de perfiles dibuja un escenario de desempeño profesional, de capacidad y de espacio de actuación profesional que debe facilitar la comparabilidad en todos los sentidos inter e intra-titulaciones.

No obstante, pese a esta posición paradigmática, la formación por competencias se encuentra envuelta en una nebulosa que no hace sino añadir confusión a la aplicación de esta idea. Como acabamos de ilustrar, es ingente la cantidad de definiciones, clasificaciones y categorías que rodean al término competencia (Boyatzis, 1982; Delgado, Borges, García, Oliver, y Salomón, 2005; Lasnier, 2000; Martínez y Sauleda, 2005). Sin embargo, a pesar de los distintos matices, existen problemas clave que habría que destacar, como decidir cómo se van a evaluar las competencias. A este respecto, en el siguiente punto, se presenta una propuesta de modelo para la evaluación de las competencias en los diferentes Practicum Clínicos del Grado de Enfermería, utilizando para ello, el lenguaje estandarizado enfermero (NANDA-NOC-NIC). Para esto, dentro de las nuevas estrategias metodológicas encaminadas al objetivo de un aprendizaje y evaluación basada en las competencias finales del alumno, diversas Facultades de Enfermería están introduciendo cambios en los planes de estudio y nuevos planteamientos en el diseño de programas, introduciendo estrategias como el aprendizaje basado en problemas, la

simulación clínica, etc.

Evaluación por competencias en el Practicum Clínico. Una propuesta de modelo

En los diferentes Practicum Clínicos, cada competencia o grupo de competencias seleccionadas se asocia a unos resultados de aprendizaje¹ que se espera que el alumno alcance.

Dichos resultados de aprendizaje se basan en la taxonomía NIC (Bulechek et al., 2009), de manera que coinciden con el Nivel 1 (Campos) y el Nivel 2 (Clases). Como criterios de evaluación se han escogido las Intervenciones de Enfermería que se corresponden con el Nivel 3 (Figura n. 1), de manera que se integra perfectamente el aprendizaje y evaluación de las competencias con el lenguaje enfermero estandarizado. De esta manera, para cada Practicum se elabora un cuaderno de competencias, donde siguiendo este modelo, se genera un mapa de competencias específico para cada Practicum (Alegría y Pastor, 2011; Barbera, Funes, Oliva, Gallego y Giménez, 2010a; Barbera, et al., 2010b; Cerezo e Ibáñez, 2011; Funes, Leal, Conesa y Díaz, 2011; Gallego, García, Giménez, Díaz y Cava, 2009; García, 2011; Simonelli, 2011).

Por tanto, al finalizar el correspondiente Practicum Clínico que el alumno esté cursando, habrá trabajado los diferentes resultados de aprendizaje y adquirido las competencias asociadas.

Figura n. 1 Propuesta de modelo de evaluación de competencias a través de los resultados de aprendizaje con los criterios de evaluación (Intervenciones de Enfermería NIC) en los Practicum clínicos.



Fuente: Elaboración propia

Exponer en este apartado las competencias asociadas a los resultados de aprendizaje con sus criterios de evaluación según el modelo especificado, supondría extender el presente trabajo en demasía, por este motivo, en la Tabla n. 2 se exponen las competencias que se evalúan en todos los Practicum Clínicos.

Tabla n. 2. Competencias a evaluar en los Practicum Clínicos

MECES1: Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
MECES2: Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
MECES3: Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
MECES4: Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
MECES5: Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
MCER1 Comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
MCER2 Expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
MCER3 Hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
MCER4 Producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
MCER5 Comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
MCER6 Desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
MCER7 Producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
MCER8 Describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
T1: Capacidad de análisis y síntesis.
T2: Capacidad de organización y planificación.
T3: Conocimiento de informática relativo al ámbito de estudio.
T4: Toma de decisiones.
T5: Trabajo en equipo.
T6: Trabajo en un contexto internacional.
T7: Habilidad en relaciones interpersonales.
T8: Razonamiento crítico.
T9: Compromiso ético.
T10: Aprendizaje autónomo.
T11: Adaptación a nuevas situaciones.
T12: Creatividad.
T13: Liderazgo.
T14: Motivación por la calidad.
T15: Capacidad de reflexión.
T16: Resolución de problemas.

Fuente: Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008.

De este modo, se plantea la simulación clínica como método complementario de aprendizaje y evaluación por competencias. Por ello, a la hora de planificar esta metodología docente nos planteamos los siguientes objetivos:

- Utilizar la simulación como método complementario de aprendizaje y evaluación por competencias en los Practicum Clínicos en el Grado de Enfermería.

- Integrar la metodología científica que ofrece el proceso de enfermería con la práctica asistencial simulada.

Método

Dado que el presente trabajo no se trata de un estudio al uso, sino que muestra una experiencia educativa, incluiremos en este apartado la metodología utilizada para utilizar la simulación clínica como método complementario de aprendizaje y evaluación por competencias en los diferentes Practicum Clínicos, utilizando para ello el lenguaje enfermero, justificando su utilización y estableciendo las bases metodológicas de la misma.

Se trata de usar un lenguaje común utilizando las taxonomías de Diagnósticos Enfermeros NANDA I (Herdman, Heath, Meyer, Scroggins, y Vassallo, 2010), de Resultados Enfermeros NOC (Morhead, Johnson, Maas, y Swanson, 2009) y de Intervenciones Enfermeras NIC (Bulechek, Butcher, y McCloskey, 2009). Su combinación y aplicación en el proceso de enfermería ofrece múltiples beneficios y vislumbra un futuro prometedor de cara a demostrar la contribución de la práctica enfermera en los cuidados de salud (Leal, Carrasco, y Guillamón, 2010).

La simulación clínica en el Grado de Enfermería de la UCAM se comenzó a impartir en los dos últimos cursos académicos, iniciándose en el curso 2011-2012 en los Practicum Clínicos I, II y III y ampliándola en el curso 2012-2013 a los Practicum IV y VI.

Una vez diseñada la estructura de aprendizaje con simulación que hemos descrito es necesario llevarla cabo y para ello se ponen en marcha escenarios clínicos de muy diversa índole en grupos reducidos (18 alumnos divididos en subgrupos de 3) guiados por un profesor, también denominado tutor o instructor de simulación. La discusión posterior de dichos escenarios se basa en búsquedas bibliográficas llevadas a cabo por los propios estudiantes que conforman el subgrupo, que lo ha ejecutado y ha llevado el peso de la discusión. El instructor de simulación pasa a un segundo plano salvo que tenga que reconducir la situación, manejar el software y el equipo de simulación avanzada y videograbación o fomentar el análisis y la reflexión, ejerciendo más bien de moderador y facilitador de la discusión que de transmisor de conocimientos.

En los apartados siguientes se expone las infraestructuras de las que disponemos y se describe la simulación clínica como método de aprendizaje y evaluación por competencias en los diferentes Practicum Clínicos, complementando de esta forma la evaluación realizada por los tutores de prácticas externas.

Infraestructuras. Salas de simulación y simuladores avanzados

En la actualidad disponemos de 6 salas de simulación, (con sus correspondientes salas de control y debriefing), seis simuladores avanzados a escala real (SER) (1 SimMan 3G, 5 SimMan Essential y un SimBaby de Laerdal® (Imágenes n. 1, n. 2 y n. 3).



Imagen 1. Sala de simulación.

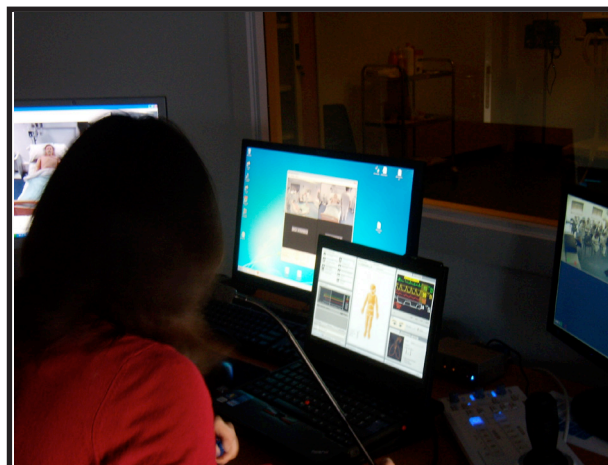


Imagen 2. Sala de control.



Imagen 3. Sala de *Debriefing*.

La simulación clínica como método de aprendizaje y evaluación por competencias en el Practicum

La elaboración de los escenarios clínicos de aprendizaje y de evaluación responde a una cuidadosa y meticulosa tarea fundamentada en las competencias asociadas al Practicum correspondiente (cuadernos de competencias), según el modelo especificado anteriormente (Figura n. 1).

Los escenarios clínicos simulados se preparan con antelación y se elaboran a partir de las intervenciones y actividades relacionadas con una situación asistencial propia de enfermería en relación al Practicum que esté cursando el alumno en ese momento; con unas competencias definidas y unos resultados de aprendizaje claros y concisos.

En cada rotatorio de prácticas de cada Practicum Clínico, el alumno de Grado en Enfermería debe realizar estancias clínicas o prácticas tuteladas en entornos reales (Hospitales, Centros Sociosanitarios, etc) complementadas con la realización de simulación clínica, programándose sesiones de aprendizaje con escenarios simulados, y sesiones de evaluación de las competencias asociadas al Practicum que esté cursando el alumno. Así, se planifican las sesiones de simulación de la siguiente forma (Tabla n. 3):

Sesión I	2 horas	Presentación. Constitución de los grupos. Reparto de casos. Recordatorio habilidades clínicas.
Sesión II	4 horas	Aprendizaje con escenarios simulados (3 escenarios clínicos).
Sesión III	4 horas	Aprendizaje con escenarios simulados (3 escenarios clínicos).
Sesión IV	4 horas	Aprendizaje con escenarios simulados (4 escenarios clínicos).
Sesión V	2 horas	Aprendizaje con escenarios simulados (2 escenarios clínicos).
Sesión VI	4 horas	Sesión evaluativa 1
Sesión VII	4 horas	Sesión evaluativa 2
Total	24 horas	
Total escenarios simulados	21 escenarios clínicos	12 escenarios clínicos de aprendizaje por cada grupo de 18 alumnos (se corresponden con 2 escenarios por subgrupo de 3-4 alumnos) y 9 escenarios evaluativos (1 escenario por cada 2 alumnos que se evalúan).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Planificación de las sesiones de simulación clínica de los Practicum.

La información sobre los escenarios clínicos de aprendizaje se facilitan a los grupos de alumnos en la primera sesión y éstos preparan los casos que escenifican durante las siguientes sesiones (sesiones II, III, IV y V). Se proporciona datos relativos al paciente, descripción de la situación clínica, un resumen del proceso de enfermería: valoración, diagnósticos de enfermería, planificación (resultados NOC e Intervenciones NIC de enfermería) y un escenario que sitúa temporo-espacialmente dicha situación clínica, siguiendo así la estructura del proceso de enfermería y utilizando un lenguaje enfermero común NANDA-NOC-NIC (anexo n.1). Los escenarios son elaborados por los profesores de simulación, basándose en situaciones que los alumnos pueden experimentar en entornos reales, pero los datos son ficticios. En la posterior evaluación, no sólo se tiene en cuenta el desarrollo del escenario en la sala de simulación, sino también aspectos como la preparación del escenario por parte de los alumnos (búsqueda de información y evidencias científicas), la comunicación con el paciente, la comunicación entre el grupo de trabajo, la participación y defensa de las actuaciones en el debriefing y el trabajo de evaluación entregado al profesor. Todos estos aspectos se desarrollarán más en

profundidad cuando se describa las herramientas de evaluación utilizadas.

Con respecto a las consideraciones éticas, a los alumnos se les pide que firmen un consentimiento informado para poder utilizar su imagen con fines de evaluación e investigación.

El instructor previamente ha programado en el sistema informático del Simulador el caso con las respuestas clínicas automáticas del paciente simulado y las intervenciones NIC a realizar. Dichas respuestas están supeditadas a la actuación de los alumnos, pudiéndose modificar en cualquier momento (Imagen n. 4).

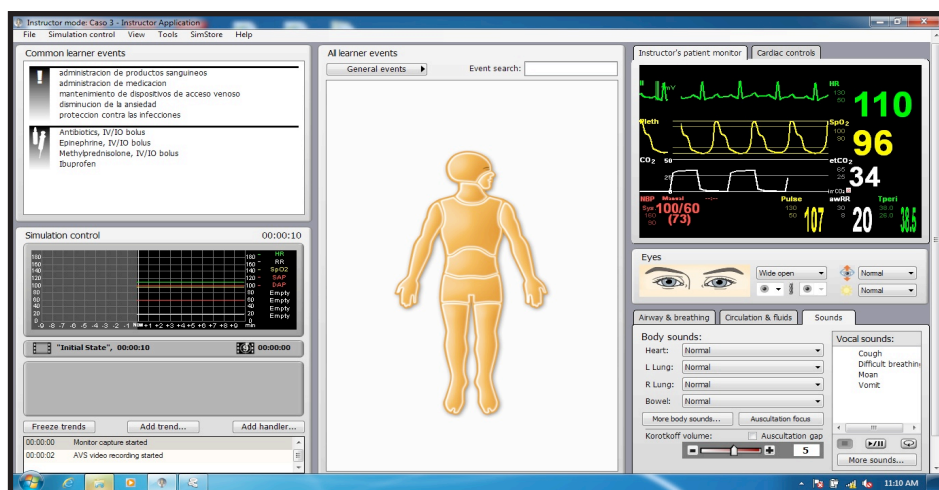


Imagen 4. Pantalla del Programa informático usado por el Instructor para controlar el escenario y el paciente simulado (Laerdal ©).

Así, en las sesiones de aprendizaje se trabaja de la siguiente forma:

- Un grupo de 3 alumnos experimentan una situación lo mas fidedigna posible a los entornos asistenciales reales.
- Mientras tanto, otros alumnos observan lo que los primeros están haciendo. La observación debe ser reflexiva, por lo que los observadores plasman lo que ven en un documento que servirá para, una vez concluido el escenario simulado, realizar un análisis de la situación experimentada (*Debriefing*²) junto con los alumnos que han ejecutado el caso y el instructor. La acción es recogida en un vídeo que se proporciona a los alumnos actores, con el fin de que éstos observen su actuación y así poder reflexionar al respecto. Esta reflexión es el centro del trabajo que deben presentar al instructor a posteriori. Aquí el papel del tutor no debe ser acusativo ni permisivo, sino situarse en un punto intermedio para facilitar el aprendizaje (Rudolph, Simon, Rivard, Dufresne, y Raemer, 2007).

Los escenarios clínicos de evaluación se facilitan a los grupos de alumnos en la sesión VI y éstos tras leerse el caso clínico y las intervenciones lo escenifican durante dicha sesión. En la sesión VII se realiza el Debriefing de todos los escenarios de evaluación. Los escenarios clínicos de evaluación son más cortos que los escenarios de aprendizaje, y se trabaja de la siguiente forma:

- En grupo de 2 alumnos experimentan una situación clínica lo mas fidedigna posible a los entornos asistenciales reales, de un caso clínico corto (2-3 intervenciones de enfermería NIC), especificando el reparto de intervenciones entre los alumnos.
- Mientras tanto, otros alumnos en la sala de debriefing observan en tiempo real lo que los primeros están haciendo. Los alumnos plasman lo que ven en un documento que servirá para, una vez concluido el escenario simulado, realizar una evaluación de sus compañeros y un posterior análisis de la situación experimentada (*Debriefing*) junto con los alumnos que han ejecutado el caso y el instructor en la sesión VII. La acción es recogida en un vídeo al igual que en los escenarios de aprendizaje.

A continuación describiremos y justificaremos el diseño de la herramienta de evaluación por competencias utilizada en simulación clínica en la UCAM.

Como apunta Sáez (2009), si el EEES apuesta por las competencias como el nuevo paradigma formativo ¿cómo llevar a cabo esta tarea con las formas tradicionales de evaluación?.

La Pirámide de Miller es una forma gráfica en la que se representa la adquisición de competencias y en consecuencia la forma en la que éstas se pueden evaluar (Miller, 1990).

Si tenemos en cuenta lo dicho hasta ahora, la única forma de poder evaluar la adquisición de competencias sería valorando la acción en los contextos clínicos reales. Es posiblemente el Practicum, y la evaluación directa de las conductas de los alumnos, la clave para poder responder a la pregunta de si el alumno es “competente” para afrontar una situación tal y como los estándares profesionales indican.

La simulación ofrece situaciones similares a la realidad en contextos controlados, donde la exposición del alumno a los condicionantes (empatía con el tutor que influya en la evaluación por ejemplo) de los contextos reales es nula, los observadores-evaluadores son docentes y se proponen situaciones concretas, lejos de la variabilidad de situaciones que supone la práctica clínica real.

La evaluación usando simuladores correspondería al tercer nivel de la pirámide de Miller (*demostrar*). No somos ajenos a las dificultades que implica la evaluación objetiva por competencias usando una herramienta observacional con escenarios simulados, tal y como ponen de manifiesto Rosen et al. (2008), sobre todo cuando se refieren a equipos de trabajo de profesionales, debido fundamentalmente a la complejidad y variabilidad del trabajo en equipo, con multitud de factores que interactúan en una situación aparentemente controlada por el instructor.

La evaluación de competencias en entornos simulados en ciencias de la salud se ha realizado de manera individual utilizando herramientas como las pruebas ECOE³ (Nolla-Domenjó, 2009) y el CEX⁴, o una variante modificada y validada denominada Mini-CEX⁵ (Fornells-Vallés, 2009; Norcini, Blank, Duffy, y Fortna, 2003), sin embargo, está aceptado por los expertos en simulación que la adquisición de competencias individuales en habilidades clínicas no es suficiente; la coordinación del equipo, la comunicación y la cooperación son esenciales para una práctica asistencial eficaz y segura (Salas, Rosen, y King, 2007).

La evaluación por competencias desde nuestro punto de vista, requiere una

herramienta que estime si el alumno ha adquirido dichas competencias en base a un criterio de evaluación fundamentado en evidencias y en un lenguaje estandarizado, reconocido internacionalmente y que se pueda reproducir en todos los Practicum.

En la herramienta de evaluación que hemos elaborado para los alumnos de enfermería hemos incluido los siguientes aspectos (Anexo n. 2):

- Informe cualitativo: Se realiza una evaluación cualitativa tanto por parte de los compañeros como del instructor, con los puntos fuertes, puntos que necesita mejorar y observaciones.
- Informe cuantitativo: lista de chequeo (Si/No) con las 10 actividades de la intervención NIC más importantes.
- Aspectos generales: Habilidades de Comunicación (con el paciente y con el equipo), priorización, reevaluación, coordinación, liderazgo y preparación de los recursos materiales. Cada ítem se evalúa mediante una escala Likert con 5 grados de respuesta (casi nunca, a veces, normalmente, casi siempre y siempre).
- Actitud: Puntualidad, iniciativa, participación, respeto, uniformidad. Cada ítem se evalúa mediante una escala Likert con 5 grados de respuesta (casi nunca, a veces, normalmente, casi siempre y siempre).
- Conocimiento: Si el alumno describe el escenario, analiza escenario, justifica con evidencias científicas, la calidad de las fuentes documentales, si responde a preguntas y trabajo escrito de reflexión, apoyado en las evidencias científicas. Cada ítem se evalúa mediante una escala Likert con 5 grados de respuesta (casi nunca, a veces, normalmente, casi siempre y siempre).

De esta forma, las sesiones de evaluación con escenarios clínicos simulados tienen una estructura que posibilita la evaluación en tres vertientes: la evaluación del instructor, la evaluación de un grupo de alumnos (observadores) y la reflexión del propio alumno evaluado. Para ello, como se ha especificado en los puntos anteriores se ha seguido una metodología científica que marca el proceso de enfermería, incluyendo tanto las competencias generales y específicas (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008), como las transversales (Gil Martín, 2013) en la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales.

Experiencia educativa en simulación

En este apartado vamos a desarrollar diferentes aspectos que creemos que la simulación clínica ha mejorado como metodología complementaria de aprendizaje y evaluación en los diferentes Practicum Clínicos en los que ha sido incluida.

A la hora de escoger a los docentes se tuvo en cuenta su experiencia profesional, siendo la gran mayoría profesionales que compaginan su labor asistencial con la docente. En el curso académico 2011-2012 fueron once los profesores de simulación, ampliándose consecutivamente hasta diecisiete en el curso 2013-2014.

A través de las prácticas clínicas en entornos reales y la simulación clínica, los alumnos trabajan todas las competencias relativas al Practicum Clínico que están cursando a través de los resultados de aprendizaje y sus respectivos criterios de evaluación,

recogidos todos ellos en sus respectivos cuadernos de competencias (Alegría y Pastor, 2011; Barbera, et al., 2010a; Barbera, et al., 2010b; Cerezo e Ibáñez, 2011; Funes, et al., 2011; Gallego, et al., 2009; García, 2011; Simonelli, 2011). De esta manera se consigue triangular la evaluación realizada por los tutores de prácticas externas con la evaluación realizada de estas competencias por docentes en la universidad usando la simulación clínica, complementándose ambos métodos.

En la simulación clínica, se trabajan las competencias de cada Practicum Clínico y se dispone de un amplio abanico de escenarios clínicos simulados que permite realizar un aprendizaje basado en competencias. En cada módulo de simulación asociado a un Practicum se trabajan alrededor de 21 escenarios clínicos simulados, propiciándose una reflexión profunda de las intervenciones de los alumnos (basadas en la búsqueda de evidencias científicas que avalen sus actuaciones).

La simulación clínica complementa el aprendizaje de los alumnos en sus prácticas clínicas en entornos reales, fomentando la experiencia reflexiva en cada una de sus actuaciones como futuros graduados en enfermería. El lenguaje enfermero se está utilizando en otras universidades que están desarrollando sus propios modelos para evaluar las competencias en los Practicum Clínicos, así la Universidad de Málaga está llevando a cabo diferentes proyectos donde se utiliza el lenguaje estandarizado enfermero NIC para la evaluación de competencias en el Grado de Enfermería (Morales, Iglesias, García, Kaknani y León, 2012).

En cuanto a la satisfacción de los alumnos con las sesiones de simulación clínica, se realizó un estudio de corte cualitativo en el curso académico 2011-2012, donde se muestra que la percepción del alumnado es positiva, valorando sobre todo la adquisición de determinadas competencias (priorización, refuerzo de conocimientos, confianza, trabajo en equipo, comunicación, rectificación de errores, entrenamiento previo a la práctica real). Sin embargo los alumnos muestran su disconformidad con algunos aspectos como el sistema de evaluación y proponen flexibilidad en la asistencia a las sesiones (Juguera, et al., 2014). Por este motivo, la herramienta de evaluación ha evolucionado y se ha adaptado a las sugerencias y necesidades de alumnos y profesores hasta llegar a la que en la actualidad poseemos.

Conclusiones

Por lo expuesto con anterioridad consideramos que la Simulación Clínica es una herramienta muy útil tanto para el aprendizaje como para la evaluación de competencias de los alumnos de Grado en Enfermería en los diferentes Practicum Clínicos, integrando la metodología científica que ofrece el Proceso de Enfermería con la práctica asistencial simulada.

La integración de la simulación en el Practicum ha supuesto una innovación que, a nuestro juicio, mejora la calidad de la enseñanza ya que integra el aprendizaje experiencial del alumnado en entornos clínicos reales con los simulados, quedando perfectamente complementadas ambas esferas.

Los alumnos se muestran ampliamente satisfechos con la incorporación de esta nueva metodología docente que les permite reforzar las competencias que adquieren en sus prácticas en entornos reales. En ocasiones, esta metodología les posibilita experimentar situaciones que rara vez pueden vivir en la práctica real y con un papel

protagonista, lejos de la subordinación y el rol secundario que en ocasiones experimentan en las prácticas clínicas.

La incorporación de esta metodología y su implantación en el Grado en Enfermería de la UCAM ha supuesto un cambio cualitativo y cuantitativo en el modo de abordar el aprendizaje teórico-práctico, fundamentado en la necesidad de adaptar una disciplina centenaria a las nuevas formas de enseñanza basadas en competencias.

El papel activo del alumno y el aprendizaje reflexivo que permite la simulación clínica, junto con el uso de tecnologías robóticas de última generación, hace que este abordaje de los cuidados de enfermería en el ámbito universitario sea atractivo y ameno para el alumno y constituya un reto para el profesor, que debe adquirir un papel de facilitador o tutor, más que un mero trasmisor de información.

Prospectiva

Como hemos visto, la evaluación de las competencias de los diferentes Practicum Clínicos en los alumnos de Grado en Enfermería, es un proceso de extraordinaria complejidad, y aproximarse al análisis de dichas competencias supone un amplio abanico de posibilidades que requiere una mínima sistematización. De este modo, resulta imprescindible el disponer de herramientas que, como cualquier instrumento de medida, sean válidos, fiables y fáciles de utilizar y que permitan evaluar dichas competencias.

Por esto, como futuras líneas de investigación nos planteamos la validación métrica del instrumento de evaluación de las competencias en los diferentes Practicum Clínicos descrito anteriormente, utilizando para ello la simulación clínica.

Referencias bibliográficas

- Abrahamson, S., Denson, J.S., y Wolf, R.M. (1969). Effectiveness of a simulator in training anesthesiology residents. *Journal of Medical Education*, 44, 515-19.
- Alegría, A. y Pastor, J.D. (2011). Practicum Clínico VI. Pediatría. Cuaderno de competencias. Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Arias, D., Haro, C., y Romerosa, M.M. (2010). Un enfoque innovador del proceso de enseñanza-aprendizaje en la dirección de empresas: el uso de simuladores en el ámbito universitario. *Revista de Educación*, 353, 707-721.
- Barbera, M.C., Funes, M.J., Oliva, J., Gallego, J.I. y Giménez, M. (2010a). Cuaderno de competencias. Practicum Clínico III. Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Barbera, M.C., Pardo, M., Gallego, J.I. García, C., Díaz, J.L. y Caballero, J. (2010b). Cuaderno de competencias. Practicum Clínico II. Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Blay, P. (1995). Evaluación de la competencia profesional, ¿están cambiando los tiempos?. *Atención Primaria*, 16 (1): 8-10.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley.
- Bulechek, G.M., Butcher, H.K., y McCloskey, D.J. (2009). *Clasificación de intervenciones de enfermería (NIC)*. (5ª ed). Barcelona: Elsevier.
- Cerezo, A. e Ibáñez, N. (2011). Practicum Clínico VI. Obstétrico-ginecológica. Cuaderno

- de competencias. Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Cooper, J.B., y Taqueti, V.R. (2005). A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training. *Quality & Safety in Health Care*, 14(1), 72.
- Delgado, A.M., Borges, R., García, J., Oliver, R., y Salomón, L. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis. Madrid: Dirección General de Universidades. MEC.
- DESECO - OCDE. (2005). The definition and Selection of key Competencies. Executive summary. Recuperado de: http://www.portalstat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf.
- Fernández March, A. (2010) La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34.
- Fornells-Vallés J.M. (2009). El ABC del Mini-CEX. *Revista en formación médica continuada*, 12(2), 83-89.
- Funes, M.J., Leal, C., Conesa, M.C. y Díaz, A.M. (2011). Cuaderno de evaluación por competencias. Practicum Clínico IV. Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Gaba, D.M. (2004). The future vision of simulation in health care. *Quality and Safety in Health Care*, 13 (1), 2-10.
- Gaba, D.M., y DeAnda, A. (1988). A comprehensive anesthesia simulation environment: recreating the operating room for research and training. *Anesthesiology*, 69 (3), 387-94.
- Gallego, J.I., García, C., Giménez, M., Díaz, J.L. y Cava, J. (2009). Cuaderno de competencias. Practicum Clínico I. Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- García, C. (2011). Practicum Clínico VI. Geriátrica-Gerontología. Cuaderno de competencias. Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Gil Martín, E. (2013). Iniciativa curricular para el desarrollo de competencias transversales en Ciencias de la Salud. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 11 (1), 329-347.
- Herdman, H.T., Heath, H., Meyer, G., Scroggins, L., y Vassallo, B. (Eds) (2010). *NANDA I: Diagnósticos enfermeros: Definiciones y clasificación 2009 - 2011*. Barcelona: Elsevier.
- Juguera, L., Díaz, J.L., Pérez, M.L., Leal, C., Rojo, A. y Echevarría, P. (2014). La simulación clínica como herramienta pedagógica. Percepción de los alumnos de grado en enfermería en la UCAM. *Enfermería Global*, 13 (1), en prensa.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Leal, C., Carrasco, J.J., y Guillamón, E. (2010). Método científico en la enfermería: el proceso de enfermería. En C. Leal, y Carrasco, J. (Eds.), *Fundamentos de enfermería, cuidados básicos centrados en las necesidades de la persona* (pp. 17 - 28). Murcia: Diego Marín.

- Martínez, M.A., Sauleda, N. (2005). La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito europeo. En M.A. Martínez, y V. Carrasco (Eds.), Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el EEES. Vol I (pp. 7 - 22). Alicante. Universidad de Alicante.
- Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), 63-67.
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2008). ORDEN CIN/2134/2008, de 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 enfermero. BOE núm. 174 Sábado 19 julio 2008, 31680 - 31683. Recuperado de: <http://www.uma.es/ordenac/docs/News/RequisitosEnfermero.pdf>.
- Morales, J.M., Iglesias, R.M. García, S., Kaknani, S. y Leon, A. (2012). Evaluación de erúbrica para la evaluación de competencias en los Estudios de Grado en Enfermería. Málaga: Universidad de Malaga. Recuperado de: <http://gtea.uma.es/congresos/CDROM/comunicaciones/carpeta1/26-jose-miguel-morales-asencio.pdf>
- Morhead, S, Johnson, M., Maas, M., y Swanson, E. (2009). Clasificación de resultados de enfermería (NOC). (4ª ed.) Barcelona: Elsevier.
- Nolla-Domenjó, M. (2009). La evaluación en educación médica: Principios básicos. *Educación Médica*, 12 (4), 223-29.
- Norcini, J.J., Blank, L.L., Duffy, D., y Fortna, G.S. (2003). The Mini-CEX: a method for assessing clinical skills. *Annals of Interne Medicine*, 138, 476-81.
- Palomino, P.A., Frías, A., Grande, M.L., Hernández, M.L., y Del Pino, R. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las competencias enfermeras. *Index Enfermería*, 14 (48-49), 22-30.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rosen, M.A., Salas, E., Wilson, K.A., King, H.B., Salisbury, M., Augenstein, J.S., ... Birnbach, D.J. (2008). Measuring Team Performance in Simulation-Based Training: Adopting Best Practices for Healthcare. *Simulation in Healthcare*, 3, 33-41.
- Rudolph, J.W., Simon, R., Rivard, P., Dufresne, R.L. y Raemer, D.B. (2007). Debriefing with Good Judgment: Combining Rigorous Feedback with Genuine Inquiry. *Anesthesiology Clinics*, 25(2), 361-76.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social*, 16, 9-20. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=135012677002>.
- Salas, E., Rosen, M.A., y King, H.B. (2007). Managing teams managing crises: principles for teamwork in the ER and beyond. *Theoretical Issues Ergonomics Science*, 8, 381-94.
- Simonelli, A. (2011). Practicum Clínico VI. Salud Mental. Cuaderno de competencias. Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Zabalza, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria. Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

¹ Se entiende por Resultados de aprendizaje las “expresiones de lo que una persona en proceso de aprendizaje sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009, p. 3).

² El debriefing es un anglicismo utilizado para denominar a una reunión posterior a una misión o evento.


³ ECOE: Evaluación Clínica Objetiva y Estructurada. Traducido del inglés OSCE (Objective Structured Clinical Examination).

⁴ En la década de los 70 del siglo pasado el American Board of Internal Medicine utilizó el Clinical Evaluation Exercise (CEX), en la evaluación de competencias de los médicos residentes. Consistía en un examen oral a pie de cama (Fornells-Vallés, 2009).

⁵ Formulario de observación directa de la práctica asistencial con evaluación estructurada en ítems y que prevé surtir posteriormente de feedback al residente.

ANEXO N. I

Ejemplo de plantilla general de un escenario clínico de aprendizaje del Practicum IV (Cuidados especiales) que se entrega a los alumnos de 4º de Grado en Enfermería.

1. Datos básicos		
Título del escenario:	SCACEST con FV	
Destinado a:	Alumnos de grado en Enfermería Practicum IV	
Curso:	4º	
Tiempo estimado de la simulación:	20 minutos	
Tiempo estimado del debriefing:	45 minutos	
2. Descripción del paciente		
Elegir imagen	Nombre Rafael Núñez Alcaraz	
	Edad	77 años
	Peso	95 kilos
	Estatura	176 cms
	Género	Masculino
Situación Historia de la patología actual	Paciente que ingresa en UCI procedente de urgencias por Síndrome Coronario Agudo con Elevación del ST. Es traído por el 061 directamente a la UCI.	
Lugar	Ingresado en el Box 1 de la UCI, del Hospital Virgen de la Arrixaca.	
Valoración de Enfermería	FC: ___ lpm., T.A.: ___ mmHg, Temperatura: ____, FR: ___ respiraciones/min. Saturación Oxígeno: __%, ECG: _____. Patrones de Marjory Gordon. 1º Patrón percepción manejo de la salud: <u>Antecedentes:</u> <ul style="list-style-type: none"> - No alérgico a medicamentos conocidos, Hipertensión arterial con mal cumplimiento terapéutico, Dislipemia en tratamiento farmacológico. - No intervenciones quirúrgicas. - Tiene pautas terapéuticas que son la dieta y los fármacos y el paciente no cumple la pauta terapéutica de la hipertensión. 2º Patrón Nutricional Metabólico: <ul style="list-style-type: none"> - Sobrepeso. - Su hidratación es buena, y no tiene alteración de la piel y/o mucosas al ingreso. - No tiene intolerancia alimentaria. - Presenta nauseas. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Riesgo de úlceras por presión es Medio (Escala de Braden 13 puntos). <p>3º Patrón eliminación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diuresis espontánea. - Presenta estreñimiento crónico. <p>4º Patrón actividad y ejercicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En cuanto al nivel de su dependencia es dependiente para las AVDB, debido a su estado actual. - Portador de GN a 2 lpm (FiO₂ 0,28). <p>5º Patrón alteración del Sueño:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posible SAOS. - El paciente define su sueño como poco reparador. <p>6º Patrón Cognitivo Perceptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paciente consciente y orientado tiempo/espacio. Escala de Glasgow 15 pts. <p>7º Patrón Autopercepción – Autoconcepto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El paciente tiene mal aspecto general y verbaliza sus sentimientos y miedos. - Tiene percepción de amenaza a la vida debido a su situación actual. <p>8º Patrón rol- relaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La familia refiere que vive en la unidad familiar, que es una persona buena y comprensible que no se suele sobresaltar. <p>9º Patrón Sexualidad- Reproducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No procede valorar este patrón. <p>10º Patrón adaptación Tolerancia al estrés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El paciente refiere ansiedad excesiva y refiere pérdida de control ante su situación actual. <p>11º Patrón Valores y Creencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El paciente y la familia son creyentes y procesan la religión cristiana.
Tratamiento médico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oxigenoterapia: GN 2 lpm ▪ Adiro 100mg c/ 24h V.O. ▪ Plavix 75 mg c/ 24 h V.O. ▪ Hodernal 10cc c/ 12h V.O. ▪ Clexane 90 mg c/ 12 h S.C. ▪ Dieta Absoluta. ▪ Realizar ECG al ingreso con derechas y posteriores. ▪ Analítica urgente (hemograma, bioquímica con enzimas cardíacas, CPK con fracción MB y troponina, coagulación y gases venosos). ▪ SG 5% (100cc) + 10 mg NTG a 5 ml/h. (mantener TAS<150 mmHg). ▪ Si náuseas: Primperan 1 amp c/8h IV. ▪ Si dolor: 1/3 CIMx (3 mg), antes de administrar el primer bolo, poner primperan pautado.

3. Diagnósticos de Enfermería

- Disminución del gasto cardíaco r/c alteración del ritmo cardíaco
- Manejo inefectivo del régimen terapéutico relacionado con (r/c) falta de conocimientos y habilidades.
- Desequilibrio nutricional: ingesta superior a las necesidades r/c aporte excesivo en relación con las necesidades metabólicas.
- Estreñimiento r/c aporte insuficiente de fibras.
- Dolor agudo r/c agentes lesivos (biológicos, químicos, físicos, psicológicos).

4. Planificación

Resultados de Enfermería (NOC)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estado circulatorio. ▪ Capacidad para mantener la actividad. ▪ Acciones personales para controlar el dolor.
Intervenciones de Enfermería (NIC)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuidados cardiacos: agudos (4044) ▪ Manejo del desfibrilador: externo (4095). ▪ Resucitación (0580)

5. Competencias y resultados de aprendizaje:

Competencias (puede indicar varios y añadir nuevos, insertando nuevas filas):

MECES1: Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

MECES2: Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

MECES3: Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

MECES5: Que los estudiantes hayan desarrollado aquéllas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

MCER1 Comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.

MCER2 Expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.

T1: Capacidad de análisis y síntesis.

T2: Capacidad de organización y planificación.

T4: Toma de decisiones.

T5: Trabajo en equipo.

T7: Habilidad en relaciones interpersonales.

T8: Razonamiento crítico.

T10: Aprendizaje autónomo.

T15: Capacidad de reflexión.

Resultados de aprendizaje (puede indicar varios y añadir nuevos, insertando nuevas filas):

Al terminar la simulación, los alumnos serán capaces de:

Realizar un control de la perfusión tisular.

Realizar un control en caso de crisis.

Requisitos previos para todos los alumnos (actividades requeridas previas a la simulación, p. ej. lecturas, actividades cognitivas previas, ...):

Leer la siguiente bibliografía:

- Leal Costa, C. y Díaz Agea J.L. (2011). Manejo de vía aérea. En M.C. Conesa, M.J Funes, J.L. Diaz y C. Leal, *Procedimientos en cuidados especiales de enfermería*. Murcia: Diego Marín.
- Leal Costa, C. y Díaz Agea J.L. (2011). Maniobras de soporte vital avanzado (SVA) en adultos. En M.C. Conesa, M.J Funes, J.L. Diaz y C. Leal, *Procedimientos en cuidados especiales de enfermería*. Murcia: Diego Marín.
- Avilés Martínez, M.J. y Rodríguez Martínez, P. (2013). *Plan de actuación para la reperfusión en el infarto agudo de miocardio con elevación del segmento ST, "Código Infarto"*. Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado de <http://www.svmfyc.org/files/Grupos%20de%20Trabajo/Cardiovascular/DOC-Co%CC%81digoInfarto.pdf>

6. Descripción del escenario:

Participantes:

<i>Participante</i>	<i>Rol/Función en la simulación</i>
Alumno 1	Cuidados cardiacos: agudos
Alumno 2	Cuidados cardiacos: agudos y resucitación
Alumno 3	Manejo del desfibrilador: externo y resucitación

Material (equipamiento disponible en la habitación, documentación necesaria, pruebas diagnósticas, ...):

Gafas nasales.
SF (100) + 10 mg de NTG a 5 ml/h.
ECG.
Analítica.
Desfibrilador.
Adrenalina.
Amiodarona.

Descripción del escenario (situar en tiempo y espacio la situación del paciente, y describir las intervenciones propuestas según los objetivos de aprendizaje propuestos)

Estáis en el turno de tarde en la UCI, y os llama el intensivista de guardia diciendo que viene un ingreso a la unidad traído por el 061, que es un SCACEST. Os informa que está viendo otro enfermo en urgencias y que hagáis lo que ha puesto en el tratamiento hasta que regrese.

Comienza de nuevo con dolor torácico brusco que se irradia a miembro superior izquierdo, acompañado de sudoración, náuseas y pérdida de conocimiento. El paciente entrará en PCR debido a una fibrilación ventricular (FV).

Debéis realizar las intervenciones que se especifican con las actividades que consideréis más importantes para el caso.

Debéis de realizar una priorización de intervenciones y reparto de tareas entre los miembros del grupo.

7. Información para el alumno:

Ficha de información del paciente para alumnos que desarrollan el escenario

Hay que realizar una ficha con la información relevante sobre el escenario y el paciente que debe estar disponible en el escenario (p. ej. información del paciente, datos de laboratorio, prescripción facultativa, ...) para los alumnos que van a desarrollar el escenario.

Hojas de registro para alumnos observadores y profesor

Hay que realizar un documento con la información relevante sobre el paciente que debe estar disponible en el escenario (p. ej. información del paciente, datos de laboratorio, prescripción facultativa, ...), objetivos de aprendizaje, descripción del escenario, intervenciones propuestas y una plantilla de registro para que evalúen la actuación de sus compañeros y les sirva para el debriefing / análisis del caso.

8. Debriefing:

(Visión general para el debriefing / reflexión guiada para esta simulación)

Para alumnos que desarrollan el escenario:

¿Cómo te sentiste durante la experiencia de la simulación?

Describe los objetivos que pudiste alcanzar.

Describe los objetivos que no pudiste alcanzar, si hay alguno.

¿Tenías los conocimientos y las habilidades necesarias para alcanzar los objetivos?

¿Estás satisfecho con tu habilidad para trabajar durante la simulación?

Si pudieras hacerlo de nuevo, ¿cómo podrías haber manejado la situación de forma diferente?

Para los alumnos observadores:

La enfermera, ¿podría haber manejado de forma diferente cualquier aspecto de la simulación?

¿Qué hizo bien el grupo/persona?

¿Qué aspectos se podían haber mejorado de la intervención del grupo/persona?

¿Cuáles han sido las claves para el desarrollo del escenario?

¿Hay algo más que os gustaría debatir?

Añadir cualquier información que pueda servir de guía para el instructor/profesor sobre cómo orientar el debriefing. Principales puntos de reflexión:

Algoritmo RCP avanzada ritmos desfibrilables.

ECG con derechas y posteriores.

Código infarto.

Tipos de infartos.

9. Referencias bibliográficas:

- Leal Costa, C. y Díaz Agea J.L. (2011). Manejo de vía aérea. En M.C. Conesa, M.J Funes, J.L. Díaz y C. Leal, *Procedimientos en cuidados especiales de enfermería*. Murcia: Diego Marín.

- Leal Costa, C. y Díaz Agea J.L. (2011). Maniobras de soporte vital avanzado (SVA) en adultos. En M.C. Conesa, M.J Funes, J.L. Diaz y C. Leal, *Procedimientos en cuidados especiales de enfermería*. Murcia: Diego Marín.
- Avilés Martínez, M.J. y Rodríguez Martínez, P. (2013). *Plan de actuación para la reperfusión en el infarto agudo de miocardio con elevación del segmento ST, "Código Infarto"*. Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado de <http://www.svmfyc.org/files/Grupos%20de%20Trabajo/Cardiovascular/DOC-Co%CC%81digoInfarto.pdf>
- Hamilton, B.H. y Hollander, J.E. (2010). Diagnóstico del síndrome coronario agudo en los servicios de urgencias: mejoras durante la primera década del siglo XXI. *Emergencias*, 22, 293-300

ANEXO N. 2

Ejemplo de instrumento de evaluación del escenario clínico de aprendizaje.

Informe cualitativo de evaluación de aprendizaje en grupo

Grupo de simulación valorado:

Alumno que valora:

Puntos fuertes	
Puntos que necesita mejorar	
Observaciones	

1: casi nunca, 2: a veces, 3: normalmente, 4: casi siempre, 5: siempre

ASPECTOS GENERALES																																				
Coordinación					Priorizan Y reevalúan					Comunicación					Tiempo de resolución					Recursos materiales para el caso																
					Priorizan		Reevalúan			T o t a l	Con el paciente					Entre el grupo					T o t a l															
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	T o t a l	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	T o t a l	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

NOTA:

EVALUACIÓN INDIVIDUAL:

Nombre del alumno: _____

INTERVENCIÓN (Cuidados cardiacos: agudos, 4044). *Se indican 10 actividades importantes para que se evalúen si las han realizado o no.*

ACTIVIDADES A EVALUAR	SI	NO
Evaluar el dolor torácico (intensidad, localización, radiación, duración y factores precipitadores y de alivio).		
Monitorizar el ritmo y la frecuencia cardiaca.		
Obtener un ECG de 12 derivaciones, con derechas y posteriores.		
Extraer muestras sanguíneas para controlar niveles de electrolitos y de enzimas cardiacas.		
Realizar radiografía de tórax.		
Vigilar las tendencias de la presión sanguínea y los parámetros hemodinámicos (PVC, ...)		
Limitar la ingesta de cafeína, sodio, colesterol, alimentos ricos en grasas y demás.		
Comprobar la efectividad de la oxigenoterapia y monitorizar los factores determinantes del aporte de oxígeno (niveles de PH, PaO ₂ , SatO ₂ , PaCO ₂ , Bicarbonato, ...).		
Administrar fármacos que impidan la maniobra de vasalva (ablandadores de heces, antieméticos, ...).		
Administrar fármacos que alivien/eviten el dolor y la isquemia según pauta.		

NOTA

Nombre del alumno: _____

INTERVENCIÓN (Manejo del desfibrilador: externo, 4095). *Se indican 10 actividades importantes para que se evalúen si las han realizado o no.*

ACTIVIDAD A EVALUAR	SI	NO
Iniciar maniobras de resucitación cardiopulmonar.		
Preparar para la desfibrilación inmediata.		
Aplicar los parches o las palas (las palas necesitan un agente de conducción y los parches vienen preparados con un agente de conducción).		
Colocar adecuadamente los dispositivos de control en los pacientes (monitor o parches).		
Determinar la necesidad de choque según la interpretación de la arritmia.		
Cargar el desfibrilador con los julios adecuados.		
Utilizar las precauciones de seguridad antes de descargar (decir "fuera" tres veces, asegurándose de que nadie toca al paciente, incluido quien realiza la descarga).		
Controlar los resultados y repetir si está indicado.		
Minimizar las interrupciones en las compresiones torácicas en pacientes que no responden.		
Registrar los acontecimientos adecuadamente.		

NOTA

Nombre del alumno: _____

INTERVENCIÓN (Resucitación, 0580). *Se indican 10 actividades importantes para que se evalúen si las han realizado o no.*

ACTIVIDAD A EVALUAR	SI	NO
Vigilar el nivel de consciencia/función sensorial/motora.		
Utilizar la maniobra frente-mentón o tracción mandibular para mantener permeable la vía aérea.		
Poner cánula orofaríngea.		
Realizar resucitación cardiopulmonar con una técnica de compresiones y ventilaciones correcta.		
Pedir asistencia médica.		
Conectar a la persona a un monitor de ECG.		
Vigilar el ritmo electrocardiográfico en el monitor para evaluar la respuesta de la resucitación.		
Realizar relevos entre los reanimadores.		
Minimizar las interrupciones en las compresiones torácicas, ni siquiera al poner los parches del desbrilador.		
Anotar en la historia de la paciente la fecha de la realización de la técnica, las incidencias		

NOTA

1: casi nunca, 2: a veces, 3: normalmente, 4: casi siempre, 5: siempre

INFORME DE EVALUACIÓN DE LA ACTITUD

ALUMNO	PUNTUALIDAD	INICIATIVA	COMUNICACIÓN	RESPECTO	UNIFORMIDAD	TOTAL
A1:						
A2:						
A3:						

INFORME DE EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO

ALUMNO	DESCRIBE CASO	ANALIZA CASO	JUSTIFICA ACCIONES CON EVIDENCIAS	CALIDAD DE LAS FUENTES DOCUMENTALES	RESPONDE PREGUNTAS	TOTAL
A1:						
A2:						
A3:						

NOTA FINAL DEL CASO (*Suma de aspectos generales (20%)+ individual (20%) + actitud (20%) + conocimiento (20%) + trabajo reflexión (20%)*)

- | | |
|----------------------------|--------------|
| 1. <i>Nombre Alumno 1:</i> | <i>NOTA:</i> |
| 2. <i>Nombre Alumno 2:</i> | <i>NOTA:</i> |
| 3. <i>Nombre Alumno 3:</i> | <i>NOTA:</i> |

Artículo concluido el 22 de Mayo de 2013

Leal Costa, C., Díaz Agea, J.L., Rojo Rojo, A., Juguera Rodríguez, L. y López Arroyo, M.J. (2013). Practicum y simulación clínica en el Grado en Enfermería, una experiencia de innovación docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 421-451.

Publicado en <http://red-u.net>

César Leal Costa

Universidad Católica San Antonio. Murcia. Laboratorio de Simulación Clínica. Facultad de Enfermería

Mail: cleal@ucam.edu



Doctor en Psicología por la Universidad Miguel Hernández y enfermero. Profesor Contratado Doctor. Instructor en Simulación Clínica. Investigador en el grupo AECRESI (Aprendizaje en Entornos Clínicos Reales y Simulados) de la UCAM.

José Luis Díaz Agea

Universidad Católica San Antonio. Murcia. Laboratorio de Simulación Clínica. Facultad de Enfermería

Mail: jluis@ucam.edu



Doctor en Ciencias Socio-sanitarias por la UCAM y enfermero. Profesor Contratado Doctor. Instructor en Simulación Clínica. Investigador Principal en el grupo AECRESI (Aprendizaje en Entornos Clínicos Reales y Simulados) de la UCAM.

Andrés Rojo Rojo

Universidad Católica San Antonio. Murcia. Laboratorio de Simulación Clínica. Facultad de Enfermería

Mail: arojo@ucam.edu.



Pedagogo y Enfermero. Profesor asociado. Investigador en el grupo AECRESI (Aprendizaje en Entornos Clínicos Reales y Simulados) de la UCAM.

Laura Juguera Rodríguez

Universidad Católica San Antonio. Murcia. Laboratorio de Simulación Clínica. Facultad de Enfermería

Mail: ljuguera@ucam.edu.



Enfermera. Profesora Asociada. Investigadora en el grupo AECRESI (Aprendizaje en Entornos Clínicos Reales y Simulados) de la UCAM.

M^a José López Arroyo

Universidad Católica San Antonio. Murcia. Laboratorio de Simulación Clínica. Facultad de Enfermería

Mail: mjlopez@ucam.edu



Antropóloga y Enfermera. Vicedecana Facultad de Enfermería. Investigadora principal en el grupo Gestión Sanitaria y Calidad de la UCAM.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 453-476

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 03-06-2013

Fecha de aceptación: 07-10-2013

El desarrollo de profesionales reflexivos: una experiencia en la formación inicial de médicos a través de simulación clínica.

Development of reflective practitioners: an experience in the preservice medical training through clinical simulation.

Ángela Saiz Linares
Teresa Susinos Rada

Universidad de Cantabria
España

Ángela Saiz Linares
Teresa Susinos Rada

Universidad de Cantabria
Spain

Resumen

En la investigación presentada en este artículo se analiza una experiencia de formación práctica desarrollada en los estudios de medicina en la Universidad de Cantabria, que parte de la realización de simulaciones clínicas y posteriores reflexiones conjuntas o “debriefings”, en las que los alumnos aprenden en ambientes cuasireales que permiten ensayar los conocimientos, habilidades y actitudes que implicaría dicho desempeño en una situación real. Nos hemos servido de una metodología cualitativa con el fin de dar voz a los verdaderos implicados en la experiencia, los docentes y los alumnos, por considerar que contienen algunas de

Abstract

In the research presented below we analyze a practical experience developed in the initial doctor training at the University of Cantabria. This experience involves the implementation of clinical simulations and subsequent reflections, called “debriefings”, between teachers and students, in which students train themselves in quasi-real environments for deploying the knowledge, skills and attitudes that this performance would imply in a real situation. We have used a qualitative methodology in order to give voice to the main participants in the experience, teachers and students, believing that they contain some of the

las claves para la mejora y el cambio, reivindicando, asimismo, una mayor participación y gestión de los alumnos universitarios en las experiencias de las que son protagonistas. Algunas de las conclusiones más reseñables hacen referencia a la necesidad de promover, en el marco de enseñanza universitaria, experiencias formativas que se relacionen directamente con el mundo del trabajo hacia el que los estudiantes se dirigen y en las que los alumnos se involucren activamente; la necesidad de un cambio sustancial en las relaciones entre docente y discente, el valor pedagógico del error y, por encima de todo, el desarrollo de actividades que inciten a los potenciales profesionales a la cultura de la reflexión, entendida ésta como una forma de impulsar procesos de aprendizaje permanentes y a un tipo de profesional capaz de adaptarse a un ámbito laboral y a una sociedad caracterizados por la incertidumbre.

Palabras clave: formación inicial, titulación de medicina, aprendizaje experiencial, profesional reflexivo, simulación clínica, debriefing.

keys for improvement and change, and finally claiming a greater participation and management of students in university issues in which they are involved. Some of the most noteworthy findings are: the need to promote training experiences, in which students are actively involved, directly related with the working world to which they are directed; the need for a substantial change in the relationship between teacher and student; the educational value of error and, above all, the development of activities to help future practitioners to develop the culture of reflection, understood as a way of promoting lifelong learning processes and a type of professional able to adapt themselves to a work environment and a society characterized by uncertainty.

Key words: pre-service training, medical degree, experiential learning, reflective practitioner, clinical simulation, debriefing.

Introducción

Mucho se ha hablado en la última reforma del Sistema Universitario español de la necesidad de desarrollar aprendices independientes, autónomos, creativos y críticos, capaces de cuestionar de manera crítica el saber establecido. Sin embargo, la realidad del funcionamiento de la mayoría de las universidades y la formación que ofrecen al alumnado dista, en demasiadas ocasiones, de esos principios escritos sobre el papel. La manera habitual de hacer las cosas en la universidad sigue tendiendo a priorizar unas clases magistrales en las que los estudiantes mantienen un rol receptivo y pasivo, en detrimento de una formación activa, experiencial, ligada a la realidad social y laboral en que los universitarios podrían asumir el control y gestión de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Zeichner, 2010).

Esta investigación nace, por tanto, de la preocupación por impulsar una educación universitaria capaz de promover una formación activa, práctica y que permita a los estudiantes recuperar la autonomía sobre su propio aprendizaje; una formación que

conduzca al desarrollo de profesionales juiciosos y críticos que reflexionen desde su propia experiencia y se conviertan en “investigadores” en un contexto práctico marcado por la toma de decisiones continua. Por ello, y gracias a la oportunidad que nos fue brindada hace unos meses para trabajar en colaboración con profesionales del ámbito sanitario, podemos ahora presentar los resultados de la investigación sobre una estrategia formativa, la simulación clínica, utilizada en los últimos cursos de la titulación de Medicina de la Universidad de Cantabria, y que responde a los principios del aprendizaje reflexivo y experiencial (Schön, 1992; 1998) a los que acabamos de aludir, tan necesarios en una realidad compleja y cambiante como es la que nos ofrece el siglo en que actualmente nos encontramos.

Dicha experiencia surge de la mano del Hospital Virtual de Cantabria, entidad que abre sus puertas hace aproximadamente una década, dedicándose, en sus inicios, a la formación continua de médicos y residentes a partir de experiencias de simulación adaptadas del modelo utilizado en el Center for Medical Simulation (CMS) en Cambridge, USA. La introducción de este tipo de estrategia formativa en la formación inicial y en el currículum universitario data, sin embargo, de muy pocos años, habiendo tenido lugar la primera experiencia de simulación con alumnos de la Facultad de Medicina en el año 2009/2010, en la asignatura de Medicina Interna, introduciéndose, un año después, en la asignatura de Obstetricia y Ginecología.

La pretensión de este trabajo es, por tanto, en su sentido más amplio, conocer, analizar y mejorar el uso de la simulación en la enseñanza clínica y, en particular, en la educación universitaria del alumnado de medicina en la Universidad de Cantabria. Para ello analizamos la perspectiva de los protagonistas: el alumnado y el profesorado, con el fin de poner en valor su experiencia y su conocimiento como observadores expertos, así como su relevancia para promover avances en la enseñanza universitaria hacia modelos más individualizados y experienciales, tal y como se ha defendido ampliamente en la reforma de la universidad hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Concretamente, el objetivo preeminente ha sido el de analizar el desarrollo general de la experiencia de simulación en todas sus etapas desde la perspectiva de sus protagonistas: los estudiantes y los profesores que toman parte en dicha experiencia. Y, en última instancia, realizar unas propuestas de mejora que permitan que dicha experiencia se consolide en años venideros y pueda hacerse extensiva a un mayor número de asignaturas de la titulación de medicina, así como penetrar y comenzar a establecer cambios en un currículum de fuerte corte academicista y basado, como más adelante constataremos con los relatos de los alumnos, en la reproducción y el aprendizaje memorístico de una enorme cantidad de información, un fuerte sentido de la competitividad y una desconsideración casi absoluta del contexto práctico y del compromiso ético vinculado a la profesión de médico. Además, engarzamos con otro objetivo posterior de extender experiencias de esta índole a otros tipos de formación inicial de profesionales. Como objetivos más específicos señalamos los siguientes:

- Documentar la organización, funcionamiento y desarrollo generales de esa experiencia de aprendizaje en las dos fases diferenciadas de las que consta, simulación y debriefing: objetivos, diseño, temporalización, participantes
- Analizar cómo ha sido la participación de los distintos agentes implicados en dicha experiencia, alumnos y profesores, y sus percepciones, sentimientos, reflexiones y valoraciones respecto a cada una de las fases.

- Conocer y analizar los posibles ámbitos de aprendizaje y mejora potenciados desde la experiencia de simulación: conocimientos, habilidades, patrones de actuación, etc.
- Recoger posibles consideraciones de mejora por parte de alumnos y de profesores de todas las etapas del proceso y desarrollar propuestas que permitan mejorar esta actividad formativa y extenderla a otros cursos y asignaturas de la titulación de Medicina de la Universidad de Cantabria.

Algunas consideraciones teóricas

El profesional reflexivo

Esta investigación se nutre de las influencias de trabajos como los de Dewey (1989), Schön (1992; 1998), Zeichner (2010), entre otros, autores que han ilustrado y defendido la necesidad de promover la formación de “profesionales reflexivos”, esto es, profesionales que reflexionan desde la acción y se convierten así en investigadores de su propia práctica.

La tendencia tradicional de la universidad ha sido la de anteponer el dominio y aprendizaje de un conocimiento teórico, científico y especializado a las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional. Esta manera de concebir la enseñanza superior es coherente con un modelo de racionalidad técnica, dominante durante los años 80, que entendía que con la delimitación de unos objetivos claros y precisos y mediante la mera aplicación de conocimientos técnicos especializados, cualquier problema de la práctica era mecánicamente resoluble (Schön, 1998). La práctica profesional se interpretaba, en definitiva, como un problema de selección de los medios adecuados. Si analizamos el currículum universitario, podemos comprobar cómo éste se organiza esencialmente alrededor de la ciencia básica en detrimento de sus aplicaciones en el mundo real. En este sentido, la teoría sigue ocupando un lugar y un tiempo muy importantes en los planes de estudios universitarios. Las “habilidades” en el uso de la práctica vienen más tarde, cuando el estudiante ya ha aprendido la ciencia importante (Schön, 1998), siendo la formación en la titulación de medicina un ejemplo representativo de ello. Parece, entonces, que cuanto más abstracto es el trabajo que se realice en la universidad, mayor es su estatus en el orden jerárquico académico; y cuanto más útil y aplicable a la práctica, menor es el estatus (Zeichner, 2010).

Además, existe una gran tendencia a dejar de lado los aspectos morales, éticos y políticos del trabajo de los profesionales (Zeichner, 2010). La cultura tecnocrática instaura el criterio técnico de la decisión (Vázquez, 2002), siendo precisamente esa inclinación a concebir el conocimiento como un problema de planificación y selección de medios lo que da lugar al alejamiento del compromiso social implícito a cualquier profesión, fruto de la indiferencia ética y de la opción por la salida técnica. De igual manera, Brockbank y McGill (2002, p. 45) advierten de la “primacía de la razón sobre la emoción, del pensador sobre el operador y de la transmisión de saberes y destrezas, de arriba abajo, del experto a los seres de menor categoría a quienes se conoce como aprendices. El saber predominante mantiene la adquisición de datos y destrezas como el resultado importante del aprendizaje, a menudo con exclusión de la emoción y la acción”.

Dichos autores defienden que la formación teórica universitaria no es suficiente para hacer frente al conjunto de situaciones diversas y complejas que van a presentarse a lo largo de la trayectoria laboral de cualquier profesional. Hay infinidad de cuestiones conflictivas y dilemáticas en la práctica que, como señala Schön (1992), escapan a la racionalidad técnica imperante en las aulas universitarias y que él denomina “zonas indeterminadas de la práctica”. Este autor entiende que cada caso es único, contextualizado, fruto de un conjunto de relaciones específicas que sólo se dan en ese contexto y, por ello, es necesario reflexionar, inventar y probar estrategias ad hoc. Se torna, así, indispensable dejar atrás planteamientos técnicos y descontextualizados que separan los conocimientos de la acción misma que los dota de sentido.

La reflexión, en este sentido, no consiste en una serie de pasos o procedimientos racionales, estructurados y lógicos. Supone, más bien, una forma global de atender y responder a los problemas y situaciones particulares, involucrando de manera ineludible a los autores implicados (Flores, 2004). Para Dewey (1989), el pensamiento reflexivo tiene su origen en situaciones ambiguas, conflictivas, que presentan un dilema, que suponen varias alternativas, situaciones de duda e incertidumbre. Schön (1998) sostiene que esos procesos de toma de decisiones que en muchas ocasiones carecen de lógica son realizados de un modo espontáneo, sin que muchas veces seamos capaces de establecer las reglas o procedimientos que seguimos. Está aludiendo, de este modo, a un conocimiento implícito, intuitivo, desarrollado a través de la experiencia en diversas “zonas indeterminadas de la práctica”.

Marcelo (1987), por su parte, realiza una consideración similar en relación al profesorado, considerándolo como agente que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, etc. que guían y orientan su conducta, mientras que tradicionalmente se les había considerado como meros técnicos. Este autor, en la misma línea que los anteriores, aboga por la necesidad de alejarnos de principios positivistas en educación.

En definitiva, debemos caminar desde un currículum disciplinar fundamentado en la acumulación y reproducción de saberes a un currículum abierto y flexible, basado en situaciones reales, complejas, inciertas y problemáticas, que inciten a la reflexión e indagación constante sobre la propia práctica como mecanismo esencial de aprendizaje y formación a lo largo de toda la vida. De un docente universitario transmisor de prescripciones y evaluador a otro que acompañe, estimule y medie en el aprendizaje de los universitarios (Imbernón, 2007).

Para lograr este tipo de formación, distintos autores proponen que el estudiante participe en experiencias reales y concretas en las que acción y reflexión se complementen. No se trata de que el aprendizaje experiencial sustituya al académico, sino de que ambos se desarrollen al unísono. Un ejemplo de este tipo de formación la encontramos, precisamente, en las Facultades de educación con el Practicum. Y es bajo estas premisas y frente a las apremiantes necesidades de una formación continua que permita a los profesionales adaptarse a una realidad laboral y social marcada por profusos y constantes cambios, donde toma sentido esta iniciativa.

El aprendizaje mediante simulación en contextos médicos

El aprendizaje a través de la simulación en contextos clínicos, aunque novedoso, tiene una trayectoria ampliamente consolidada en algunas universidades y hospitales

norteamericanos de remarcado prestigio (Universidad de Harvard, de Stanford, de Florida, de California...) donde, en las últimas dos décadas, el uso de la simulación se está generalizando de forma progresiva y la investigación en este campo se encuentra en pleno apogeo, entendido como una forma de mejorar la formación de los profesionales sanitarios, de favorecer la seguridad de los pacientes y de evitar los errores médicos (Palés y Gomar, 2010).

En España, en los últimos años, estamos heredando los modelos surgidos en Estados Unidos y la educación en base a la simulación comienza a cobrar importancia en la formación médica universitaria, si bien es necesaria una investigación más profunda y una práctica más persistente y estructurada que permita aludir a un verdadero afianzamiento de su uso en la formación de estudiantes clínicos, residentes e, incluso, en la formación continua de médicos con una larga trayectoria profesional. Vázquez (2007) destaca cuatro instancias españolas que han emprendido el uso de la simulación:

- La Fundación IAVANTE, de la Consejería de Salud de Andalucía, que cubre tanto el entrenamiento del área médico/enfermero como la del área quirúrgica. Como sede, destaca el Centro Multifuncional Avanzado de Simulación e Innovación Tecnológica, localizado en Granada.
- El Centro de Cirugía de Mínima Invasión “Jesus Uson”, localizado en Cáceres, y dedicado exclusivamente al entrenamiento en nuevas tecnologías quirúrgicas.
- El Centro de Entrenamiento en Situaciones Críticas, localizado en Hospital Marques de Valdecilla de Cantabria, y que representa una alianza entre servicios hospitalarios e Instituciones extrahospitalarias.
- El Institut d'Estudis de la Salut, perteneciente a la Consejería de Salut de Cataluña, con objetivos dispares entre los que se encuentran los de Evaluación y Acreditación de las competencias profesionales y en las cuales utiliza la simulación con actores para los Exámenes Clínicos Objetivos Estructurados (ECOEs).

La formación con simulación en el contexto sanitario fue originariamente desarrollada para entrenar a los anestesiólogos en prácticas de alto riesgo (Palés y Gomar, 2010). Con el paso de los años, sin embargo, se encuentra en expansión y está siendo utilizada para cada vez más variedad de especialidades médicas.

Podríamos definir la simulación clínica, tal y como sugiere Ziv (2009), como una actividad docente que hace uso de simuladores con la finalidad de promover el aprendizaje simulando en la medida de lo posible un escenario clínico que tiene cierta complejidad. Dicha definición resalta la importancia y el valor de la simulación como herramienta educativa en tanto en cuanto es capaz de recrear, gracias a los elementos virtuales, los escenarios y situaciones clínicos del tipo y nivel que se consideren necesarios, sustituyendo las verdaderas experiencias por prácticas dirigidas que reproduzcan los aspectos más importantes de una situación real. Además, como apuntan Galindo y Visbal (2007), la simulación permite al estudiante corregir y repetir la experiencia cuantas veces sea necesario, para llegar a desarrollar una serie de habilidades que permitan un actuar profesional más diestro.

En cuanto a las ventajas, Ziv y Berkenstad (2008) apuntan las siguientes:

- Se trata de un enfoque de “formación guiada por los errores”, que reconoce

que los errores constituyen experiencias singulares de aprendizaje y grandes oportunidades de aprender a través del aprendizaje.

- Asimismo, se configura como un tipo de formación orientada al que aprende, teniendo en cuenta sus características particulares y su ritmo individual.
- Permite feedback de compañeros y de otros docentes, tanto a tiempo real como tras la simulación y en el momento en que tiene lugar la revisión del registro audiovisual.
- Es, además, una gran oportunidad para trabajar en equipo y formar equipos pluridisciplinarios.
- Permite, en última instancia, aumentar confianza y seguridad del profesional.

Sin embargo, también conviene resaltar algunas limitaciones, como las que recoge Gómez (2004):

- Un manejo inapropiado puede dar lugar a la desensibilización de los practicantes ante situaciones reales.
- La simulación imita, pero no reproduce exactamente la realidad.
- El comportamiento de los participantes en actividades simuladas puede no ser igual al que se asumiría en una situación clínica real.

La experiencia de simulación en el Hospital Virtual Marqués de Valdecilla

La experiencia de simulación que ahora vamos a presentar comienza a desarrollarse hace casi una década en el Hospital Universitario Marqués de Valdecilla, en Santander. Dicha entidad lleva desde 2004 trabajando colaborativamente con la Universidad de Harvard, en Boston, y con el ya citado Center for Medical Simulation, instituciones que han auspiciado esta iniciativa innovadora que surge como pionera en España en el ámbito de la salud, la formación sanitaria y la investigación.

Como ellos mismos definen, la simulación clínica es una metodología docente basada en el aprendizaje experiencial y la reflexión práctica que facilita el desarrollo de los profesionales de la salud para atender a pacientes en un entorno realista, donde las habilidades de los profesionales pueden ser entrenadas de forma segura, sin riesgo para el paciente. Esta técnica docente se desarrolla en tres fases (“Hospital Virtual Valdecilla”, 2013):

En primer lugar, una fase denominada *briefing* que consiste en una sesión informativa inicial que ofrece a los estudiantes una orientación previa sobre los objetivos docentes de la simulación concreta que se va a desarrollar y el entorno de la simulación, favoreciendo la revisión de las expectativas y la oportunidad de hacer preguntas para aclarar posibles dudas.

Posteriormente se desarrolla la experiencia de *simulación* del caso clínico, que se diseña de acuerdo a los objetivos de aprendizaje seleccionados. Se trata de una modalidad de aprendizaje que sustituye a los pacientes reales por sofisticados simuladores (que responden fisiológicamente de la misma manera en que lo haría un ser humano en la vida real) combinados con un entorno clínico realista (una sala con las mismas condiciones físicas y de equipamiento clínico que las de un hospital). Se trata de que, de esta manera,

los alumnos sean capaces de tomar decisiones similares a las que se toman en ambientes clínicos reales sin poner en riesgo a pacientes ni profesionales.

Sin embargo, el peso fundamental del aprendizaje no recae en el momento de la simulación, sino en la puesta en común entre docente y alumnos participantes que tiene lugar al término de la misma: el *debriefing*. Se trata de una reflexión guiada donde el docente y los alumnos dialogan de forma crítica sobre lo acontecido durante la simulación, analizando el porqué de las decisiones tomadas y también el componente más emocional del proceso. Su objetivo es, en última instancia, explicitar aquellas asunciones y modelos mentales que dirigen y determinan la acción profesional, de manera que dichos profesionales sean capaces de generar una autoconsciencia sobre lo que hacen y autocorregir y optimizar sus habilidades y prácticas. Todo ello se desarrolla en un clima de seguridad y confianza en donde los errores no se consideran algo criticable, sino una oportunidad para aprender y en el que, además, se examinan tanto las asunciones del profesor como las de los estudiantes, ya que ambos pueden tener el conocimiento o estar equivocados.

No obstante, si bien hay consenso en la literatura en cuanto a que el *debriefing* es uno de los elementos esenciales del aprendizaje experiencial no existe, sin embargo, evidencia empírica que apoye un modelo de *debriefing* sobre otro (Morse, 2012). Ante esta pluralidad de modelos, en este trabajo sólo vamos a presentar brevemente el utilizado por el Hospital Virtual Marqués de Valdecilla: “*Debriefing con Buen Juicio*” (o “*Debriefing with Good Judgment*”), desarrollado por Jenny W. Rudolph y su equipo, profesionales con amplia experiencia en la implementación de dicho proceso y que han conducido, hasta la fecha, más de 3000 *debriefings*. Las fases de que consta este proceso de *debriefing* son (Rudolph, Simon, Dufresne y Raemer, 2006; Rudolph, Simon, Raemer y Eppich, 2008):

- Fase de reacciones: en ella, los alumnos, con ayuda del profesor, deben explicitar las emociones iniciales experimentadas durante la simulación: qué ha sido más excitante, problemático...
- Fase de análisis que consta, a su vez, de cuatro fases:
 - Observar el “hueco” o lagunas entre las acciones que hubieran sido deseables y las que se han llevado a cabo.
 - Discutir y reflexionar acerca de las acciones que se han llevado a cabo. Los docentes y compañeros han de proporcionar un feedback de las actuaciones de los alumnos durante la simulación.
 - Investigar las asunciones y modelos mentales que subyacen a la actuación llevada a cabo.
 - Ayudar a reducir el espacio entre las acciones deseables y las que se han llevado a cabo a través de la discusión y el diálogo.
- Fase de síntesis: compendiar las reflexiones y conclusiones a las que se ha llegado y establecer “reglas” que permitan generalizar lo aprendido.

Metodología

El diseño de investigación que aquí presentamos es de naturaleza exploratoria. Como hemos explicado, se trata de una experiencia extraordinariamente novedosa en la Universidad de Cantabria y no existen estudios anteriores que permitan un cotejo de información y la formulación de unos objetivos e hipótesis de gran alcance, por lo que la pretensión del presente trabajo ha estado focalizada en la obtención de unos datos que permitan orientar posteriores investigaciones.

Señalar, además, que esta investigación toma como punto de partida algunas propuestas del denominado movimiento de voz del alumnado, entendiendo que los cambios y las mejoras de cualquier experiencia educativa deben gestarse desde el interior de la propia institución y con la participación de aquellas personas agentes del proceso. Por ello, nuestra intención no es tanto descriptiva como avanzar en el conocimiento de la experiencia subjetiva de simulación, tal y como ha sido vivida por sus protagonistas, los docentes y los estudiantes. Este trabajo, por tanto, revaloriza dicha voz al considerarla vital para la realización de unas propuestas de mejora que, en definitiva, están dirigidas a ellos mismos y a su experiencia de aprendizaje, propiciando así el necesario alejamiento de, como señalan Calvo y Susinos (2010), “el mito de la experticia como fuente privilegiada o única del saber”, que se ha configurado como tendencia de valor desde la génesis misma de la universidad.

Para ello nos hemos servido de una metodología cualitativa que “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p. 27), dada la idiosincrasia de la práctica educativa y la complejidad y singularidad del contexto social en el que ésta se desarrolla.

El diseño de una investigación cualitativa tiene un carácter mucho más flexible y adaptado al contexto de aplicación (Sabariego y Bisquerra, 2004) de lo que permiten otras metodologías. Hablamos, en nuestro caso, de un diseño circular y emergente que nos ha permitido reflexionar permanentemente sobre los pasos y determinaciones que se han ido tomando y a someterlos a una revisión, construcción y reconstrucción continuas (Flick, 2004; Goetz y LeCompte, 1988).

Como hemos señalado, esta experiencia se encuentra, en la Universidad de Cantabria, en un momento incipiente. De ahí que sólo encontremos dos asignaturas, Obstetricia (desarrollado en el cuarto curso) y Medicina Interna (en sexto) que, de momento, han incorporado la experiencia de simulación a su currículum, y que han constituido la población objeto de estudio. De este modo, y tomando en consideración que en investigación cualitativa el objetivo no es tanto universalizar una hipótesis para toda la población, sino descubrir el máximo conocimiento posible sobre un conjunto de realidades particulares, hemos partido de un muestreo intencional basado en criterios, al que Colás (1998, p. 251-252) se refiere de la siguiente manera: “su intencionalidad es teórica, es decir, ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible, a fin de poder obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas. Su objeto es generar una teoría adecuada a las condiciones y valores locales”. En cuanto a los criterios, el primero y fundamental ha sido el de voluntariedad, que contando con la incondicional colaboración de los máximos responsables del Hospital Virtual no ha significado problema alguno. El otro criterio especificado ha sido la elección de docentes y alumnos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Cantabria que

hayan participado en la experiencia de simulación realizada en el año 2011/2012 en cualquier asignatura de la titulación que, como hemos señalado, sólo Obstetricia y Medicina Interna han incorporado de momento la experiencia de simulación.

Hemos contado, por tanto, con la participación de los docentes de sendas asignaturas, así como un grupo de cuarto curso (Obstetricia) formado por tres alumnos (dos alumnos y una alumna) y otro de sexto (Medicina Interna) formado por cinco (tres alumnas y dos alumnos). La selección de los grupos de alumnos se ha realizado por mediación de los representantes de cada curso, los delegados, con una participación voluntaria de los informantes.

La duración ha sido, desde la entrada al escenario hasta el establecimiento de resultados y devolución a los participantes, de un curso académico (2011/2012).

En cuanto a las técnicas utilizadas, han sido las siguientes: entrevistas semiestructuradas a los profesores de ambas asignaturas, dos grupos de discusión con cada grupo de alumnos y dos observaciones de la fase de debriefing.

La utilización de estas técnicas, así como la participación en el conjunto del proceso de investigación, implica unos requisitos éticos que hemos tenido en cuenta y hemos querido asegurar en todo momento: obtener el consentimiento informado de los sujetos para participar en el estudio, asegurar la confidencialidad, considerar las consecuencias para los sujetos y estar atentos al papel del investigador en el estudio (Kvale, 2011).

Para facilitar y sistematizar los datos hemos realizado, en primer lugar, una transcripción de toda la información procedente de las distintas fuentes (entrevistas, grupos de discusión, observaciones). Dichas transcripciones nos han servido, a su vez, para la realización de una codificación temática. Este proceso se entiende, tal y como apuntan Straus y Corbin (citado por Flick, 2004, p. 193), como la representación de “las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir de nuevas maneras. Es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos”. Para definir el sistema de codificación empleamos estrategias de tipo inductivo y deductivo en la medida que, si bien partíamos de un esquema inicial de variables a analizar, el trabajo desarrollado con los datos hizo que fuera necesario redefinir algunas de esas categorías y códigos durante el proceso de análisis. Las categorías resultantes han sido las siguientes:

- Cuestiones relativas al diseño de la experiencia: facilidades y dificultades en la planificación, coordinación con otros profesionales, selección de contenidos, evaluación formal de la experiencia.
- Cuestiones relacionadas con la experiencia de simulación: descripción de la experiencia, actuaciones de docentes y alumnos, puntos fuertes de la simulación, aspectos a mejorar.
- Aspectos relativos al proceso de debriefing: descripción de la experiencia, actuaciones de los distintos participantes, interacciones, fortalezas y posibles puntos de mejora.

En ambos casos las experiencias se han desarrollado en un quirófano virtual, equipado con los mismos materiales e instrumentos que encontramos en uno real y con un simulador que emula al paciente. Este quirófano colinda con otra sala, separada por un cristal unidireccional, que permite la observación de todo el proceso de simulación

sin la presencia física del profesor. Dicha sala cuenta, además, con pantallas en las que se puede observar con mayor detalle lo que ocurre en el interior del quirófano. Dentro de la sala encontramos a profesionales del equipo sanitario participando como actores o actrices y desarrollando diferentes papeles, como puede ser el de enfermero o enfermera, médicos residentes... Su función consiste en realizar las mismas operaciones y tomar las mismas decisiones que si el caso fuera real, en muchas ocasiones bajo las instrucciones del alumno-médico. Además, dicho individuo tiene un auricular por el que recibe instrucciones del profesor sobre qué hacer en función de cómo se va desarrollando la sesión y de las decisiones que los alumnos toman. Puede ocurrir, como ha sido en el de la asignatura de Obstetricia, que el docente intervenga también como actor. En la sala contigua pueden situarse: el profesor (o profesores) responsable de esta asignatura, un médico del Hospital Virtual formado en técnicas de simulación y debriefing, denominado "instructor", el director del Hospital Virtual y un actor encargado de dar voz al maniquí simulador que representa al paciente.

El grupo de alumnos se divide en dos y cada uno desarrolla un escenario clínico que, aunque parecido, tiene matices y complicaciones de distinto cariz. En el primero participa el primer subgrupo mientras el otro observa (bien dentro del quirófano o bien desde la sala contigua), invirtiéndose los papeles para el segundo caso. Los casos clínicos desarrollados han sido un parto, en el caso de Obstetricia y un infarto, en el de Medicina Interna.

Resultados y discusión

Cuestiones relativas al diseño de la experiencia

Los docentes de ambas asignaturas, que además son médicos en activo, llevan muchos años dedicados a la enseñanza y no han tenido demasiados problemas a la hora de llevar a cabo la planificación de estas experiencias, similares, al fin y al cabo, a los escenarios clínicos que ellos están habituados a tratar casi todos los días. De ahí que consideren la elección de dichos escenarios a representar como la tarea más sencilla de la planificación:

"Lo más fácil escoger los escenarios" (Docente de Medicina Interna).

Las mayores dificultades encontradas, como ambos señalan, hacen referencia a las limitaciones temporales, constreñidos por la necesidad de adaptarse a un calendario tan apretado como es el de la titulación de medicina:

"Yo he dicho, bueno, los días que podáis, lo ponemos. Hemos hecho una cartelera, hemos ido reajustando la pizarra y al final ha salido 2, 5, 14, 22, tal, tal, tal cuando ellos han podido. Es decir, yo he respetado clases, asignaturas, optativas, no sé qué, patatín, patatán, prácticas de no sé qué" (Docente de Obstetricia y Ginecología).

Ambos coinciden en afirmar que no han mantenido ningún tipo de comunicación o colaboración con el otro profesor, pregunta sobre la que, además, reaccionan con extrañeza, como si aquello no fuera habitual en la Facultad en la que desarrollan su docencia. Incluso dentro del mismo ámbito de conocimientos, el de la medicina, vemos cómo existe una parcelación o desconexión importante entre los distintos "sub-ámbitos",

que a su vez se caracterizan por un campo muy restringido de conocimientos y una jerga todavía más específica de la que ya distingue y dota de autonomía al ámbito más general. La concepción de especialista que domina un corpus de conocimiento cerrado muy específico se estrecha todavía mucho más dentro de la misma titulación de medicina, resultando la separación e independencia entre los distintos campos verdaderamente acusada.

La elección de los contenidos susceptibles de simulación ha sido una tarea relativamente sencilla para el profesorado. El criterio preeminente que ha regido la selección ha sido el de representatividad de los casos dentro de esa especialidad médica. De ahí que para la asignatura de Obstetricia y Ginecología se haya simulado un parto y para la de Medicina Interna un caso típico de urgencias, un infarto. Sin embargo, a ambos casos clínicos se les han añadido algunas complicaciones que, si bien han respetado la necesidad de ser asequibles para los alumnos, han permitido la aparición de ciertas discrepancias y situaciones conflictivas y de tensión a la hora de enfrentarse al caso, deseables para el favorecimiento del aprendizaje.

Pero, además de estos contenidos puramente conceptuales, la experiencia de simulación ha servido para desplegar otro tipo de habilidades y capacidades básicas para el desarrollo de la profesión médica y muy difícilmente aprehensibles a través de explicaciones meramente teóricas.

“Hemos insistido mucho en el comportamiento humano porque el aspecto humano no se puede perder nunca, nunca, nunca, nunca. Y si solamente hacemos maniobras técnicas, malo” (Docente de Obstetricia y Ginecología).

Comprobamos cómo se ha insistido de manera fundamental en el desarrollo de habilidades intra e interpersonales, focalizando la atención en el importante componente ético indiscutiblemente ligado a cualquier profesión y, muy especialmente, a aquellas que tratan con personas, como es la medicina.

“Hay algo que no hemos dicho, (), que es la esfera psicológica del paciente, que se consiguió muy bien, y de hecho nos ponía en muchos aprietos, porque por ejemplo nuestro paciente que era un neumotórax a tensión pues no se quería pinchar. Y claro, no se quería pinchar. Y si no pinchas a un paciente con neumotórax a tensión se te muere, es el tratamiento, hay que pincharle” “Te ponen el aspecto ético”. (Grupo de discusión, alumnos Medicina Interna).

Esta experiencia permite superar, por tanto, la tendencia universitaria que canaliza sus objetivos únicamente en la adquisición de unos conceptos y unas habilidades puramente instrumentales (Brokbank y McGill, 2002).

Todos los estudiantes, gratamente sorprendidos, apuntan lo beneficioso y productivo que ha resultado el hecho de que su actuación durante la experiencia no haya desembocado en una nota final. Hacen referencia, en numerosas ocasiones, al miedo al error que han interiorizado gracias a un sistema educativo de inclinación tecnicista y focalizado únicamente en los resultados, que ha tendido a entender la equivocación como motivo de humillación y penalización, invalidando el valor del error y las grandes oportunidades que constituye para el aprendizaje.

“Que alguien lo diga ¿entiendes? pues esto, que me he equivocado ya me corregirán luego, pero es muy constructivo en ese aspecto. Me parece muy bien que no se evalúe porque es cuando verdaderamente te vale para algo. Si no, vamos a estar todos callados esperando que alguien haga algo” (Grupo de discusión, alumnos de Medicina Interna).

Sin embargo, no es inusual encontrar en la literatura algunas experiencias de simulación que se han utilizado prioritariamente como método de evaluación, en lugar de aprovechar su potencial como herramienta formativa. Morgan y Cleave-Hogg (2001), en un estudio acerca de las opiniones de los estudiantes sobre las experiencias de simulación de la Universidad de Canadá, subrayan el poco entusiasmo de los participantes respecto a la utilización de la simulación como herramienta de evaluación en contraste con su uso como herramienta de aprendizaje. La experiencia desarrollada en la Universidad de Cantabria está exenta de una evaluación, lo que contrasta con la centralidad que estas pruebas finales tienen en las carreras universitarias, que focalizan la formación en la consecución de unos resultados o calificaciones, donde el error está necesariamente penalizado.

Todos coinciden en que la ausencia de evaluación les ha permitido relajarse, participar más, disfrutar y, sobre todo, aprender.

“Porque si no aquí todos estamos a lo mismo, claro, aquí a nosotros lo que nos interesa es sacar la carrera. Y entonces si a ti en un momento que te dicen, cuenta, venimos todos que ya no disfrutamos, ya no aprendemos, estás solamente quedándote con la información a ver si no me vaya a preguntar algo. Yo ese día, estábamos relajados, sabíamos que no nos iban a preguntar nada, que estaban disfrutando, aprendiendo cosas y ya está. O sea, yo creo que no, que no” (Grupo de discusión, alumnos de Medicina Interna).

Una experiencia atractiva como ésta dispara las cuotas de motivación de alumnos y de profesores, por lo que los beneficios proyectados en el aprendizaje se elevan hasta límites sorprendentes. Así lo reconocen Galindo y Visbal (2007, p. 89) cuando señalan que “se ha demostrado que la simulación, al remplazar la clase monótona y pasiva, permite que el estudiante aprenda divirtiéndose, sin restar la seriedad al acto médico y paramédico”.

Cuestiones relativas a la experiencia de simulación

En ambas asignaturas se conforman pequeños grupos de entre 8 y 10 alumnos. Dichos grupos se dividen en dos a la hora de implementar la simulación y cada uno desarrolla un caso médico distinto.

Estableciendo cierta distancia respecto a las clases magistrales que tienen lugar habitualmente en la universidad, donde prima el diagnóstico, la finalidad de este ejercicio práctico se ha centrado en el desarrollo de unas habilidades personales e interpersonales que difícilmente pueden ser aprehensibles mediante la enseñanza expositiva del aula, sin estar directamente involucrado en dicha situación.

“Es que yo creo que lo enfocaron, más que los conocimientos de ver si llegamos al diagnóstico y tratamos bien, más a ver cómo nos desenvolvíamos con el paciente, esa era el enfoque” (Grupo de discusión, alumnos Medicina Interna)

“Yo creo que salí con la sensación de que lo que se pretendían no era llegar al diagnóstico sino aprenderte a manejar el paciente” (Grupo de discusión, alumnos Medicina Interna).

La causa principal de priorizar unos aspectos sobre otros tiene que ver, como ya hemos señalado, con la escasez de tiempo dedicada al desarrollo de la experiencia de simulación y debriefing, que torna imprescindible la necesidad de elegir. Se hace comprensible, de esta manera, que esta obligada elección entre unas y otras cuestiones que pueden verse favorecidas por dicha experiencia, otorgue prioridad al tratamiento de aquellas habilidades que no pueden ser desarrolladas en los contextos habituales en que tiene lugar la formación de estos médicos en potencia.

Los alumnos destacan, asimismo, los beneficios de la ausencia de los docentes en el momento de la simulación (a pesar de estar observándoles tras el cristal). Esta ausencia constituye para el alumnado una oportunidad de aprender otras cosas y en otras situaciones.

“A mí me gustó que R. no estuviera”.

“O sea, estaba pero no estaba”.

“O sea, no verle”.

“Sí, sí, eso a mí me dio la vida”. (Grupo de discusión, alumnos Medicina Interna).

“Pero intuyes lo que está pensando, yo ya me veía entrando en la simulación y pidiendo algo y la cara de R., que se le ven los ojos aunque no cambie la expresión de decir, ay Dios mío, qué penita me das. Yo lo agradecí” (Grupo de discusión Obstetricia y Ginecología).

En contrapartida a las clases tradicionales focalizadas en la evaluación a las que estos alumnos y docentes están habituados, vislumbramos en esta experiencia un “enfoque de formación guiada por errores” que otorga a la equivocación un valor crucial como oportunidad para aprender.

“Es que estaban contigo y si no lo sabías hacer te volvían a enseñar y como que le veías muy dispuestos”.

“O repetías otra vez, y eso lo hicimos uno por uno, que hay que tener paciencia, que ellos lo están dando muchísimas veces y no, realmente, vamos, se empeñaba, poniendo” (Grupo de discusión, alumnos de Medicina Interna).

En cuanto a la intervención de los alumnos en la fase de simulación, destacamos que han desarrollado una gran variedad de papeles: médico joven, médico mayor, amiga, padres o madre, esposo o esposa. Resulta muy remarcable que no se les haya restringido únicamente a representar el papel profesional que desarrollarán en un futuro, el de médicos, obligándoles, de esta forma, a ponerse en el lugar de todos los sujetos implicados en una circunstancia clínica y acercándoles a los conflictos éticos y morales que cualquier situación de este calibre implica.

Otro hallazgo interesante es el relativo al trabajo en equipo que han desarrollado. La mayoría de alumnos destacan lo provechoso de trabajar en grupo y de haber compartido dilemas y responsabilidades. Los alumnos de medicina, acostumbrados a un estudio y trabajo con una marcada orientación individualista y bajo grandes dosis de competitividad, especialmente acentuadas en los últimos años cercanos al MIR, se sorprenden de lo grato y fecundo que resulta trabajar en grupo para llegar a soluciones

conjuntas y beneficiosas para el paciente.

“En cuanto a medicina todos tenemos muchos... lo que digo, tenemos conocimientos pero nos complementamos mucho porque igual el detallín que le falta a uno lo tiene el otro, entonces yo tengo comprobado que si te pones a hacer un caso o discurrir un caso uno solo a discurrir entre dos, llegas a muchísimas más salidas” (Grupo de discusión, alumnos de Medicina Interna).

Lo más conflictivo para los alumnos a la hora de actuar se relaciona con el trato personal y a la actuación bajo una situación de presión e impredecibilidad. Todos apuntan el nerviosismo, el estrés, la falta de seguridad y confianza a la hora de actuar en una situación realista como la que han acometido.

Resulta muy llamativo cómo todos ellos, sin quererlo, han aportado un sinfín de argumentos en contra de esa racionalidad técnica que sigue vigente en muchas aulas universitarias. Sus dificultades y conflictos a la hora de desempeñar esa situación real no han tenido que ver tanto con los conocimientos y medios, sino con la incapacidad de los estudiantes para utilizarlos y aplicarlos en una situación marcada por su carácter imprevisible y la toma de decisiones ad hoc.

“Sí, es básicamente eso que hemos apuntado, sobre todo eso, que si tienes 10 de conocimientos, aplicas igual por la situación y sobre todo por la inexperiencia, aplicas uno, o 0,5, porque” (Grupo de discusión, alumnos de Medicina Interna).

Por tanto, son aquellas “zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1992), que requieren tanto la aplicación de conceptos teóricos como la experimentación y toma de decisiones constante, donde los estudiantes encuentran los principales problemas y, por ende, sobre las que la universidad debiera incidir, empezando a generar experiencia desde la etapa formativa. No se trata de desdeñar una formación teórica que, indudablemente, es completamente necesaria, pero ésta sí ha de complementarse y coordinarse con una formación de cariz práctico o experiencial que permita que el estudiante no fragmente el sinfín de conocimientos, técnicas, habilidades y decisiones que un profesional en ejercicio conjuga y coordina a la hora de enfrentarse a las situaciones singulares de su práctica.

Por último, los alumnos aluden a la experiencia y la práctica como potenciadoras de aprendizajes mucho más significativos y duraderos. Experiencias como ésta conllevan una concepción del alumno como agente activo y constructor de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. El eje central del aprendizaje es el alumno, que participa y se implica en la tarea, en contraste con la docencia tradicional de la universidad a la que están acostumbrado estos estudiantes, donde predomina un papel pasivo y receptivo que les relega a escuchar, tomar notas y, como única forma de participación, a plantear preguntas al profesor a lo largo de la clase.

Cuestiones relativas al proceso de “debriefing”

El debriefing tiene lugar con el mismo grupo formado para la simulación, justo al término de ésta, en una sala próxima al quirófano virtual y provista de una mesa circular alrededor de la cual se disponen los alumnos y el profesor. Cuenta, también, con algunas pantallas y una pizarra.

Los dos procesos de debriefing que hemos analizado consisten, esencialmente, en la generación un debate acerca de lo acontecido durante la simulación. Se trata de que los alumnos hablen y den sus opiniones, expresen sus dudas y también cómo se han sentido.

“El nuestro fue tal cual, nos han dicho que bueno, entramos, dijeron: a ver, qué dar las opiniones cada actor, dais vuestras opiniones y luego el resto las debaten” (Grupo de discusión, alumnos de Obstetricia y Ginecología).

El docente mantiene un papel secundario que permite a los estudiantes expresarse con libertad.

“Intentamos, como viste, hacer un debriefing no muy directivo, y más bien de apoyo más que un debriefing muy crítico con las actuaciones” (Docente de Medicina Interna).

Los objetivos perseguidos en esta fase son principalmente tres:

“En principio pretendemos evocar algunos aspectos que tienen que ver con las emociones, con las cosas que se han sentido y también con aspectos que tienen que ver con la relación que ha surgido, ¿no? Y hasta qué punto han surgido equipos o líderes no previamente explícitos Y después cómo otros aspectos que son hasta puramente técnicos: qué cosas se han hecho bien, qué cosas se han hecho mal” (Docente de Medicina Interna).

En palabras de los docentes, su función preeminente es ayudar a los alumnos a explicitar y reflexionar sobre lo ocurrido en la fase de simulación, focalizando la atención tanto en los aspectos técnicos como en los emocionales.

“En el debriefing un poco facilitar la verbalización de lo ocurrido, ¿no? Tanto de los aspectos emocionales como en los aspectos técnicos. Hemos corregido algunos aspectos técnicos, algunas cuestiones técnicas, puntuales y muy importantes, pero en las demás no hemos tenido en ese momento interés en corregirlas” (docente de Medicina Interna).

Vemos cómo, a pesar de que esta experiencia trata de seguir los cánones establecidos por el CMS y la Universidad de Harvard, la implementación del debriefing no se ajusta demasiado a la estructura concreta que autoras como Rudolph han desarrollado y aplicado en sus respectivas Universidades.

El poco tiempo destinado a la fase de debriefing y la ausencia de sistematicidad, en contraste con la duración de la simulación, hace pensar que los docentes españoles conceden mucha más importancia, dentro de esta práctica, a la fase primera, la de simulación, que eclipsa a lo que desde la experiencia norteamericana se considera el núcleo de la práctica e impulso del aprendizaje: el debriefing.

Sin embargo, también cabe mencionar que, a pesar de no seguir con rigurosa fidelidad la estructura de debriefing propuesta, tampoco su desarrollo tiene lugar de manera caótica. Gracias a las observaciones pudimos observar ciertas pautas o patrones en los forma de actuar de los profesores inducen a pensar que sí ha existido un intento por aproximarse.

La opinión de los estudiantes respecto a la actuación de sus docentes es excelente, resaltando la amabilidad y confianza profesada que ayudó a generar un clima relajado y

distendido en el que todos se sintieron animados a participar.

“Yo sobre todo al jefe, que no sé cómo se llama, que dijo que era anestesiólogo y tal, que me pareció majísimo el hombre. Porque llegó allí y era una maravilla y lo habíamos hecho muy bien, y tú dices, si hemos hecho una mierda y él dice que no, qué tío más majo”.

“Yo creo que muy bien, a mí me dio mucha tranquilidad, y además ahora pienso en el examen práctico y me da menos angustia” (Grupo de discusión, alumnos de Medicina Interna).

Los alumnos resaltan que si el debriefing ha resultado fácil y cómodo ha sido gracias al clima de seguridad y confianza generado por los docentes, junto con la ausencia de evaluación. Quizá sea de las pocas experiencias que han tenido durante la titulación en que se han sentido como agentes activos cuya opinión y reflexiones han sido demandadas y reconocidas, incluso al mismo nivel que las de los docentes, coherentemente con lo que propugna el tipo de debriefing desarrollado por Rudolph. Por último, otro elemento facilitador en el que convienen es el hecho de encontrarse entre compañeros conocidos con los que se sienten a gusto para participar y expresarse con libertad.

“Pues quizá lo que ya he dicho, la facilidad con la que te dejaba hablar con él el instructor, pedía tu opinión, te dejaba hablar, te daba espacios, eso. Y además lo agradable que era pues te ayudaba a expresarte y poder hablar. Y luego también que estés con compañeros que conoces desde hace tiempo, eso te ayuda a expresarte. Si yo tengo delante cuatro chavales a los que no conozco de nada, que digo igual me pongo aquí a hablar y dicen, este chaval es tonto y además no tiene ni idea de nada” (Grupo de discusión, alumnos de Medicina Interna).

Prácticamente todas las limitaciones encontradas en el proceso de debriefing derivan de un gran obstáculo al que ya hemos aludido con anterioridad: la falta de tiempo.

En primer lugar, el resultado de ir a contrarreloj en una fase tan importante redundaba en que muchas cuestiones interesantes surgidas durante la simulación sólo pueden ser tratadas de manera superficial, priorizando en cuestiones emocionales en detrimento de otras muchas técnicas también cruciales. De hecho, son muchos los alumnos que se quejan del poco énfasis que se ha puesto en los casos, en analizar qué se ha hecho y, sobre todo, como debería haberse hecho en función del diagnóstico correcto. Tampoco se han resuelto muchas dudas expresadas en varias ocasiones por los estudiantes, especialmente al final de la sesión, aludiendo a que ya tendrán tiempo, en su futuro profesional como residentes, de resolver todas las cuestiones sobre las que ahora tienen tanta incertidumbre.

“Sí, (yo) daría un poco más de tiempo a tratar algunos otros aspectos. Así en cada sesión con 25 minutos pero lo que teníamos pues eh daba un poco sólo para las cuestiones más prioritarias, ¿no? Pero en cada una de las sesiones, en cada uno de los escenarios realmente surgen muchas cosas que se podrían comentar” (Docente de Medicina Interna).

Finalmente, reseñar que, a pesar de que la experiencia española de debriefing tiene aspectos que mejorar, su mayor valor sigue residiendo en su capacidad para reducir la incertidumbre de la simulación y convertir las dudas y cuestiones conflictivas surgidas en conocimientos y certezas.

Por último, y sin olvidar el objetivo fundamental de esta pequeña investigación, presentamos brevemente los resultados de una investigación de corte cualitativo realizada por Takayesu et al. (2006), cuyo objetivo preeminente era, precisamente, dar voz a los estudiantes para analizar su experiencia en el uso de la simulación como herramienta de aprendizaje y para acercarnos mejor a la comprensión de sus perspectivas en cuanto a su utilidad. Vemos cómo los resultados, agrupados en torno a cinco categorías principales, resultan bastante similares a los cosechados por esta investigación:

- El conocimiento y el currículum: según los estudiantes, la experiencia de simulación favorece la auto-evaluación, la memoria y recuerdo, la motivación, la consolidación de aprendizajes. Los alumnos resaltaron que la atmósfera de la simulación podía mostrar las lagunas en el conocimiento teórico y ayudar, gracias al entrenamiento práctico, a rellenar dichas lagunas y a afianzarlas. Estos hallazgos contrastan con el error conceptual sobre el que Amaya (2010) advierte que se tiene sobre la simulación clínica: “que sirve solamente para generar procesos repetitivos y técnicos, lo cual interfiere con el valor real que tiene esta práctica”.
- Cognición y pensamiento crítico: los alumnos también consideraron que la simulación como herramienta formativa promueve la toma de decisiones, el pensamiento activo, la integración de conocimientos y la oportunidad de aprender haciendo. Constituye su primera oportunidad de pensar y hacer muchas cosas al mismo tiempo de manera independiente en un ambiente clínico, ya que rol que suelen asumir los estudiantes durante sus prácticas en contextos sanitarios reales es totalmente pasivo.
- Trabajo en equipo y comunicación: aunque no era uno de los objetivos principales, la mayoría de los estudiantes señaló que la experiencia de simulación les ayudó a trabajar como un equipo y desarrollar habilidades comunicativas e interpersonales.
- Ambiente de enseñanza-aprendizaje: resaltaron el realismo, la interactividad, la seguridad y la experiencia emocional. Muchos destacaron el realismo emocional de la experiencia, como si ellos estuvieran de verdad interaccionando con un paciente vivo. Además, subrayaron la importancia del feedback en tiempo real que les reportaban los docentes.
- Sugerencias para el uso/lugar en la titulación de medicina: demandaron más experiencias de simulación durante todos los años de formación en la universidad, considerando que debiera ser un aspecto obligatorio de la experiencia curricular.

Conclusiones

Para finalizar, concluimos con la síntesis de algunas ideas clave que apuntan hacia vías de mejora futuras y que abren nuevos interrogantes respecto a la introducción de técnicas como la descrita y, en general, a experiencias ligadas estrechamente a la práctica en el currículum universitario actual.

El presente proyecto surge de la preocupación por el desarrollo de unos estudios superiores que promuevan la formación de profesionales reflexivos. Para que esto sea posible, y tal y como apunta Fernández (2009), los nuevos diseños curriculares deben intentar conciliar los aprendizajes experienciales con las estructuras del mundo de la vida del sujeto, apostando por una formación que se organice a partir de situaciones reales de trabajo. Es en este intento por armonizar teoría y práctica surge la experiencia que ha sido objeto de nuestro trabajo: la simulación en contextos médicos. Gracias a esta iniciativa, los aprendices pueden verse involucrados en experiencias que simulan la práctica, pero sin las presiones, distracciones y riesgos que tienen las situaciones reales.

Los alumnos resaltan, de esta experiencia, los beneficios de trabajar en equipo, el trabajo colaborativo en que comparten objetivos, responsabilidades y dilemas es un tipo de tarea a la que no están acostumbrados en las clases tradicionales, de orientación individualista y marcadas por una elevada competitividad, trabajo que, sin embargo, va a ser imprescindible en su labor profesional como médicos y por el que, sin duda alguna, debe abogarse en planteamientos futuros del currículum de medicina.

A diferencia de otras experiencias habituales de aprendizaje que tienen lugar en la universidad, destacamos el valor lúdico de la simulación. Los alumnos disfrutaban, se divierten y descubren, para su sorpresa, que la enseñanza y el aprendizaje en la etapa universitaria pueden adoptar formas diversas y sorprendentes, más allá de la mera exposición.

Otro beneficio ampliamente señalado por los estudiantes tiene que ver con el valor pedagógico del error. Si por algo se caracteriza esta experiencia en el marco del aprendizaje con simulación clínica es por no penalizar y devolver un nuevo valor a los errores, a equivocarse, entendiendo que los fallos no son fracasos, sino grandes oportunidades para el aprendizaje. Gracias a la ausencia de esta evaluación formal y sumativa, entre otras cosas, los alumnos no han tenido miedo de participar y equivocarse y han podido repetir y ensayar, sin miedo a juicios externos, algunas técnicas y habilidades hasta que se han sentido verdaderos expertos en ellas.

Por último, señalar que esta experiencia constituye una de las primeras veces en que los alumnos se han configurado como verdaderos protagonistas de sus aprendizajes, en contraposición al rol habitual del docente-discente en el que estos últimos quedan relegados a meros receptores y posteriores reproductores.

Los mayores obstáculos para el desarrollo de la experiencia tienen que ver con algunas trabas institucionales que encontramos usualmente en el sistema universitario. En este sentido, los tiempos y los espacios o, mejor dicho, su precariedad, se configuran como principales enemigos de cualquier apuesta innovadora que pretenda coexistir y complementarse con el sistema ya instaurado. De ahí que la queja más reiterada en este trabajo tenga que ver con las limitaciones temporales que ha implicado la experiencia, en todos los sentidos y las etapas: para la planificación, la implementación, la preparación de profesionales, la complementación con las clases ordinarias

Por ello, para que el aprendizaje mediante simulación tenga un calado real y pueda llegar a consolidarse en años venideros, es necesario empezar a reformular, aunque sea a pequeñas dosis, el currículum tradicional. A esta misma idea apunta Gómez (2009), quien entiende que para que conseguir que las estrategias de simulación se integren de manera congruente en el currículum universitario, ha de identificarse su relevancia con las necesidades y requerimientos de cada plan de estudios: aprendizaje en que debe ubicarse, objetivos académicos buscados, relación con las diferentes tipos de saberes, y su utilidad dentro de las estrategias evaluativas. La transformación tiene que ir dirigida, entonces, a tender puentes entre las distintas metodologías y formas de aprendizaje, a desdibujar las fronteras que tienden a separar a las distintas experiencias y conseguir que se acoplen y se desarrollen como aquello que son, un todo global y relacionado que se planifica conjuntamente como un plan coherente.

Para finalizar, hemos de señalar algunas limitaciones de este trabajo que debieran ser tomadas en cuenta para el diseño de investigaciones futuras.


En primer lugar, hemos tenido dificultades relacionadas con una entrada en el campo demasiado precipitada, que ha dado lugar a prejuicios o asunciones que, como hemos confrontado a lo largo de los grupos de discusión, no han sido acertadas: por ejemplo, se ha dado por hecho que las experiencias desarrolladas en las dos asignaturas eran similares, cuando las diferencias entre ellas, tanto en organización, como en tiempo y manera de abordarse, han diferido en gran medida. Por ello, la realización de un sondeo previo: dos ciclos de entrevistas (una para conocer la experiencia en términos generales y otra focalizada que nos permitiera insistir en determinadas cuestiones más pertinentes), realización de más observaciones previas a las entrevistas y grupos de discusión sería recomendable en investigaciones venideras.

Asimismo, hemos hecho frente a muchos problemas relacionados con la disponibilidad de los alumnos. Sería una cuestión que los futuros investigadores debieran tener en cuenta para planificar las distintas reuniones y aplicación de técnicas contando una margen de tiempo más amplio que el que se suele necesitar habitualmente.

Por último, apuntar que este trabajo, aun con sus limitaciones, se constituye como la primera de muchas investigaciones que seguro ahondarán en este nuevo ámbito de trabajo, el aprendizaje experiencial mediante experiencias de simulación, hasta ahora inexplorado, con grandes posibilidades de acuñar una nueva y necesaria tradición dentro de lo que ahora entendemos por enseñanza universitaria.

Para seguir pensando sobre la formación de profesionales reflexivos...

La experiencia de enseñanza-aprendizaje presentada constituye un ejemplo riquísimo del tipo de formación que, como hemos señalado, demandan actualmente nuestros futuros profesionales, ofreciéndonos grandes ideas que podrían extrapolarse a la hora articular otros procesos de formación inicial de otras profesiones. Finalizamos este artículo, con un breve esquema, a modo de ampliación, que sintetiza dichas claves para promover una formación inicial, dirigida a cualquier profesión, que revalorice la reflexión y la experiencia y que nos permite seguir avanzando en esta dirección:

Experiencia de formación mediante simulación clínica	Implicaciones para la formación de profesionales reflexivos
<p>Casos clínicos habituales en la práctica de cualquier médico: parto e infarto.</p> <p><i>“Pues hemos escogido una serie de situaciones, una serie de escenarios en virtud de que sean problemas frecuentes, de que sean susceptibles de simularse [...]”</i></p>	<p>Partir del análisis y la reflexión sobre la práctica cotidiana y situaciones con las que los profesionales habitualmente se encuentran.</p>
<p>Reflexión crítica conjunta docente-alumnado: debriefing.</p> <p><i>“En el debriefing un poco facilitar la verbalización de lo ocurrido, ¿no? Tanto de los aspectos emocionales como en los aspectos técnicos []”</i></p>	<p>Utilizar de procedimientos dialógicos y discursivos como elementos centrales en la promoción de la formación.</p>
<p><i>“Hemos insistido mucho en el comportamiento humano porque el aspecto humano no se puede perder nunca, nunca, nunca, nunca. Y si solamente hacemos maniobras técnicas, malo “</i></p>	<p>Revalorizar las variables subjetivas en el proceso de renovación y mejora formativa: creencias, juicios, emociones, experiencias personales</p>
<p><i>“Que alguien lo diga ¿entiendes? pues esto, que me he equivocado ya me corregirán luego, pero es muy constructivo en ese aspecto. Me parece muy bien que no se evalúe porque es cuando verdaderamente te vale para algo. Si no, vamos a estar todos callados esperando que alguien haga algo”</i></p> <p><i>“Sí, sí, lo hacen todo ellos, te miran mal, pues ese es tu momento de que, como mejores riesgos, puedes ensayarlo lo que quieras, como todavía no eres capaz pues obviamente no te van a poner un paciente, pero es una manera de tú sentirte que vales y que lo que estás estudiando durante cinco años realmente esforzándote muchísimo, pues que vale para algo y que puedes, que puedes”</i></p>	<p>Concebir el error como una oportunidad para aprender: posibilidad de repetir y experimentar sin el miedo permanente a la sanción.</p>
<p><i>“En cuanto a medicina todos tenemos muchos lo que digo, tenemos conocimientos pero nos complementamos mucho porque igual el detallín que le falta a uno lo tiene el otro, entonces yo tengo comprobado que si te pones a hacer un caso o discurrir un caso uno solo a discurrir entre dos, llegas a muchísimas más salidas”</i></p>	<p>Impulsar el trabajo colaborativo: el desarrollo profesional no se produce aisladamente, sino en comunidad.</p>
<p><i>“Para mí ha sido buena, vamos, es algo novedoso y que es como que aplicas los conocimientos, porque siempre te hablan de teoría y luego aquí pues puedes actuar y no es como en el hospital que estás simplemente mirando, aquí eras tú el que tomaba las decisiones”.</i></p> <p><i>“A mí no se me va a olvidar en la vida, a mí no se me va a olvidar en la vida, de hecho creo que es la única asignatura en la que me quedo realmente con algo que digo: jolín, es que quiero, de verdad, quiero verme en esa situación porque sé hacerlo, sé hacerlo, y creo que sí que puedo hacerlo”.</i></p> <p><i>“Intentamos, como viste, hacer un debriefing no muy directo, y más bien de apoyo más que un debriefing muy crítico con las actuaciones”.</i></p>	<p>Transformación sustancial de los roles docente-discente: de transmisor a mediador, de receptor pasivo a constructor activo y protagonista.</p>
 <p>Configuración del profesional como investigador de su propia práctica.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Claves para una formación reflexiva.

Presentamos nuestro especial agradecimiento, por su inestimable ayuda y disposición, a Ignacio del Moral y José Maestre, integrantes de equipo profesional del Hospital Virtual, y a Jenny Rudolph y Robert Simon, profesores de la Universidad de Harvard y miembros del Center for Medical Simulation (CMS), en Boston.

Referencias bibliográficas

- Amaya, A. (2010). Simulación clínica: aproximación pedagógica de la simulación clínica. *Universidad Médica de Bogotá*, 51(2), 204-211.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 75-88.
- Colás, P. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *REIFOP*, 12(3), 39-57.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, O. S. (2004). La práctica reflexiva. En *Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa*. Secretaría de Educación Jalisco. Recuperado de: <http://educacion.jalisco.gob.mx>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, L. M. (2004). Entrenamiento basado en la simulación, una herramienta de enseñanza y aprendizaje. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 32(3), 201-208.
- Gómez, L. M. (2009). Entrenamiento basado en la simulación. Una herramienta de enseñanza y aprendizaje. En *Sociedad Colombiana de cirugía pediátrica*. Recuperado de: <http://www.sccp.org.co/2009/12/02/28/>
- Galindo, J. y Visbal, L. (2007). Simulación, herramienta para la educación médica. *Salud Uninorte*, 23(1), 79-95.
- Hospital Virtual Valdecilla (2013). Recuperado el 9 de octubre de 2013, de: <http://www.hvvaldecilla.es/>
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Morgan, P. J. y Cleave-Hogg, D. (2005). A Canadian simulation experience: faculty and student opinions of a performance evaluation study. *British journal of anaesthetic* 85(5), 779-81.

- Morse, K. (2012). *The Effect of Reflective Debriefing on Medical Students' and Residents' Reflective Ability and Perspective Transformation*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Villanova, Filadelfia, USA.
- Palés, J. L. y Gomar, C. (2010). El uso de las simulaciones en educación médica, *TESI*, 11(2), 147-169.
- Rudolph, J., Simon, R., Dufresne, R. y Raemer, D. (2006). There's no such thing as "nonjudgmental" debriefing: a theory and method for debriefing with good judgment. *Simulation in Healthcare*, 1(1), 49-55.
- Rudolph, J., Simon, R., Raemer, D. y Eppich, W. (2008). Debriefing as formative assessment: closing performance gaps in medical education. *Society for academic emergency medicine*, 15(11), 1010-1016.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (Eds.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La muralla.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Takayasu, J. K., Farrell, S. E., Evans, A. J., Sullivan, J. E., Pawlowski, J. B. y Gordn, J. A. (2006). How do clinical clerkship students experience simulator-based teaching? A qualitative analysis. *Simulation in Healthcare*, 1(4), 177-181.
- Vázquez, J. P. (2002). Nuevas tecnologías, conocimiento y formación escolar. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 15, 131-158.
- Vázquez, G. (2007). Las simulaciones en Educación Médica. *Educación médica*, 10(3), 147-148.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Ziv, A., Berkenstad, H. (2008). La educación médica basada en simulaciones. *JANO*, 1.701, 42-45.
- Ziv, A. (2009). Simulators and simulation-based medical education. En J. A. Dent, y R. M. Harden (Eds.), *A Practical Guide for Medical Teachers* (pp. 217-22). Edinburgh: Churchill Livingstone.

Artículo concluido el 14 de Mayo de 2013

Saiz Linares, A., Susinos, T. (2013). El desarrollo de profesionales reflexivos: una experiencia en la formación inicial de médicos a través de simulación clínica. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 453-476.

Publicado en <http://red-u.net>

Ángela Sáiz Linares

**Universidad de Cantabria
Departamento de Educación**

Mail: angela.saizl@unican.es



Psicopedagoga y, actualmente, se encuentra realizando una tesis doctoral en el marco de una Beca de Investigación en la Universidad de Cantabria, bajo la dirección de Teresa Susinos.

Teresa Susinos Rada

**Universidad de Cantabria
Departamento de Educación**

Mail: teresa.susinos@unican.es



Doctora en Ciencias de la Educación y profesora Titular del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Junto con el equipo de investigación que dirige ha llevado a cabo varias investigaciones relacionadas con los procesos de inclusión educativa y con la investigación biográfico-narrativa. En la actualidad dirige un proyecto sobre las iniciativas de voz del alumnado como herramienta para la mejora escolar.

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 477-505

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 01-08-2013

Fecha de aceptación: 20-10-2013

**Sistematización de la
Experiencia: emociones,
acciones y saberes del servicio
comunitario ejecutado por los
estudiantes de la Universidad
Pedagógica Experimental
Libertador**

**Systematization of Experience:
emotions, actions and
knowledge of learning-service
performed by students of
the Pedagogical University
Experimental Libertador**

Yarínés del C. Perdomo de P
UPEL-IPB, Venezuela

Yarínés del C. Perdomo de P
UPEL-IPB, Venezuela

Resumen

Esta experiencia investigativa tuvo como propósito sistematizar la práctica del servicio comunitario de quince estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto (UPEL-IPB) Venezuela, a la luz de las emociones, acciones y saberes de dichos actores sociales. Se asume el paradigma cualitativo a través del método fenomenológico apoyado en la sistematización de experiencias, considerando cuatro fases para su desarrollo: diseño del plan de sistematización, trabajo de campo y reconstrucción de la experiencia, análisis

Abstract

This research experience was intended to systematize the practice of community service of fifteen students of the Pedagogical University Experimental Libertador de Barquisimeto (UPEL-IPB) Venezuela, in light of the emotions, actions and knowledge of these social actors. The qualitative paradigm is assumed using the phenomenological method supported by the systematization of experiences. Four steps were considered for its development: systematic plan design, fieldwork and reconstruction of experience, analysis and critical interpretation of process and results.

e interpretación crítica del proceso y comunicación de los resultados. El escenario se centró en el Ambiente Venciendo Barreras de la comunidad de Tamaca Municipio Crespo del Estado Lara Venezuela. Las técnicas de investigación utilizadas fueron: observación, fuentes primarias escritas, entrevista en profundidad, triangulación, así como la codificación y categorización de la información. En el resultado de la indagación se logró develar las emociones presentes en los estudiantes antes del accionar vivido, describir las experiencias del accionar e interpretar los saberes adquiridos. Se concluye que el servicio comunitario generó en los docentes en formación inicial un cambio profundo y de crecimiento personal, en cuanto a la valorización por lo que se hace, el compromiso ético que arraiga esta práctica y la necesidad de accionar dentro de la comunidad de manera real y significativa.

Palabras clave: Sistematización de experiencias, educación especial, estudiantes, servicio comunitario, emociones, acciones, saberes.

The scenario focused on the program Overcoming Environment Barriers of the Tamaca community, in the Crespo Municipality of Lara State, Venezuela. The research techniques used were: observation, written primary sources, in-depth interviews, triangulation, and coding and categorization of information. The results of the inquiry allowed to reveal the emotions of the students before the action, to describe the experiences during the actions and to interpret the knowledge acquired after the actions. It is concluded that community service generated a profound change and personal growth in the early practitioners. They highly appreciated the activities they had participated, were aware of the ethical commitment that meant the practice and the need to act within the community in a real and significant way.

Key words: Systematization of experiences, special education, students, learning-service, emotions, actions, knowledge.

Introducción

El gran autor Prieto (1984) expresó “si el maestro no se siente inclinado naturalmente hacia la profesión, si no hay en él capacidad de servicio, ni los conocimientos generales, ni las técnicas del saber pedagógico pueden garantizar aquella eficacia de su acción” (p.299), en la voz de Pérez (2008) “bienaventurado el educador que vive agradecido el don de su vocación” (p.162); las ideas de los autores resume la premisa que la sociedad de este nuevo siglo requiere con gran urgencia de docentes comprometidos con su práctica y generen caminos de cambio, coherentes entre lo que se declara y lo que se hace, con la tarea de ayudar a sus estudiantes a conocerse, aceptarse, quererse, hasta alcanzar su autorrealización, que sea capaz de educar en y para el amor.

Con lo anterior, cobra relevancia la sensibilidad humana que debe caracterizar al docente en formación inicial y sobre todo el de Educación Especial, ésta reside en la capacidad para percibir y comprender su estado de ánimo y el de los otros, el modo de ser y de actuar de las personas, así como la naturaleza del medio circundante, para

actuar en beneficio de los demás. De allí, la importancia que la Universidad como ente formador primordial de futuros docentes en educación especial, fomenta desde su praxis pedagógica la sensibilidad impregnada del fortalecimiento de un potencial creativo basado en una perspectiva humanística y sobre todo, con una actitud emocional positiva, que lleve a afrontar y transformar los retos de los nuevos tiempos que se presentan en materia educativa.

Así, en la Política de Educación Especial según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008), se realiza que el docente debe optimizar el desarrollo integral de los educandos y en cualquier momento evolutivo proceder a la inclusión escolar de estas personas en los diferentes ámbitos; familiar, escolar y comunitario. Pero para alcanzar esta meta, se requiere de una formación docente como promotores sociales coparticipes de esta acción; Fuenmayor (2008) explica que el docente al captar la realidad educativa en su totalidad, analizarla con criterio educativo y al comprendida con espíritu objetivo real, le permitirá entenderla para operar en ella con eficiencia y eficacia.

Por lo tanto, la formación del futuro docente debe responder a la doble finalidad de conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones; ello implica abarcar en los máximos niveles de profundidad posibles, las dimensiones de la persona, y elaborar un rol docente que constituya una alternativa de intervención en dicha realidad. En este sentido, Educación Especial necesita hoy día de docentes comprometidos con su accionar para lograr la atención total de la población estudiantil que está desasistida y excluida del sistema educativo formal; al respecto Parra (2005) expresa que “la persona con necesidades educativas especiales y su familia debe ser atendida en el ambiente donde se encuentre” (p.5). Ello es el sentido primordial de la educación, que según Hung (2008), “es el de garantizar la participación de todas y todos para toda la vida, en la generación, socialización y aprovechamiento creativo del conocimiento” (p.19). En tal sentido, la transformación de la formación de nuevos docentes a nivel universitario tiene que avanzar hacia nuevas prácticas educativas de calidad para luchar contra la desigualdad social y los niveles de pobreza que hoy día constituyen obstáculos para la lograr la aplicación de estrategias de educación inclusiva.

En virtud a lo anterior, el propósito de este estudio fue sistematizar la experiencia de quince estudiantes prestadores del servicio comunitario del Programa Educación Especial en Retardo Mental del la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto (UPEL-IPB) Venezuela, quienes son los actores socioeducativos de esta disertación y que prestaron su servicio comunitario en el Ambiente Especial de la Misión Robinsón Venciendo Barreras de la comunidad Tamaca, Sector Llano Alto perteneciente al Municipio Crespo del Estado Lara.

Fundamentación

Teoría Humanista

La teoría humanista, según Rogers (1978) concibe al hombre como un ser con gran potencial, libre, capaz de guiar su vida de acuerdo a principios altruistas tales como: verdad, justicia, valor y amor; así mismo consideran que el hombre es bueno por naturaleza; y que es la sociedad quien lo convierte en un ser egoísta, por lo que los valores estarán determinados principalmente por el individuo. En tal sentido, postula que dado un ambiente favorable (entendiéndose lo material y las personas que rodean

al individuo), al presentarse al hombre varias alternativas, éste tendrá que seleccionar las que favorezcan a su crecimiento personal.

En este orden de ideas, en la acción educativa según el humanismo, la actitud del docente puede favorecer la creación de un clima de seguridad afectiva en los educandos que facilite la comunicación de sus ideas y sentimientos, esto a su vez constituye una información útil para el diagnóstico y la planificación de nuevas actividades. De tal forma, la educación para Rogers (ob.cit), no consiste solamente en la enseñanza de conocimientos por parte del educador; el papel de éste consiste en llevar a la práctica pedagógica actitudes y concepciones fundamentales sobre el ser humano, para que el educando logre tener una cualidad personal frente a la vida y a los demás.

Este aspecto importante destacado por el autor antes citado, proporciona al humanismo su basamento en la formación de docentes, en la medida que se da importancia a la singularidad del estudiante, a estar dentro de su mundo social, a comprender su realidad y a la necesidad de desarrollar una enseñanza adecuada a sus necesidades e intereses. Se trata, según las investigaciones del autor en cuestión, de establecer un clima relacional orientado a que la persona se pueda encontrar consigo mismo y así pueda desarrollar sus potencialidades inherentes. Es decir, el profesional que establece esa relación de ayuda y la tendencia actualizante del individuo, es lo que llevan a la persona a su total desarrollo integral; siendo este el fin último de la educación basada en el humanismo.

Ahora bien, la formación del futuro docente humanista según los postulados de Rogers debe ser un mediador de la capacidad potencial de autorrealización de los estudiantes, entonces sus esfuerzos didácticos estarán encaminados con la finalidad de fomentar el autoaprendizaje. Es por eso, que el docente como mediador y según la postura del autor anteriormente citado, debe desarrollar las capacidades de aceptación y comprensión hacia los sentimientos de los estudiantes de una forma cálida, respetuosa e incondicional, es decir, su común denominador es el respeto por la persona, por lo que éstas no son vistas por el docente como objetos sino como un ser.

En términos teóricos, dicho autor afirma, que el docente al ejercer su función, de igual forma, debe utilizar los recursos de una manera estimulante, no directa, ni impositiva, de tal modo que permita construir una educación de corte democrático caracterizado por: la estimulación de la iniciativa y responsabilidad, la consolidación del espíritu crítico y cooperativo, la estimulación de la creatividad, y el desarrollo de adaptabilidad y socialización.

Por consiguiente, en las políticas de la atención educativa integral de la Educación Especial, planteadas por el Ministerio Popular para la Educación (2008), se propone contar con un modelo humanístico social, teniendo una visión holística del educando, el cual incluye consideraciones desde el punto de vista psicológico, biológico y social, de tal manera que sea el centro del proceso pedagógico integral. Ello implica, el logro de un proceso de enseñanza y aprendizaje interactivo, en el cual el docente a través de la acción pedagógica mediatizará el desarrollo de ciertas habilidades; sembrando la curiosidad e inquietud en el estudiante; mediante una comunicación adecuada al nivel de desarrollo alcanzado por cada escolar en particular. Garantizando así mismo, la integración de los educandos a la sociedad de acuerdo a la transformación y valorización del ambiente y comunidad donde se encuentran inmersos; siendo importante entonces que el futuro docente que se forma en esta disciplina conozca y reflexione acerca de lo ya expuesto

Teoría Emocional

El interés científico por las emociones ha tenido gran impulso en la última década del siglo pasado, convirtiéndose en un tema de interés para las distintas disciplinas; por lo que es necesario hacer una breve síntesis de las diversas teorías que la sustentan. En tal sentido Ekman (1992), asume que los diferentes patrones de actividad del sistema nervioso autónomo están a la base de diferentes conductas motoras apropiadas a diferentes emociones, como el miedo, ira o aversión. Tales emociones están directamente relacionadas con la adaptación del organismo, y por lo tanto, es consecuente que tengan un patrón de actividad autonómica específica. En la misma línea, Izard (citado por Chóliz; 2005), argumenta que existen una serie de emociones básicas, directamente relacionadas con la adaptación y la evolución, que tienen un sustrato neural innato, universal y un estado afectivo asociado único.

Para Izard como para Plutchik (citados por Chóliz; 2005), las emociones son fenómenos neuropsicológicos específicos fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos, cognitivos que facilitan la adaptación. Desde esta perspectiva, estos autores presentan las tres (3) *teorías fundamentales de la emoción*: (a) La teoría de James Lange, quien establece que la emoción es el resultado de reacciones viscerales o periféricas. La percepción de un estímulo hace que el cuerpo pase por ciertos cambios fisiológicos que son la causa de la emoción; (b) La teoría de Cannon-Bard, a diferencia de la anterior, sostiene que las emociones y las respuestas corporales ocurren simultáneamente, no una después de otra; así pues, la percepción de la situación influye de manera profunda en la vivencia emocional; esta teoría es precursora de las teorías cognitivas; y (c) Las teorías cognitivas de la emoción, de Schachter y Singer, quienes afirman que nuestras cogniciones nos dicen qué emoción estamos experimentando, que nuestra respuesta emocional y nuestras expectativas pueden influir inclusive en la manera en que respondemos a sensaciones internas.

Por otra parte, Scherer (1984), manifiesta que en cada instante se experimenta algún tipo de emoción o sentimiento. El estado emocional del ser humano varía a lo largo del día en función de lo que le ocurre y de los estímulos que percibe. Otra cosa es que se tenga siempre conciencia de ello; es decir, que se sepa y se pueda expresar con claridad que emoción se experimenta en un momento dado.

Desde lo planteado, se puede decir, que las tres (3) teorías más importantes de las emociones están basadas en la fisiología, la interacción de factores físicos y mentales y, las cogniciones. Siguiendo esta afirmación, las emociones son experiencias muy complejas y para expresarlas utilizamos una gran variedad de términos, además de gestos y actitudes. Cabe señalar, que para Vivas, Gallego y González (2006: 17), actualmente se carece de una definición y hasta un concepto de emoción que sea aceptado por todos. Sin embargo, a pesar de esas limitaciones destacan algunas, tales como: “la emoción es un proceso complejo, multidimensional, en el que están integradas respuestas de tipo neuro-fisiológicos, motor y cognitivo”. De igual manera, indican estos autores, que en los seres humanos emoción y cognición están integrados, pues, ambas unidas contribuyen a que el ser humano resuelva problemas y tome decisiones orientadas en la dirección adecuada.

Desde la teoría emocional, Maturana (1996), realza que la educación es un fundamento para desarrollar las destrezas emocionales en el educar, siendo ello el valor significativo de la dimensión humana. Entonces, al educar no se puede dejar a un lado el componente emocional tanto del que enseña y del que aprende; solo y a través de la

interacción con el otro es que se logra la autorrealización del ser. Al respecto, Echeverría (1995) expone que las emociones son la distinción que se hace en el lenguaje para referirse al cambio de determinados acontecimientos o acciones; por su parte Maturana y Verden-Zoller (1997) expresan que las emociones son disposiciones dinámicas corporales que especifican el dominio de las acciones en que se mueve el hombre.

Ahora bien, vinculando ambas concepciones se especifica que en el educar la interacción con el otro está condicionada por el componente de la dialogicidad sea esta verbal o corporal y que a su vez las emociones de los actores involucrados son el producto de las experiencias socializadas que cada quien trae consigo y que en la convivencia educativa se conjugan entre sí, entonces ambos autores coinciden que las emociones son el resultado de las relaciones sociales.

La Sistematización de Experiencias

La sistematización de experiencias es definida por Navarro (2008) como la organización coherente de aquello que acontece, en cuanto vivencias, de una o varias personas, registradas en un momento histórico y cultural determinado. Ello según el autor se hace, mediante la estructuración, cronológica o histórica de lo sistematizado, para ser comunicado a otros, luego de haber sido sometido, por quien sistematiza, a un proceso de reflexión, análisis e interpretación de la o las experiencias registradas, dando lugar, de este modo, a saldos de diverso tipo: conocimiento producido, aprendizajes, orientaciones para la comprensión, para la acción, para la valoración de procesos diversos o para teorización de la praxis, entre otros. Como técnica el autor en referencia expresa que la sistematización se asume como procesos de organización y clasificación de la información y constituye parte de los procesos generados a raíz de la aplicación de un método determinado.

Al respecto, Barnechea y Morgan (2007) la definen como una de interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su reconstrucción y ordenamiento, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué se han hecho de ese modo. Esta reflexión, según las autoras se sustentan en conocimientos y, a la vez, produce nuevos conocimientos, es decir, la sistematización enfatiza en el polo del conocimiento práctico, que se enriquece con el diálogo de los enfoques teóricos vigentes mediante un proceso ordenado y consciente de descubrimiento y explicitación de los procesos y productos de conocimiento presentes en la práctica.

Objetivos

- Develar las emociones presentes en los estudiantes de la carrera educación especial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto antes de la experiencia del servicio comunitario.
- Describir las experiencias del accionar de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto durante el servicio comunitario.
- Interpretar los saberes adquiridos de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto luego de haber participado y vivido en el servicio comunitario realizado.

Método

Esta investigación, basada en una filosofía fenomenológica-hermenéutica procede a la búsqueda de la percepción y descripción de las experiencias de los sujetos y los significados de las mismas; por esta razón el método utilizado fue el fenomenológico apoyado en la técnica Sistematización de Experiencias. El método fenomenológico, según Martínez (1989), permite estudiar los fenómenos como son experimentados y percibidos por el hombre lo cual admite estudiar la realidad desde la naturaleza que sólo puede ser captado desde lo interno del sujeto, quien es el que las vive y la experimenta.

Considerando el método asumido y para efecto de la recogida y organización de la información, la investigadora se apoyó en la técnica de la Sistematización de Experiencias, por lo que hizo uso de un procedimiento combinado, entre lo que establece Rodríguez Gil y García (1996), sobre investigación cualitativa y Barnechea y Morgan (2007), en lo que corresponde a la sistematización de experiencias, los cuales son: fase del diseño del plan de sistematización, fase del trabajo de campo y reconstrucción de la experiencia, fase del análisis e interpretación crítica del proceso y comunicación de los resultados.

Fase Preparatoria: Diseño del Plan de la Sistematización

Nombre: Sistematización de la Experiencia vivida en cuanto a la Atención de las Personas Especiales en el Ambiente No convencional Venciendo Barreras.		
Qué Experiencia	Para qué	Preguntas
Atención Educativa No Convencional en Educación Especial llevada a cabo por los estudiantes del programa Educación Especial UPEL-IPB prestadores del servicio comunitario en la comunidad de Tamaca.	Develar las emociones presentes en los estudiantes de la carrera educación especial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto antes de la experiencia del servicio comunitario.	¿Cuáles son las emociones presentes en los estudiantes de la carrera educación especial antes de vivir y participar en la experiencia del servicio comunitario?
Tiempo: Octubre 2009 – Julio 2010.	Describir las experiencias del accionar de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto durante el servicio comunitario.	¿Qué reflexiones hacen los estudiantes desde las experiencias del accionar vivido durante el servicio comunitario?
	Interpretar los saberes adquiridos de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto luego de haber participado y vivido en el servicio comunitario realizado.	¿Cuáles son los saberes adquiridos por parte de los estudiantes luego de haber participado y vivido en el servicio comunitario realizado?.

Ordenamiento de la Experiencia
¿Dónde y cuándo se ejecutó la experiencia?
¿Quiénes participaron?
¿Qué propósitos se buscaba con la realización de la experiencia?
¿Qué sucedió realmente?
¿Cuáles fueron los resultados de la ejecución de la Experiencia?
¿Qué aprendizajes se obtuvo de la experiencia?

Fuente: Elaboración Propia.

Cuadro 1. Plan de Sistematización

Fase de Trabajo de Campo para el Diseño de la Sistematización

Esta fase, permitió la recogida de información producto de la sistematización de las experiencias de los estudiantes participantes, a través de la observación y de la entrevista, así como la revisión de documentos relacionados con el estudio. La *observación*, es considerada por Martínez (1989), como la técnica clásica primaria y más adecuada por los fenomenólogos para adquirir información.

Igualmente, se hace uso de la *entrevista en profundidad*, aplicada a los actores involucrados en dichas experiencias; cabe destacar que la utilización de esta técnica, de acuerdo con el planteamiento de Seidman (1998), propone tres modelos de intervención, donde las personas manifiestan el significado de su experiencia en el contexto de su vida y de aquellos que las rodean. Así, las preguntas de dicha entrevista en un primer momento hicieron referencia a la percepción de las emociones presentes en los estudiantes de la carrera educación especial antes de vivir y participar en la experiencia del servicio comunitario, en un segundo momento se describieron las reflexiones de los estudiantes desde las experiencias del accionar vivido durante el servicio comunitario y, en un tercer momento se interpretaron los saberes adquiridos de los estudiantes luego de haber participado y vivido en el servicio comunitario realizado.

Del mismo modo, se seleccionó la utilización de las *fuentes primarias escritas*, definidas por Blanco (2007) como aquella que provee un testimonio o evidencia directa sobre el tema de investigación, así en este estudio la fuentes primarias escritas estuvieron determinadas por los registros de los actores socioeducativos acerca de la experiencia ejecutadas en cuanto a la atención educativa en ambientes no convencionales. Igualmente en esta investigación, se tomó en consideración otro proceso como es *la triangulación Interpretativa* y de técnicas o fuentes de información que según Tezanos (2004), es una metódica que implica realizar una interpretación a partir del vértice de la realidad (los códigos en vivo de las entrevistas), las comprensiones del investigador (observaciones) y los aportes de las teorías que en su congruencia epistemológica, análisis documental, permitieron aclarar las interpretaciones logradas.

Fase Analítica de Interpretación Crítica de la Experiencia

Para el desarrollo de esta fase, se procedió a la reducción de información; el cual consiste en la periodización del proceso por etapas definidas como reflexión inicial, proceso de

intervención y proceso final donde se exponen las lecciones aprendidas. Luego de haber categorizado, analizado e interpretado críticamente las expresiones de los prestadores del servicio comunitario mediante la contrastación con la teoría, se hizo necesario realizar un encuentro grupal con los quince estudiantes participantes activos y protagonistas invaluable de la experiencia presentada; siendo este el momento clave para validar el proceso de interpretación crítica realizada y para constatar la visión compartida de la experiencia vivida con la finalidad de cumplir con el criterio de rigor científico basado en la fiabilidad de la información.

Resultados

Reconstrucción Histórica de la Experiencia

La búsqueda de información se inició con una visita al ambiente no convencional Venciendo Barreras ubicada en la parroquia de Tamaca sector Llano Alto del Municipio Crespo de la ciudad de Barquisimeto-Venezuela, el cual surge como una alternativa de atención educativa no convencional para aquellos estudiantes especiales que se les dificulta el acceso a la educación formal debido a la lejanía geográfica de su comunidad de origen y la institución educativa; en este sentido y a través de la Misión Robinson se abre este espacio a mediados del año 2006 para propiciar una alternativa de atención que garantice la inclusión educativa de dicha población especial. Este ambiente, lo coordina una facilitadora quien desde un principio desconoce cómo se debe atender educativamente a las personas con discapacidad, solo cuenta con la motivación y experiencia familiar ya que tiene una hermana con retardo mental.

La Misión Robinsón, es definida por el Ministerio del Poder Popular para Educación (2010), como la misión encargada de alfabetizar a todos los venezolanos y venezolanas que no sepan leer y escribir en todos los rincones del país. Dicha informante en un primer encuentro con la investigadora en el mes de Julio de 2009, señaló que tiene alrededor de tres años atendiendo a personas especiales mayores de dieciséis años que no han podido asistir más a las instituciones especiales debido a que la lejanía escuela – hogar requiere de un gasto económico elevado en lo que al pago de transporte público se refiere y la mayoría de las familias de estos estudiantes son de escasos recursos económicos. Debido a ello y con apoyo de la junta comunal del sector, decidió abrir dicho ambiente.

Hasta la fecha, según argumenta la facilitadora, este ambiente carece de ayuda de la Modalidad Educación Especial, en todos estos años ha recibido una visita de la coordinación estatal; quien sólo ha brindado ayuda de dotación de útiles escolares para los estudiantes y la ayuda de orientación pedagógica y metodológica hasta los momentos han sido falsas promesas; así mediante la revisión de fuentes escritas sobre los registros llevados a cabo por esta informante, se denota que adapta empíricamente el método de lectura y escritura propuesto por la misión denominado Yo SI Puedo, el cual consiste en alfabetizar a la persona partiendo de lo conocido a lo desconocido con ayuda de recursos audiovisuales.

En virtud a este primer encuentro, surge la iniciativa de realizar un sub proyecto enmarcado dentro del Proyecto Institucional de Servicio Comunitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto (UPEL- IPB) "Atención Comunitaria para la inclusión social, para los prestadores del servicio comunitario del programa

antes mencionado como alternativa de respuesta a la necesidad presentada tanto de orientación para la facilitadora del ambiente como de atención educativa a los estudiantes que asisten al mismo, así como también para aquellos que viven en sectores aledaños a la comunidad de Tamaca dicho proyecto se titula *Atención Educativa Integral a las Personas con Déficit Cognitivo y Discapacidades Asociadas, en los ambiente de Educación Comunitaria de la Misión Robinson en los municipios del Estado ara.*

Lo anterior, trata de dar respuesta a lo promulgado en la Ley de Protección e Integración para las Personas con Discapacidad en el Estado Lara (2002), donde en los artículos: 4, 5, 7 y 8 expresa que las personas con discapacidad tienen derecho a su atención e integración familiar y comunitaria, así, el Estado y los Municipios con la participación de la sociedad y la familia, deben asegurar y aplicar los derechos educativos y sociales que respaldan la atención integral de esta población.

En cuanto a los objetivos de este proyecto, se encuentran enmarcados en atender a la población especial con retardo mental u otra discapacidad asociada, en su comunidad de origen pertenecientes a las parroquia Tamaca desde el punto de vista educativo, para garantizar su inclusión educativa, familiar y comunitaria en el ambiente social donde viven y se desenvuelven y el de brindar apoyo educativo a la facilitadora del ambiente y apoyo familiar a los representantes de las personas con necesidades especiales, para garantizar la inclusión total de esta población en su comunidad.

Haciendo una revisión exhaustiva de la ejecución del proyecto, la investigadora de este estudio constató dos líneas de acciones para la realización y ejecución del proyecto del servicio comunitario del primer grupo; las cuales están enmarcadas por el apoyo educativo los padres y representantes de las personas especiales en la comunidad de Tamaca y sus adyacencias y la orientación a la facilitadora del ambiente especial Venciendo Barreras.

En lo referente a la primera línea de acción dichos estudiantes realzan que una de las fortalezas para la ejecución de su acción fue la disponibilidad de los padres, la receptividad de la comunidad, el apoyo del consejo comunidad y el interés de la comunidad de ayudar a las personas con discapacidad de la comunidad; en cuanto a las debilidades señalan, inseguridad en la zona geográfica, pocos recursos pedagógicos, familias de bajos recursos económicos, carencia de instituciones especiales cercanas a la comunidad. Conociendo las necesidades, dichos actores desarrollaron acciones para concientizar a la familia y demás miembros de la comunidad en cuanto a la autonomía, independencia, apoyo, seguridad y capacitación laboral del estudiante especial para lo cual se hicieron visitas a los hogares de los estudiantes con un compromiso específico y potencialidades con la finalidad de dar orientación a la familia en cuanto a la atención dentro del núcleo familiar.

En lo referente a la atención de la comunidad, según la fuente escrita del proyecto se realiza que se logró realizar talleres en la escuela común perteneciente a dicha comunidad para difundir la información sobre la educación especial y sus áreas de atención, el respeto e igualdad hacia las personas con un compromiso y potencialidades establecer redes de acción para la asistencia médica de dicha población especial, además se ejecutaron actividades deportivas para esta población con ayuda del consejo comunal.

La segunda línea de acción refleja entre sus fortalezas de ejecución del proyecto la disponibilidad de la facilitadora de brindar atención educativa a la población especial

aún cuando no recibe salario y entre las debilidades se destacan la atención educativa no acorde a la edad de los estudiantes, falta de conocimiento en cuanto a la política de atención de la Modalidad Educación Especial, falta de recursos educativos y un espacio no adecuado para brindar la atención educativa.

Por esta razón se dio a conocer la conceptualización y política del programa Educación y Trabajo de la Modalidad, logrando que la facilitadora se apropiara del mismo para adecuar las actividades educativas realizadas en el ambiente a la edad, necesidades, intereses y potencialidades de los estudiantes, en este sentido dichos actores socioeducativos describen en la documentación escrita que se alcanzó a realizar un mini taller de cerámica con ayuda de la comunidad con la finalidad de que los estudiantes se formen laboralmente para la obtención de su independencia personal y social.

Entre los logros alcanzados en la ejecución de dicho proyecto se destacan la orientación a la facilitadora en cuanto a la planificación y desarrollo de actividades educativas adaptadas a la edad del grupo de estudiantes con énfasis a la formación laboral, se enseñó a los estudiantes bailes típicos y folklóricos de la región de Barquisimeto como el tamunangue, dramatizar con pantomimas actividades que permitieron la presentación del grupo en otros entes sociales y educativos, se enseñó a los estudiantes a elaborar un producto alimenticio para venderlo en la comunidad así como la formación para la realización de nudos para tejidos y pintado de piezas de barro. Además, lograron ejecutar un taller en el Liceo Tamaca quien ameritaba conocimiento general de la Modalidad.

Develando las emociones presentes antes de vivir y participar en la experiencia

Las emociones, preparan al ser humano para la acción, su activación pretende una preparación para una respuesta inmediata y adaptativa a situaciones diversas. Autores como Maturana (1995), Redorta (2006), Ocampo (2010) y Goleman (1999), coinciden que las emociones equilibradas por el pensar permiten al individuo prepararse para el dominio de las expectativas percibidas antes de vivir una experiencia vivida. En este sentido, las emociones experimentadas por los estudiantes prestadores del servicio comunitario antes de vivir y participar en la experiencia de atención educativa no convencional en educación especial desarrollada en la comunidad de Tamaca, emergieron las siguientes categorías: incertidumbre, miedo, felicidad y disposición.

Incetidumbre

La incertidumbre de acuerdo con Berger (2005), la conceptualiza como la emoción derivada de la falta de información ante una decisión de soluciones múltiples o en el asentamiento psicológico personal antes aspectos desconocidos del futuro, es un fenómeno cognitivo que condiciona lo que se piensa sobre el otro que se manifiesta con la ansiedad como el componente emocional ante las situaciones a las que anticipamos como desconocidas. Así, en la voz de los informantes claves la incertidumbre como emoción prevaleció antes de vivir la experiencia: CF expresa *“se me presentó mucha incertidumbre por esta experiencia ya que era totalmente diferente y nueva”*.

Por su parte, West y Turner (2005), manifiestan que las personas experimentan incertidumbre en los escenarios interpersonales, es un estado emocional desagradable, que genera tensión cognitiva; cuando un individuo acciona sobre un contexto social desconocido su primera preocupación, es reducir la incertidumbre para adaptarse y

predecir cómo actuar de acuerdo a la experiencia.

Al respecto, Manucci (2006) expresa que la incertidumbre está relacionada con la mirada de la realidad; el contexto no es incierto, el contexto es complejo; la incertidumbre, no está en el contexto, está en la percepción que tiene todo observador sobre un contexto dinámico por naturaleza; en tal sentido, la incertidumbre sitúa al observador en el límite del horizonte de su mirada y define una posición en la cual podrá accionar según sea la experiencia vivida.

Sobre las ideas expresadas por los propios actores que vivieron la experiencia, Morín (2001), hace referencia a la incertidumbre que se afronta en una situación determinada, la cual viene de la ecología de la acción, para reconocer los riesgos que conllevan a la estrategia que les permita modificar la acción experimentada, esto se logra según el autor en referencia mediante la decisión. Por lo que JE dice: *“enfrentarse a situaciones diversas no son fáciles de aceptar”*; la incertidumbre de la acción está constituida por una decisión bien elegida y por la elaboración de una estrategia que toma en cuenta las complejidades inherentes en el accionar, donde pueda modificarse en función de los riesgos, informaciones y cambios realizados dentro del contexto.

Conocidas las expresiones de los actores socioeducativos participantes en esta investigación, y referidas las concepciones teóricas al respecto se evidencia que la incertidumbre se presenta como una emoción por el desconocimiento de la nueva experiencia, la cual generó expectativas cognitivas para asumir el riesgo de llevar a cabo la experiencia en el contexto elegido y, de esta manera alcanzarla con el mayor de los éxitos posibles.

Miedo

El miedo como emoción es definido por Ribot (2007), como aquella reacción que se presenta frente a peligros posibles, la cual es guiada por el instinto de la conservación y defensa, el miedo es la emoción que presenta mayores características; al respecto Goleman (1997), se refiere al miedo como una emoción primaria que se presenta en la persona con estados de ansiedad, preocupación, nerviosismo, inquietud y que es concebido por la incertidumbre ante situaciones desconocidas.

En este sentido la categoría miedo se evidencia en los actores socioeducativos cuando expresan: CF *“una comunidad completamente desconocida y lejana a mi domicilio, nunca había tenido ningún tipo de contacto con la misma lo que conocía de ella era su alto grado de inseguridad”*, en cuanto a MR dijo *“sentí miedo de dirigirme a la zona donde se encuentra el ambiente de la misión Robinsón debido a que esta es conocida por el gran índice de inseguridad que allí existe”*. MP manifestó *“es una zona retirada de la dirección de mi habitación y que es una zona peligrosa y más aún para un grupo de estudiante que no la conocen”*.

Desde las expresiones señaladas por los actores participantes se evidencia el miedo como reacción ante una situación nueva, por lo que Jericó (2006), indica que el miedo es una emoción con la que se nace, pero que se puede ir modulando a través de la propia educación, el entorno y la cultura. Sentimiento que también es reflejado por GG, cuando indicó *“el destino para que escogimos (Tamaca) me dio miedo, no era conocido”*, YE dice *“me dio como temor ir a un lugar que siempre ha sido nombrado peligroso por la delincuencia pero es allí donde las personas con discapacidad son menos atendidas”*, y SA manifiesta: *“además del susto y la angustia de fallar como docente”*. Situación que

según Redorta (2006), expresa que desde el punto de vista psicológico el miedo es un estado afectivo, necesario para la correcta función del ser humano en el medio donde se desenvuelve.

Felicidad

La felicidad fue otra de las categorías emergidas por los actores participantes, la cual es definida por Seligman (2005) como el modo de percibir y valorar interiormente la belleza de las cosas o de las acciones que se realizan, para sentir la felicidad como una emoción positiva es preciso desarrollar unas capacidades y actitudes personales para alcanzar el bienestar por lo que se hace. En la voz de los informantes claves este concepto obtuvo significación en sí mismo, cuando GG dijo *“este servicio debía ser prestado en un área foránea a la ciudad y esto implica arriesgarse a nuevas experiencias”*; SA expresó *“me sentí emocionada”*; a su vez YE expresó *“me preparé psicológicamente para enfrentar la situación”*. Expresiones que dejan entrever el nivel de fuerza interior de la emoción de felicidad sentida por los participantes y que Seligman (ob.cit) explica como una fortaleza positiva que impulsa el ejercicio activo de las capacidades y actitudes para alcanzar la mayor posibilidad de obtener la felicidad.

Al respecto Lybomirsky (2008), expresa que la felicidad es la experiencia de alegría o bienestar positivo combinada con la sensación que la vida tiene sentido y que vale la pena. Este concepto cobra relevancia cuando YP enunció *“desde mi punto de vista es gratificante trabajar en zonas rurales donde aprecien y valoren lo que haces o intentes hacer...siempre pienso en el futuro lo cual me motiva a realizar y a hacer o intentar hacer todo bien, trabajar con familias desconocida y sin ninguna referencia fue mi reto”*. Citando Lybomirsky (ob.cit) a Aristóteles *“...la felicidad es el sentido y la finalidad de la vida...”*(p. 45); es así como al referir este pensamiento con la idea de Lybomirsky y Seligman, autores antes citados, se deduce que la felicidad es una emoción que se construye en sí misma, primeramente desde la primera percepción sensorial sobre el accionar que se hará y que luego se desarrolla y se transforma positivamente desde el mundo interior sobre el accionar vivido, permitiendo alcanzar en el ser el nivel más alto de gratificación que es la significación de la propia felicidad.

Seligman (2005) expresa que en el concepto de felicidad se encuentra imbricado la vida comprometida por lo que se hace, es decir, para obtener la felicidad en los diferentes ámbitos de la existencia, se tiene que sentir la alegría más allá de una mera percepción sensorial por lo que se forjará en el accionar; ello implica que la felicidad emocional es comprometerse a fondo con lo que se realiza y es el impulso motivante que permite alcanzar la meta tan anhelada por el ser. En la voz de los actores sociales se reafirma lo expresado: MR: *“me pareció emocionante vivir experiencias nuevas fuera de los institutos de educación especial ya que es un poco más libre y se tiene contacto directo con la comunidad y la realidad que existe”*, en cuanto JC dijo: *“es de gran importancia ya que nos da una visión real de lo que se vive fuera de las aulas de clase”*; CF *“sentía una gran emoción puesto que sabía que esta experiencia me iba a permitir tener contacto completamente con la realidad de un grupo de estudiantes con discapacidad”*.

En tal sentido Buck (1985), sugiere que la felicidad puede verse y tomarse como indicador del potencial de la motivación, en la voz de los informantes claves como YG quien expuso: *“Considero que todos los seres humanos tenemos potencialidades dormidas esperando la motivación correcta para activarlas. A nivel profesional pude notar que requiero de esa motivación para activar mis actitudes y mis aptitudes”*, entonces la

motivación es un rasgo característico de la felicidad presentada por dichos informantes. Siendo la motivación producto de la felicidad, ésta a su vez produjo la curiosidad en los mismos: *“me pareció emocionante vivir experiencias nuevas”*, la curiosidad el autor en cuestión la define como un deseo de aprender cosas nuevas sobre nuevos hechos u objetos.

Ahora bien, también las expresiones anteriores conlleva reafirmar lo postulado por Seligman (ob.cit) quien afirma que la felicidad es una emoción interna del ser humano, es educable, pues implica un proceso de cambio y autodesarrollo personal, en la voz de VM: *“...lo principal para atender a esta población especial es la vocación que será primordial para conseguir verdaderos logros tanto en los estudiantes como en nosotros como futuros docentes”*. Ribot (2007) valida esta idea cuando expresa que *“la felicidad es un estado de realización interior”* (p. 35), así la felicidad dependerá de la significación interior que sienta la persona por cada una de las cosas que se hace; ello conlleva a corroborar que la felicidad no es solamente una emoción interna sino que depende del hecho social como bien ha expresado Nahat Hanh (2004) la felicidad individual debe ir acompañada de por un compromiso social; esta es la representación más sublime que engrandece la emoción de felicidad.

Se deduce entonces que la felicidad se presenta como un rasgo característico de la expresión de las emociones personales intrínsecamente presentes en dichos actores antes de vivir la experiencia, los cuales se manifiestan según las concepciones teóricas en referencias como una disposición definida para el accionar futuro individual y colectivo dentro de la experiencia, este accionar con ayuda de motivación y la curiosidad que energizan y conllevan al logro de las metas propuestas, las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus emociones, pueden tomar decisiones más acertadamente y felices.

Disposición

La disposición fue otra de las categorías surgidas en los actores sociales, Vélez (2009) la explica desde el pensamiento de Platón cuando expresa que esta es la que determina la capacidad de aprender, es una virtud que implica la voluntad de hacer algo. Goleman (1997), manifiesta que la disposición es un estado anímico o actitud que se muestra especialmente para hacer una cosa; ésta premisa se refleja en las siguientes expresiones: CF dijo: *“tuve disposición de ofrecer mis conocimientos que he adquirido a lo largo de la carrera en pro de los mismos; que es la responsabilidad de todo profesional”*; así mismo MR señaló: *“pero sobre todo muchas ganas de trabajar y poner en práctica los conocimientos que he adquirido día a día dentro de la universidad y fuera de ella”*; en cuanto a JC indicó: *“para lograr alcanzar las metas que nos proponemos debemos utilizar todas las estrategias que tengamos a la mano”*.

Al respecto Redorta (ob.cit), expone que la disposición es un estado emocional de una persona que le permite percibir el mundo que lo rodea para comprenderlo mejor, se produce mediante la información sensorial que llega a la parte emocional del cerebro generando una respuesta neurofisiológico la cual el cerebro la interpreta y la prepara para responder mediante el comportamiento, por tanto es un estado complejo que predispone para la acción. Así GG expresó: *“a pesar de las dudas decidí lograr mi objetivo”*; en palabras de FH: *“tenía toda la disposición de hacer todo lo que estuviese en mis manos o a mi alcance para prestar una buena ayuda educativa y humanitaria a la facilitadora, estudiantes y a la comunidad en general. Por esta razón estaba dispuesta*

a realizar cualquier tipo de actividad que fuera necesaria y que sirviera de ayuda para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos y así poder fortalecer mi formación personal y profesional”.

Conocidas las expresiones de los actores sociales, se deduce que la disposición como emoción se presenta como una virtud de la puesta en práctica de las actitudes y aptitudes personales adquiridas en un proceso de formación empírico, ellas demuestran el alto grado de motivación para cumplir las metas propuestas ante las actuaciones futuras que se pudiesen presentar mediante la vivencia de la experiencia.

Describiendo las experiencias del accionar vivido por los estudiantes

El accionar vivido es el resultado de todo un esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias, desde la perspectiva de quien la realiza. En este sentido, la descripción de las reflexiones de los estudiantes desde las experiencias del accionar vivido durante el servicio comunitario se encuentran inmersas en las siguientes categorías: integración grupal, diagnóstico, planificación, estrategias de acción, ejecución y evaluación.

Integración Grupal

La integración grupal es vista por Zarzar (1995) como un proceso cuyo nivel óptimo se alcanza cuando los participantes advierten, comparten logros significativos y cobran conciencia de que han llegado a un alto nivel de comunicación y cooperación. Así se vislumbra en MR cuando expresó: *“durante la experiencia me integre a las actividades que venía realizando la facilitadora”* y en FH, cuando expresó *“durante la experiencia tuvimos la oportunidad de realizar diferentes actividades dentro y fuera del ambiente de clase siempre con ayuda y la participación de la facilitadora”*.

En este sentido, en la integración grupal se comparte una finalidad, que a la vez se convierta en el núcleo de intereses, con la suficiente energía como para aglutinar esfuerzos y que en torno a ella se concentre la reflexión y la práctica transformadora: En las voces de los informantes claves de igual manera se evidencia la integración grupal, cuando MP indicó: *“se realizaron actividades especiales con cada una de las familias cubriendo sus necesidades”*. Esta finalidad está representada por los objetivos y metas a realizar sobre una situación determinada sobre la base de las necesidades encontradas.

Las expresiones anteriores dejan entrever la integración grupal que se establece durante las actividades tanto con la facilitadora como con la comunidad, lo cual Castillo (2007) expone que, la interacción entre las personas dentro de un grupo, configura dinámicas relacionales de habilidades sociales que dan cuenta de qué es lo posible de ser aprendido y desarrollado en el contexto donde se ejecuta la acción, en la integración grupal las personas cambian el *yo* por *nosotros*. Entre las expresiones manifestadas por los actores socioeducativos referente a la integración grupal se caracterizan las siguientes: JC señaló: *“realizamos el compartir con las familias y vecinos de las personas con necesidades especiales”*; por su parte GG enunció: *“el trabajo de cada prestador del servicio se centró en la atención y orientación a la comunidad de Tamaca. Aunado a esto, se realizaron actividades deportivas con los jóvenes con discapacidad”*.

Cada una de las expresiones de los actores sociales, realzan el trabajo colaborativo realizado producto de la integración grupal de los prestadores del servicio comunitario, el cual es definido por Johnson (1999) como la nominación general de las personas que trabajan juntas para producir un servicio, la colaboración entre los informantes claves se

hizo necesaria debido a la naturaleza de las acciones realizadas para alcanzar las metas propuestas mediante la cooperación e interacción entre ellos para hacer más efectivo el trabajo.

Bajo estas premisas, se deduce entonces que la integración grupal llevada a cabo en el accionar de la experiencia de parte de los estudiantes, permitió configurar un trabajo colaborativo entre dichos actores socioeducativos para alcanzar las metas propuestas, en el mismo se concretiza el proceso de comunicación y cooperación para el desarrollo de actividades basadas en las habilidades interpersonales como la confianza y el apoyo mutuo que permitieron lograr el accionar dentro del contexto social referido en dicha experiencia de atención no convencional, en la cual se develaron emociones de alegría, seguridad, al sentirse acompañados en la labor social que estaban realizando.

Diagnóstico

El diagnóstico fue otra de las categorías emergidas durante el accionar de los actores socioeducativos participantes, el cual según Allen (2002), se refiere al recuento y clasificación de todos y cada uno de los elementos y necesidades que presenta un contexto social específico con la finalidad de poder buscar alternativas conjuntas de solución.

Al respecto, Mintzberg (1997), menciona que el diagnóstico tiene la finalidad de reflejar la realidad, mediante el análisis situacional de un determinado contexto, en un determinado momento para generar procesos de cambio. Es así como, las voces de los actores socioeducativos hacen referencia al diagnóstico, el cual se refleja en CF quien expresó: *“junto a mis compañeras realizamos un diagnóstico para así tomar la necesidad más resaltante y así ofrecer estrategias para la posible solución”*; así mismo MR, indicó: *“allí aproveche para hacer un diagnóstico de las necesidades existentes en ese ambiente a la cual daría posible soluciones”*.

Como puede observarse, estos actores parten de un diagnóstico para llevar a cabo la actividad, lo cual para Camiza (2005), incluye un análisis del afuera y del adentro del contexto a abordar; esto implica que describe la situación y problema del contexto observado y examina cuidadosamente los obstáculos y necesidades del mismo lo cual va a general un plan de acción estratégico para disminuir la necesidad encontrada MP dijo: *“lo primero que realice fue un diagnóstico de la situación que se estaba observando”*; de igual manera, GG refirió: *“todo esto se realizó, previo diagnóstico que se ejecutó por el grupo de servicio comunitario”*. Cabe destacar entonces y sobre la base de los planteamientos teóricos sobre el diagnóstico, éste constituye una etapa crucial para enmarcar el plan de acción relacionado con las necesidades reales del contexto observado.

Planificación

La planificación Stoner (1995) la define como el proceso de concretar metas y elegir los medios para alcanzarlas. En las expresiones de los actores socioeducativos se hace referencia a ella cuando manifiestan: CF: *“en efecto al seleccionar dicha necesidad decidimos realizar una serie de actividades”*, MR: *“se realizó una propuesta de acción para dar solución en la que los objetivos iban dirigidos a la orientación hacia la facilitadora”*, MP: *“nos dirigimos a cada uno de los hogares de personas para conocer sus familias y observar su entornos y desde allí comenzar a planificar actividades que cubrieran las*

necesidades encontradas en cada hogar de la persona con discapacidad”.

Ander Egg (1994), expresa que planificar es prever racionalmente las acciones a realizar en función de los recursos y los objetivos que se quieren lograr para generar transformaciones, en la voz de GG: *“luego de esto planificamos talleres de sensibilización y talleres de sexualidad”*, por su parte YP, dijo: *“realice actividades de movilización para encontrar un lugar donde pudiéramos realizar actividades y abordar la necesidad encontrada...realizamos la planificación”*; en cuanto a SA, señaló: *“nos planteamos realizar talleres para la comunidad debido a la falta de información acerca de las personas especiales y actividades deportivas”*. Al respecto Medina (2009) dice que la planificación, es un proceso continuo y sistemático de construcción colectiva con el propósito de organizar, diseñar, implementar, direccionar, coordinar, evaluar y sistematizar acciones y actividades que permitan el desarrollo del proceso emprendido.

Morín (1999), manifiesta que la planificación se presenta como una estrategia de acción para disminuir las incertidumbres de la situación. Así, las expresiones de los actores sociales aunadas a las concepciones teóricas, permiten deducir que para generar cambios significativos en el contexto de acción se tienen que prever la ejecución de una serie de actividades que garanticen la respuesta y transformación de las necesidades encontradas en el proceso de diagnóstico, ello materializa el alcance de las metas propuestas.

Técnicas de Acción

Para definir técnicas de Acción, es importante desarrollar por separado lo qué es una técnica y lo qué es la acción; al respecto Gómez (1995) expresa que la técnica es un conjunto de saberes prácticos o procedimiento para obtener un resultado, Toro (2007) una técnica es un tipo de acción concreta, planificada por con la finalidad de alcanzar objetivos propuestos. Por su parte la acción se deriva del movimiento, actividad; ahora bien, las técnicas de acción según la autora de ese estudio es el conjunto entrelazado y organizado de saberes y haceres que ayudan a alcanzar las metas propuestas en un contexto determinado.

De esta manera, en las voces de los actores socioeducativos se especifica que para lograr su acción dentro del contexto se utilizaron diversas técnicas, así CF expresó: *“actividades que iban enmarcadas para que estos estudiantes reciban una atención educativa acorde a sus necesidades, intereses, edad, potencialidades, estilos de aprendizaje, entre otros.”* La expresión de esta informante hace referencia a la *atención educativa especializada* definida por Núñez y otros (1997) desde una visión holística que toman en cuenta toda la multiplicidad de factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un individuo, es por ello que la informante vislumbra en su expresión un proceso de atención que tome en cuenta las necesidades, intereses y potencialidades acordes a la edad de la persona con un compromiso específico.

De igual modo, en las expresiones siguientes se deriva el uso de la técnica del Taller, en donde JC, expresó: *“también realizamos varios talleres”*, y YP refirió: *“para cubrir las necesidades encontradas realizamos talleres”*. Así el taller según Müller (2004), propone un espacio y un tiempo de comunicación, reflexión y creatividad participativa, donde lo importante es el proceso y no el producto terminado de la voz de MP: *“se realizaron talleres referentes a la Educación especial y a sus políticas como también talleres de sexualidad dirigidos a los padres, representantes y demás miembros*

de la comunidad"; por su parte GG, señaló: *"planificamos talleres de sensibilización y talleres de sexualidad destinados a dar a conocer sobre educación especial a la comunidad en general y a los padres de los educandos"*; en cuanto YE, dijo: *"asistir a la comunidad sobre temas de educación especial, sexualidad entre otros...el primer taller fue fructífero particularmente asistí a las familias"*. El taller se caracteriza porque es protagónico, activo y vivencial, movilizándolo a los integrantes para compartir y colaborar; en la realización del taller se aspira a desarrollar una comunicación espontánea entre los participantes, además proporciona la posibilidad de lograr determinados objetivos.

La definición de la autora en cuestión se ajusta a la técnica de acción empleada ya que los actores abordaron diferentes temáticas para cubrir las necesidades encontradas en el contexto donde se ejecutó su acción. Igualmente en las voces de SA, quien apuntó: *"ubicados los educandos hablamos con las distintas familias informándoles que teníamos pensado dar talleres y charlas a la comunidad dimos a conocer que es la educación especial, sus antecedentes históricos, la terminología que se utiliza, las leyes nos dividimos en grupo para atender a las familias dando una atención individualizada en sus hogares"*. Lo cual hace alusión al uso de técnicas como charlas que la autora antes mencionada la define como una técnica expositiva utilizada en el taller, y a la atención individualizada entendida por Núñez (ob.cit) como la acción que se ejerce de forma individual por un adulto significativo, esta atención puede darse al estudiante, a la familia, a la comunidad o a otro adulto significativo que la requiera; en tal sentido este tipo de técnica de acción también fue desarrollada en el contexto donde se vivió la experiencia.

Por último, uno de los actores socioeducativos expresa: MR *"para ello se realizó una matriz FODA que nos permitiría encontrarlas con mayor facilidad"*; la matriz mencionada es conceptualizada por Dvoskin (2004), como una de las herramientas esenciales que provee de los insumos necesarios al proceso de planeación estratégica, proporcionando la información necesaria para la implantación de acciones y medidas correctivas y la generación de planes que cubran las necesidades encontradas. Cabe destacar y según las observaciones realizadas por la investigadora, que esta matriz permitió realizar el diagnóstico real de las necesidades presentes tanto en el ambiente no convencional como en la comunidad; observándose que en la medida que colocaban en práctica el aprendizaje-servicio se manifestaban emociones de alegría, satisfacción, entre otras.

Ejecución

La ejecución realizada en el desarrollo de esta experiencia tiene una concepción humanística-dialógica-crítica; por lo que tomando como referencia los postulados de Villarini (2006) quien expresa que una acción en contextos o escenarios formales y no formales permite al hombre poner en manifiesto sus competencias de su forma de ser y hacer; al respecto MR, expresó: *"para la ejecución de dicho plan hice uso de algunas técnicas de enseñanza para dar a conocer mis conocimientos acerca del retardo mental y su atención educativa y de esta manera fuera un poco más amena y efectiva la ejecución"*, FH: *"para llevar a cabo cada una de estas actividades necesitamos la ayuda y colaboración de la facilitadora y de cada uno de los estudiantes, todas las realizamos con mucha entrega y dedicación"*, y CF dijo: *"al efectuar cada actividad pude observar y analizar con el resto de mis compañeras las necesidades que existían en ese ambiente no convencional"*.

Entonces según Villarini (ob.cit), las características de esas competencias, la

comunidad las estimas como cualidades valiosas del ser humano y la capacidad para llevar a cabo la multiplicidad de tareas de forma eficiente, de esta manera el fin último de una ejecución es el entendimiento de la acción para su transformación. Bajo esta premisa, la ejecución realizada por los actores socioeducativos se enmarca en las siguientes expresiones: por su JC dijo: *“participo en los talleres”*; en cuanto a MP: *“se ejecutaron actividades deportivas...se realizaron actividades especiales con cada uno de las familias cubriendo sus necesidades”*; de igual manera GG, señaló: *“se realizaron actividades deportivas con los jóvenes con discapacidad además de bailoterapias donde se pudo dar la participación ajena a estos jóvenes”*, YE: *“se ejecutaron pancartas publicitarias, visitas al consejo comunal, a la sala de batalla”*. Ello Villarini citado anteriormente, lo determina como la capacidad de ejecución es decir el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para en efecto llevar a cabo la ejecución sobre el objeto.

Evaluación

Andreu y García, (2006) explican que la evaluación implica la determinación de los puntos fuertes y débiles encontrados en el proceso evaluado, ello es confirmado en la voz de CF: *“en cuanto a las dificultades que se tuvo fue que el ambiente no contaba con el suficiente hojas blancas, pega, colores, lápices, sacapuntas, recursos, entre otros”*. Para Goleman (1997) y Maturana (1995) la evaluación implica la percepción, valoración y comprensión del ser en el hacer: MR: *“al momento de ejecutar dichas actividades me sentí muy bien, cómoda y satisfecha puesto que estaba haciendo lo que Me gustaba, ejecutando lo que he aprendido en todo este tiempo, pero sobre todo poniendo en práctica mis conocimientos al brindar una orientación a la facilitadora y una atención a los estudiantes quiénes lo necesitan”*, JC: *“mis experiencias personales fueron gratificantes y muy provechosas, el trabajo en la comunidad fue muy bueno ya que pude notar la realidad de las situaciones que se viven día a día...me deja mucho aprendizaje”* y YP: *“mis experiencias fueron muy gratas, maravillosas y muy fructíferas ya que obtuve aprendizajes significativos para cuando ejerza mi profesión”*, SA: *“el trabajo que se hizo fue muy satisfactorio”*.

Por su parte Pérez (2007) establece el concepto de evaluación formadora, explicando que esta consiste en la cultura individual y colectiva para revisar los procesos y los resultados y emprender los cambios necesarios, donde dicho proceso conlleva a descubrir las fortalezas, debilidades, carencias y necesidades tanto del contexto como de la persona que acciona en el mismo. En tal sentido, los informantes claves evalúan el proceso del accionar vivido bajo las siguientes voces: MP: *“logré realizar un buen trabajo de la comunidad...es un trabajo que se comenzó con buen desempeño pero que aún falta mucho para desarrollar lograr obtener los resultados que como docente de educación especial esperamos que se logren con las personas con discapacidad”*.

En síntesis, todas estas categorías expuestas conllevaron a un primer momento a la integración de grupo para llevar a cabo una acción cooperativa e individual que atendiera las necesidades encontradas, para así, planificar estrategias de acción efectivas que mediante una acción colaborativa que involucró el yo y nosotros, dieron la facilidad de tomar las decisiones asertivas por cada uno de los actores socioeducativos, evaluando tanto el medio y las debilidades encontradas en el mismo para ejecutar la acción.

Interpretando los saberes adquiridos luego de haber Participado y Vivido en y con la Experiencia

El campo de la pedagogía tanto el saber teórico como el práctico son productos del conocimiento en la medida que el hombre coloca éste al servicio y como objeto de su acción; los saberes obtenidos en el accionar de una realidad específica conlleva a un aprendizaje dialógico, significativo y auténtico por lo que mantiene una concepción dinámica y positiva del sujeto que aprende, reconociendo que la persona ha realizado una serie de aprendizajes por otras vías formales e informales, que se pueden acreditar, validar o reconocer. Así, dichas lecciones quedaron enmarcadas bajo la clasificación de las siguientes categorías: voluntad, cualidades morales, responsabilidad, motivación, satisfacción y aprendizaje estratégico.

Voluntad

La voluntad la define Assagioli (2008), como aquella función psicológica más directamente relacionada con nuestro ser, se necesita de ella primero para decidir en una acción y después para perseverar en dicha acción; es por ello que dicho autor expresa que las cualidades más importantes de la voluntad son primero, su dinamismo y poder energético enfocado hacia la meta, y segundo, la persistencia o perseverancia. En las voces de los actores socioeducativos se manifiesta cuando expresan: CF: *“aprendí que lo que más se necesita para enseñar son las ganas y que los materiales y el espacio idóneo son solo complementos”*.

Igualmente, Goleman (1997) por su parte expresa que la voluntad es un rasgo emocional de la personalidad que contribuye al alcance de las metas propuestas; del mismo modo Rojas (2009), la define como una fuerza interior que permite el dominio individual, es el impulso que lleva hacia adelante al hombre, aún en la adversidad, para hacer lo que hay que hacer. Siguiendo a GG, quien refirió: *“una persona que está dispuesta a desprenderse de cualquier cosa si su educando lo necesita”*; por su parte JC, expresó: *“dar lo mejor de sí para alcanzar las metas”*, en cuanto a YE, señaló: *“me deja claro la disposición de parte de la familia”*; en lo que concierne a FH dijo: *“realizar las cosas que nos proponemos”*, YP opinó: *“todo lo que me propongo hacer lo puedo alcanzar siempre”* y SA indicó: *“vio en mí una amiga que venía dispuesta a enseñar a su hijo”*.

La interpretación de las expresiones de los actores socioeducativos, sobre la base de las premisas de los teóricos permite deducir que la voluntad se presenta como un impulso de motivación y como la perseverancia del ser en el hacer, descartando todo obstáculo que pudiera interferir en la realización de la tarea. En la ejecución de la queda como una huella imborrable por lo que se logra fortalecerla e incrementarla hasta que llega a ser una habilidad organizada; no hay límites en lo que pueda alcanzar una potente voluntad cargada de emociones al sentir que no sólo se trató de poner en práctica sus conocimientos sino también el cúmulo de saberes que le dejó la experiencia.

Cualidades Morales

Las cualidades se distinguen como las características innatas o adquiridas que posee una persona, al respecto Villarini (2006) hace referencia a las cualidades como aquellas competencias actitudinales que conlleva al ser a adquirir su autonomía cuando logra transformar su hacer; en la voz de MR se refleja cuando señaló: *“la importancia que*

tiene que todos los docentes deben prepararse con alto nivel de exigencia porque cumplir con la labor docente no es tarea fácil". Esas competencias actitudinales a las que hace referencia el autor están estrechamente vinculadas con los valores, así los valores según Salazar (2010), son considerados referentes que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y realización de la persona.

Visto así, esas pautas que orientan el comportamiento humano que tienen que ver a su vez con la moral, Torres (2004), explica que la moral es una categoría de la conciencia social que representa un conjunto de principios, exigencias, normas y reglas que regulan el comportamiento del hombre en todas las esferas de su vida social. De allí, que en la moral se reflejan las normas que se han formado dentro de la sociedad y su contenido incluye orientaciones valorativas, normas, motivos y forma de comunicación interpersonal.

Ahora bien, cuando en la voz de los actores socioeducativos acerca de las lecciones aprendidas luego de haber vivenciado la experiencia se vislumbran expresiones como: CF *"también necesita apropiarse de los conocimientos referentes a la población con la que se va a trabajar a su atención educativa para que la misma sea efectiva"*; por lo que YP, dijo: *"poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera siendo esta una realidad muy distinta a la que se plantea en los ambientes de clase"*. Expresiones que permiten reflejar que un proceso de formación educativo es significativo cuando está orientado no solamente a la proyección de los saberes, sino que también busca el crecimiento y el desarrollo personal del ser dentro del hacer.

Lo anterior, se enmarca en el desarrollo de las cualidades morales, las cuales Torres (ob.cit) las define como las reglas básicas de relación entre las personas, es decir, las cualidades morales son aquellas que se van formando en el proceso de la actividad en grupo; la enorme fuerza que ejerce la actividad y comunicación grupal influye significativamente sobre los modos de pensar, sentir y actuar del individuo, donde puede llegar a educar en éste las mejores cualidades morales.

En este sentido, cabe señalar las siguientes expresiones, en donde MP señaló: *"el docente especialista en educación especial debe ser un ser humano lleno de humildad, honestidad, conocimientos que ayuden y faciliten el desarrollo de las personas con alguna discapacidad"*; en cuanto a YE quien refirió: *"tiene que estar inmiscuido con los núcleos familiares y la comunidad ya que son ellos los formadores de las primeras experiencias de los educandos"* y SA expresó: *"nosotros educamos por ellos y para ellos, a través de los distintos aprendizajes adquiridos en el servicio comunitario y con la aplicación de los conocimientos obtenidos durante la formación académica de la carrera"*; se hace referencia a que en la actitud consciente y comprometida ante las tareas o metas propuestas se incluye el desarrollo de las cualidades morales, que implica la educación de la voluntad.

En tal sentido, la humildad, la modestia, la sencillez y los valores experimentados, constituyen atributos personales de reconocida valía porque las que se hacen bien sin llamar tanto la atención son las que los otros pueden llegar a mirar con el corazón. Todo lo anterior reflejado, conlleva a despertar la iniciativa, a estimular el espíritu creador, al acrecentamiento de la confianza en las fuerzas de sí mismo y, en fin, hace que la persona se sienta útil y valiosa, este es una de los más hermosos aprendizajes adquiridos por los actores socioeducativos en la vivencia de la experiencia. Pérez (2007) afirma, que la esencia del ser es invisible a los ojos, solo se ve bien con el corazón; una mirada amorosa hacia el otro puede ayudar a descubrir las cualidades y valores que acompañan al ser

humano en el proceso de socialización.

Responsabilidad

El éxito personal y de la sociedad como un todo depende en gran medida de la responsabilidad, Febres (2007) expresa que la responsabilidad está ligada con la vocación que proviene del latín *vocatio* que significa llamar, entonces la responsabilidad significa dar respuesta al llamado del otro. Igualmente dicha autora en cuestión indica que la responsabilidad tiene que ver con el asumir las consecuencias de las decisiones y acciones del individuo, donde se hace responsable cuando responde al llamado de su conciencia para cumplir sus obligaciones derivadas de sus cualidades y capacidades.

En las siguientes expresiones de los actores socioeducativos se puede observar la responsabilidad, tal como lo indica MR: *“esta facilitadora tiene muy pocos materiales para realizar las actividades pero se las ingenia para hacerlas”*; en cuanto a CF, expresó: *“comprendí que todo docente debe estar consciente que para cumplir con su responsabilidad de ser adulto significativo en el aprendizaje del estudiante debe enfrentarse y aceptar que esta labor debe ejecutarla en el lugar correspondiente y no el de su preferencia”*. De igual manera MP, refirió: *“el docente de educación especial debe ser una persona humilde dedicada a su trabajo”*; y JC verbalizó: *“la educación especial necesita de docentes con responsabilidad”*.

Expresiones que dejan entrever en los actores la responsabilidad de su tarea social, por lo que Salazar (ob.cit), estipula al igual que Febres, que la responsabilidad supone asumir las consecuencias de los propios actos, ello conlleva ser consciente de sus deberes y obligaciones. Entonces, la responsabilidad refleja también un signo de madurez pues involucra un esfuerzo por cumplir lo trazado como meta, ser responsable implica realizar los actos con una noción de justicia y cumplimiento del deber en todos los sentidos.

Motivación

La motivación la concibe Newstrom (2007), como un impulso que estimula a algunas personas para que persigan y alcancen sus metas. En expresiones de los informantes claves como: MP: *“cuando se quiere se puede realizar lo que queremos”* y JC: *“dar lo mejor de sí para alcanzar sus metas”*; se visualiza que este impulso es el que produce el deseo de alcanzar objetivos y ascender por la escalera del éxito; siendo el logro como parte esencial de la motivación que se convierte en algo importante principalmente por sí mismo y no sólo por la recompensas que lo acompañan.

Por su parte Feldman (2006), la conceptualiza como una característica aprendida y estable en la que la persona obtiene satisfacción al esforzarse por alcanzar un nivel de excelencia y conseguirlo; de igual manera, Robbins y Coulter (2005), exponen como características de las personas que poseen alta motivación como las que luchan por obtener logros personales más que por símbolos y recompensas del éxito, tienen el deseo de hacer algo mejor o de manera más eficiente que como se ha hecho antes, prefieren trabajos que ofrecen responsabilidad personal para encontrar soluciones a problemas.

En las siguientes expresiones se refleja la emotividad de los actores participantes durante la puesta en práctica del servicio comunitario, por lo que CF, señaló: *“en nuestras manos están junto a la familia y la comunidad el bienestar de los estudiantes”*;

de igual manera MR, expresó: *“es difícil de olvidar cuando alguien te da las gracias por haber aprendido de ti”*; por otra parte MP, indicó: *“ cuando se quiere se puede realizar lo que queremos”* y GG dijo: *“todos estos momentos me enseñan que si vale la pena ser un docente de educación especial y son de motivación para seguir creciendo profesionalmente y humanamente”*.

Motivación que de acuerdo con Ríos (2008), induce a la búsqueda activa del éxito en el rendimiento profesional, asunción de riesgos, aunque sin exceder capacidades reales; conductas emprendedoras, se responsabilizan por sus propios comportamientos; exponen interés por la información sobre su desempeño; búsqueda activa de nuevas formas de realizar las tareas que conduzcan al objetivo deseado; ejecución más eficaz en las tareas que les resulten desafiantes, mejor rendimiento ante tareas que suponen motivación intrínseca.

Cabe señalar a Goleman (1997), cuando reitera que la acción emocionalmente inteligente es trascendental, porque es la base de los comportamientos eficaces, y por lo tanto, también de los resultados que se obtienen, y porque ocasiona la repercusión indirecta o colateral, pero de gran importancia, por ello, también mejora la aptitud directiva de cara a sus actuaciones futuras. Las consideraciones anteriores se vislumbraron en las características expresivas de los actores socioeducativos con respecto a la motivación como aprendizaje obtenido de la ejecución de la experiencia vivida.

Satisfacción

La satisfacción personal, otra de las categorías emergidas en este estudio, la cual según Cardona y Agudelo (2007), es la satisfacción con la vida y está relacionada con la valoración individual de las expectativas propuestas antes de alcanzar un objetivo propuesto. La satisfacción personal se halla en la individualidad de la persona, en lo más profundo del ser, pero para llegar a esa satisfacción personal, se necesita del otro.

En las voces de CF: *“los estudiantes manifestaban su alegría”*, por su parte dijo MR *“nunca voy a olvidar la expresión de alegría de los muchachos cuando fuimos de paseo, fue muy divertido, todos y cada uno lo disfrutamos porque compartimos juntos pero a la vez hacíamos lo que queríamos”*; de igual manera expreso MP: *“hacerlo de corazón para que cada día vivido sepamos sentir y disfrutar lo que hacemos”* y refirió GG: *“debemos dar sin esperar a ser remunerados porque a la final la mejor paga será la satisfacción de haber formado parte de la vida de cada joven especial que ha pasado por nuestras manos”*; se valora la satisfacción del hacer vivido y realizado mediante la alegría, el amor y la responsabilidad de ayudar, alcanzando así la potencialización del ser y del nuevo pensar.

Expresiones que develan el agradecimiento, la satisfacción por la experiencia compartida con las personas de la comunidad especial. Covey (1998), refiere a la satisfacción como una autoimagen positiva de las metas claras panificadas y llevadas a cabo con trabajo duro y la disposición por asumir los riesgos, todos ellos contribuyen al éxito y a la satisfacción personal. Los actores socioeducativos manifestaron sus altos grados de satisfacción personal luego de cumplir con su vivencia, así las expresiones siguiente lo demuestran: YE: *“de verdad considero que eso me lleno mucho”*, FH: *“era muy satisfactorio ver como cada uno de ellos dejaron sus miedos atrás y disfrutaron muchos estos momentos al igual que cada una de nosotras”*.

Teodoro Roosevelt expresó en una oportunidad que es mucho mejor atreverse

a cosas poderosas, a ganar triunfos gloriosos, aun salpicado con algunos fracasos, que estar al nivel de esos pobres espíritus que ni gozan mucho ni sufren mucho porque viven en la gran penumbra que no conoce ni la victoria ni la derrota; el alto grado de satisfacción personal se logran luego de haber asumido retos que aun siendo desconocidos se alcanzan por la motivación y disposición para llevarlo a cabo, ese es un valioso aprendizaje obtenido por los actores socioeducativos.

Aprendizaje Auténtico

El aprendizaje auténtico, según Villarini (2003), supone que el ser es agente activo, que tiene la intención de aprender y desarrollarse; en la acción se comporta de modo que conduce a la producción del evento que se llama aprender. El hombre según dicho autor tiene el aprender como un fin, como una idea que quiere hacer real; así el estudiar es entonces una acción que tiene valor intrínseco, un sentido final o de fin porque en su ejercicio, el estudiar, suscita su fin, el aprender.

Visto así, este es el tipo de aprendizaje alcanzado por los actores socioeducativos las expresiones siguiente lo realizan: MP: *“los aprendizajes obtenidos son significativos e inolvidables, porque cada situación vivida cada momento observado fue de crecimiento personal y profesional”*, GG: *“para ser un docente se necesita de creerse maestro una persona que está dispuesta a desprenderse de cualquier cosa si su educando lo necesita”*, JC: *“las situaciones que viví me dejaron experiencias únicas y dejan ver que las más grandes necesidades están en las comunidades rurales”*, YE: *“como huella imborrable que hay períodos donde se ve a la persona por sus debilidades y no se les toma en cuenta sus potencialidades, con este acercamiento familiar quedo demostrado que los impedimentos físicos y cognitivos no es limitante para llevar una vida en sociedad”*, FH: *“todos tenemos el mismo valor dentro y fuera de la sociedad”*.

En sus postulados el autor en cuestión, afirma que cuando hay aprendizaje auténtico, la persona está involucrado en una actividad de formación que es de carácter: significativo, activo, reflexivo y colaborativo. Cada proceso indica que en el ciclo del aprendizaje auténtico inicialmente está la adaptación y desarrollo en el contexto histórico-cultural concreto en que le ha tocado vivir a la persona la experiencia y del cual emergen sus potencialidades, necesidades, intereses y capacidades; a partir de este proceso el contexto asume los objetivos o metas a realizar por dicha persona reconociendo sus fortalezas y necesidades para involucrarse en la actividad; conllevándolo a interactuar con los otros (aprendizaje dialógico) para tener una experiencia educativa significativa. Así cuando el ser logra reflexionar sobre su experiencia, y se percató de que ya no es el mismo, de que ahora comprende o domina un aspecto nuevo de la realidad, que ha adquirido una capacidad o poder, se completa el proceso de aprendizaje y se promueve el desarrollo humano.

Conclusiones

En lo expresado por los actores socioeducativos, se aprecia la conjunción de las emociones y sentimientos con lo cognitivo para lograr un hacer con sentido de pertenencia y compromiso, en el que el acto dialógico fue indispensable para la consolidación de saberes; ello lo reafirma Freire (1997), cuando indica que la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento, el diálogo, es un instrumento para organizar este

conocimiento e implica una postura crítica y una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores.

Igualmente, se evidenció que la vocación, las expectativas y la motivación al logro se conjugan como habilidades emocionales positivas en cada uno de los participantes de manera intrínseca antes, durante y en la culminación de la experiencia; para hacer de su ejecución una práctica con un alto grado de eficacia, entonces, se puede inferir que la autoeficacia se presentó como el proceso cognitivo que entrelazó las emociones y sentimientos de dichos actores, por lo que Bandura (1997), la define como el conjunto de creencias en las propias capacidades para: organizar, ejecutar acciones requeridas y alcanzar logros; y son estas creencias las que juegan un rol esencial en la motivación de ésta. En el contexto de esta investigación, implicó que el desarrollo de las habilidades emocionales positivas permitió en los prestadores del servicio comunitario la toma de decisiones asertivas para planificar, diseñar y ejecutar actividades que abarcaran las necesidades presentes tanto en los estudiantes especiales como en su familia y comunidad; todo ello está ligado a su percepción de autoeficacia.

Lo anterior es confirmado cuando los estudiantes universitarios observaron la naturaleza del grupo y el trabajo realizado por la facilitadora del ambiente de atención no convencional, en su viva voz: *"...Esto nos permitió sentirnos sensibilizados de hacer la intervención, donde desarrollamos habilidades para promover el mutuo entendimiento y la comunicación entre los participantes y la facilitadora del ambiente..."*. Bandura (ob.cit) afirma que existen cuatro fuentes de la cual se deriva el pensamiento de autoeficacia, una de ella se relaciona con lo expresado en las voces de los estudiantes prestadores del servicio comunitario, la cual dicho autor denomina como las experiencias vicarias o efectos producidos al observar las acciones de los demás; las experiencias de éxito, que son el resultado de las tareas realizadas; la persuasión social, que implica la dialogicidad en el hacer ya explicada en párrafos anteriores; y los estados emocionales, que en los informantes se evidenciaron como: incertidumbre, miedo, emoción, disposición, voluntad, responsabilidad, motivación satisfacción, que proporcionaron a lo cognitivo la creencia por el hacer.

Lo referido anteriormente, es realizado cuando se observó que esta experiencia de atención no convencional fue de cambio profundo y de crecimiento personal en los docentes en formación inicial, en cuanto a la valorización por lo que se hace, el compromiso ético que arraiga esta práctica, la necesidad de accionar dentro de la comunidad de manera real y significativa, la sensibilidad social para transformar realidades, el trascender el campo de acción educativa de las cuatro paredes institucionales de la cual en su mayoría el proceso de formación docente se centra en ello; los valores y actitudes que deben caracterizar ese nuevo rol a desempeñar en los ambientes no convencionales, el reconocimiento de las virtudes del otro para congregarlas con las personales, lo indispensable del trabajo en equipo y colaborativo para generar cambios y sobre todo el amor por lo que se hace siendo la base de un verdadero accionar significativo. Todo ello, permitió en los prestadores del servicio comunitario un cambio de paradigma en cuanto a los prejuicios, mitos y vivencias de la práctica poco conocida en ambientes no convencionales y la descongelación de la incertidumbre y el miedo por lo desconocido; lo anterior y apoyado en las ideas de Furco (1996), son experiencias reflexivas de impacto y conmoción que deviene el cambio y crecimiento personal en la labor docente.

De allí, la importancia de abordar la formación del futuro docente de educación especial como promotor social desde las emociones, lo que conlleva una praxis

pedagógica en las aulas universitarias impregnada de un potencial creativo hacia el logro del desarrollo pleno individual y social de dichos estudiantes, en la cual se respeta a cada cual como ser único e irrepetible, con su forma de ser y aprender; ello permitirá la generación de acciones futuras en su campo profesional capaces de responder a las necesidades reales y participar activamente en la transformación social-educativa en el espacio donde se desempeña desde una perspectiva humanística y sobre todo con una actitud emocional positiva que propicie el optimismo, entusiasmo, comprensión y compromiso por lo que se hace.

Referencias bibliográficas

- Allen, I. (2002). *Diagnóstico en Trabajo Social Comunitario*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Ander-Egg, E. (1994). *Introducción a la planificación*. Colombia: Lumen.
- Andreu, A. y García, M. (2006). *Evaluación, coevaluación y autoevaluación del trabajo en grupo en la lectura de mapas topográficos*. Valencia: magisterio.
- Assagioli, R. (2008). *Ser Transpersonal*. México: Gaia
- Barnechea, M y Morgàn, M (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. Perú: Pontificia Universidad Católica.
- Berdegúe, J. y otros (2000). *Guía de sistematización de experiencias locales*. FIDAMERICA-PREVAL.
- Berger, C. (2005). Interpersonal Communication: Theoretical Perspectives, Future Prospect. *Journal of Communication*. California: Sage.
- Blanco, A. (2007). *Formulación y Evaluación de Proyectos*. España: Torán.
- Buck, R. (1985). *The communication of emotion*. New York: Guildford.
- Cabero, J. y Márquez, D. (1997). *Colaborando y aprendiendo*. Sevilla: Kronos.
- Camiza, E. (2005). *Metodología y plan estratégico de las organizaciones comunitarias. Capacitación en gestiones de organización comunitaria*. Honduras: Pridemun.
- Cardona, D. y Agudelo, H. (2007). *Satisfacción personal como componente de la calidad de vida de los adultos de Medellín*. Colombia: Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia.
- Castillo, J. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Caracas: Horizonte Docente.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la Emoción: el proceso emocional*. España. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia. Extraído el 13 Junio, 2009, de: www.uv.es/=choliz.
- Covey, S. (1998). *Los 7 hábitos de las personas altamente efectivas*. México: Grijalbo.
- Dvoskin, R. (2004). *Fundamentos de Marketing: Teoría y Experiencia*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Chile: Editor.
- Ekman, P. (1992). *An Argument for basic emotions. Cognition and Emotion*. New York:

- Oxford University Press.
- Febres, R. (2007). *Un valor para Valorarme*. Valencia: Educación en Valores.
- Feldman, R. (2006). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México: Edit. Mc Graw Hill Interamericana.
- Fuenmayor, D y Salas, D (2008). *La escuela como centro del quehacer comunitario*. Maracaibo: Universidad Del Zulia.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: a Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Washington, DC: Corporation for National Service. Disponible en: <http://www.csufresno.edu/sl/furco.html>
Consulta: 04/09/10.
- Goleman, D. (1997). *La Inteligencia Emocional Por qué es más Importante que el Cociente Intelectual*. Buenos Aires: FURESA.
- Goleman, D. (1999). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: FURESA.
- Gómez, N. (1995). *La investigación educativa: de lo hipotético-deductivo a lo interpretativo*. Caracas: Sinéctica.
- Hung, T. (2008). *Relatoría General De La 48ª Reunión De La Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. UNESCO
- Jericó, P. (2006). El miedo: como vencerlo. *El Correo Digital*. Recuperado de http://servicios.elcorreo.com/auladecultura/pilar_jerico1.html.
- Johnson, C. (1995). *Aprendizaje Colaborativo*. México: Trillas.
- Lawler, E. (1968). *Actitudes gerenciales y rendimiento*. Nueva York: Sage.
- Ley de Protección e Integración para las Personas con Discapacidad en el Estado Lara. (2002). Barquisimeto.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005). Gaceta Oficial Nº 38.272 de fecha 14 de septiembre de 2005. República Bolivariana de Venezuela.
- Manucci, M. (2006). *Teoría de la comunicación estratégica basada en esquemas*. Madrid: Morata.
- Martínez, M (1989). *Comportamiento humano, nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1999). *Transformación en la convivencia*. Chile: Dolmen
- Maturana, H. y Verden-Zoller, G. (1997). *Amor y Juego*. Chile: Dolmen
- Maturana, H. (1995). *Biology of self consciousness*. Consiousness: distinctio. Napoles: Bibliopolis.
- Medina, L. (2009). *La planificación estratégica y la planificación tradicional*. Caracas: UPEL.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008). *Políticas de Atención Educativa, Educación Especial*. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2010). *Fundación Samuel Robinson*. Caracas: luz.

- Morín, E (1999). *La Cabeza Bien Puesta*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. Colombia: Mesa redonda magisterio.
- Müller, M. (2004). *Descubrir el camino*. Buenos Aires: Bonum.
- Nahat Hanh, Z. (2004). *Los cuatro aspectos del Amor, según el Budismo*. Barcelona: De bolsillo.
- Navarro, R. (2008). *La Sistematización de Experiencias. Una vía Metodológica para la Producción de conocimientos*. Caracas: Acontece.
- Newstrom, J. (2007). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: Mc Graw Hill.
- Núñez, B. y otros. (1997). *Conceptualización y Política de la Modalidad Educación Especial*. Caracas: magisterio.
- Ocampo, E. (2010). *Neuroeducación*. Pontificia: Universidad Javeriana.
- Parra, N. (2005). *Informe de las Jornadas Técnicas realizadas con la Familia de Educandos Especiales, el Personal Interdisciplinario de la Modalidad Educación Especial, Docentes de Educación Inicial, Docentes de Educación Básica del Estado Lara*. Barquisimeto, MED.
- Pérez, A. (2007). *Necesidad de una nueva cultura educativa*. Extractos de la ponencia ofrecida en CERPE el 18 de abril de 2007.
- Pérez, Z. (2008). *La Práctica Docente en la Modalidad No Convencional: UPEL-IPC*. Venezuela: Red de Investigadores en Educación de América y el Caribe (RIEAC). Disponible en <http://www.riec.com/articulos.html>. Consultado el 17-04-2011.
- Prieto, F (1984). *Principios Generales de la Educación*. Caracas: Monte Ávila
- Redorta, J. (2006). *Emoción y Conflicto: Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Ribot, M. (2007). *Maneja tus emociones*. Barcelona: paidós.
- Ríos, P. (2008). *Psicología. La aventura de conocernos*. Venezuela: Cognitus.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2005). *Administración*. México: Pearson Education.
- Rogers, C (1978). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, E. (2009). *La conquista de la Voluntad*. Madrid: morata.
- Salazar, Z. (2010). *Valores de Familia. Senderos de paz*. Barquisimeto: UPEL.
- Scherer, K.R. (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach. En K.R. Scherer & P. Ekman (eds.): *Approaches to Emotion* (pp. 293-317). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. (2nd. Ed.). New York, NY: Teachers College.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad* (M.Diago & A. Debrito, Trads.). Colombia: Imprelibros. (Trabajo original publicado en 2002).
- Stoner, J. (1995). *Administración y Planificación*. México: Trillas.
- Tezanos, A. (2004). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos

- Toro, G. (2007). *Métodos de Enseñanza-Herramientas de Aprendizaje*. Puerto Rico: Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.
- Torres, O. (2004). *Sobre Educación Moral*. Caracas: ENPSES.
- Vélez, T. (2009). *La teoría Organizacional leída en Aristóteles*. Colombia: Universidad de Pontificia Bolivariana Colombia: Revista Ciencias Estratégicas ISSN Versión impresa: 1794-8347.
- Villarini, A. (2003). *Teoría y Pedagogía del pensamiento crítico*. Puerto Rico: Creemos.
- Villarini, A. (2006). *Calidad Educativa desde una perspectiva humanística, crítica y emancipadora*. Puerto Rico: Creemos.
- Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2006). *Educación de las Emociones*. Madrid: Dykinson.
- West, R. y Turner, L. (2005). *Teoría de la Comunicación, análisis y aplicación*. España: Mc Graw Hill.
- Zarzar, C. (1995). *La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo*. Buenos Aires: kapelusz.

Artículo concluido el 30 de Julio de 2013

Perdomo de Pérez, Y. (2013). Sistematización de la Experiencia: emociones, acciones y saberes del servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 477-505.

Publicado en <http://red-u.net>

Yarínés del C. Perdomo de P.

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPB)
Venezuela**

**Mail: : yarinesperdomo@hotmail.com
dra.yarinesperdomo@gmail.com**



Dra. en Educación, Docente Adscrita al Programa de Educación Especial de la UPEL-IPB en la categoría de Agregado, Magister en Educación Especial, Especialista en Expertos en Procesos Elearning, Lic. en Educación Especial mención Retardo Mental. Investigadora en el área Educación Especial, Coordinadora de la Comisión Servicio Comunitario y de Evaluación del Programa Educación Especial ante la Comisión Institucional de la UPEL-IPB. Docente tutora de Investigación y Postgrado en la Especialización para la Integración de Personas con Discapacidades y Maestría en Orientación de la UPEL-IPB. Docente Investigadora colaboradora en la Universidad Latinoamericana y del Caribe, Caracas-Venezuela.

REDU

Revista de Docencia Universitaria

Vol 12 N°1

NOTICIAS REDU

01/10/2014. *TEEM?14: Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. Salamanca, España.*

03/10/2014. *VII Congreso Internacional de e-Learning: Aprendizaje y Cibersociedad. Oregon, USA.*

08/10/2014. *ICDLE 2014 : 2014 5th International Conference on Distance Learning and Education. Geneva, Switzerland.*

15/10/2014. *3er Simposio Internacional Enseñanza para la Comprensión en la Educación Superior. Buenos Aires, Argentina.*

22/10/2014. *9º Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación. Ciudad de México, México.*

23/10/2014. *EADTU 2014: The Open and Flexible Higher Education Conference 2014. Cracovia, Polonia.*

27/10/2014. *Transmedia Week. Barcelona, España.*

27/10/2014. *Ireland International Conference on Education (IICE-2014). Dublin, Ireland*

29/10/2014. *20th Annual Sloan Consortium International Conference on Online Learning. Florida, USA.*

29/10/2014. *2014 V Jornadas Internacionales de Campus Virtuales. Panamá, Panamá.*

29/10/2014. *EDUWEB 2014. Retos educativos: los jóvenes, el conocimiento y la emprendeduría. Carabobo, Venezuela.*

06/11/2014. *10º Congreso de Investigación Educativa . Nayarit, México.*

12/11/2014. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina.*

12/11/2014. *EDUTECH 2014: El hoy y el mañana junto a las TIC. Córdoba, España.*

12/11/2014. *XVI Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia (AIESAD). Río de Janeiro, Brasil.*

- 13/11/2014.** *XIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona, España.*
- 17/11/2014.** *ICERI 2014 : 7th International Conference of Education, Research and Innovation. Sevilla, España.*
- 18/11/2014.** *XIV CONGRESO NACIONAL Y I IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN COMPARADA. Madrid, España.*
- 20/11/2014.** *AUFOP 2014. XIII Congreso Internacional de formación del profesorado. Santander, España.*
- 20/11/2014.** *2014 Teaching and Learning with the iPad Conference. North Carolina, EEUU.*
- 20/11/2014.** *Ed 2.0 Work. European Conference in the Applications of Enabling Technologies. Glasgow, Scotland.*
- 26/11/2014.** *CITE 2014. XIII Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación: "Educación Superior: el reto de la empleabilidad". Sevilla, España.*
- 26/11/2014.** *ICTCK 2014 : International Congress on Technology, Communication and Knowledge. Iran, Mashhad.*