

COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE EVALUADORES

Luis Miguel Villar Angulo y Olga María Alegre de la Rosa

© Luis Miguel Villar Angulo y Olga María Alegre de la Rosa
© Ediciones Aljibe, S.L., 2006
Tlf.: 95-271 43 95
Fax: 95- 271 43 42
Pavia, 8- 29300- ARCHIDONA (Málaga)
e-mail: aljibe@indico.com

I.S.B.N.: 84-9700-356-X
Depósito legal: MA- 2006

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico de grabación o de fotocopia, sin permiso previo.

Luis Miguel Villar Angulo y Olga María Alegre de la Rosa

COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE EVALUADORES

EDICIONES

ALJIBE

ÍNDICE

PREFACIO: Entrenamiento de profesores universitarios como evaluadores.....	5
CAPÍTULO I: Analizar los objetivos de un programa formativo.....	7
CAPÍTULO II: Estimar la flexibilidad curricular de un programa formativo.....	25
CAPÍTULO III: Apreciar la planificación de la mejora continua de un programa formativo.....	39
CAPÍTULO IV: Juzgar la comunicación de un programa formativo.....	53
CAPÍTULO V: Reconocer el valor de la investigación, desarrollo e innovación del personal académico.....	73
CAPÍTULO VI: Valorar el personal académico.....	93
CAPÍTULO VII: Computar las instalaciones e infraestructuras de bibliotecas y fondos documentales.....	123
CAPÍTULO VIII: Medir los recursos curriculares y equipamientos de un programa formativo.....	141
CAPÍTULO IX: Examinar las competencias para la formación integral del alumno.....	165
CAPÍTULO X: Comparar las metodologías de enseñanza-aprendizaje.....	189
CAPÍTULO XI: Comprobar el mérito de programas de apoyo y orientación al alumno.....	209
CAPÍTULO XII: Calcular el valor de la satisfacción del alumno.....	231
CAPÍTULO XIII: Apostilla evaluativa. Formación de Evaluadores en Línea...	253
REFERENCIAS	267

Prefacio: Entrenamiento de profesores como evaluadores

LA FORMACIÓN DE EVALUADORES UNIVERSITARIOS: EL YO EN EVOLUCIÓN. Se puede reconocer que en la década de los noventa del siglo pasado se inició la crisis cultural de las universidades. La universidad no sólo fue un saber con autoridad académica sino también una institución con responsabilidad social. La universidad empezó a pensar sobre ella misma. Asumió como proyecto intelectual la auscultación de la calidad con plena conciencia de que se iba a producir una brecha irreparable con la tradición escolástica de pensar sobre el mundo exterior. El envite de la responsabilidad que le endosaba su tiempo lo ha comprendido y lo ha llevado a la piel de las titulaciones y de los servicios. Las universidades han reconocido que la autorreflexión sobre la docencia era el asunto que había que atender en todos los grados y de ahí su frenética actividad como evaluadora de la calidad de los programas formativos que supuso la emergencia histórica de una nueva organización social que alienta con transformar el trabajo académico del profesorado. El pensamiento intelectual de los docentes comenzó a reflejar el nuevo discurso de la evaluación – y con ello la nueva semántica evaluativa de estándares, acreditación, o de evaluación formativa -, y las nuevas creencias sociales sobre la misión y los valores que lo comprometían en la emoción por la mejora personal y social como base del trabajo académico. El profesorado se ha reconciliado con la nueva realidad universitaria afrontando el dilema del aseguramiento de la calidad de la docencia desde la perspectiva de su comprensión e incorporando la nueva imagen social del profesor como evaluador.

MODELO EVALUATIVO DE LA ANECA: DESAFÍOS DE POLÍTICA Y DE PRÁCTICA. La acción evaluativa que engendra el espacio público de la calidad universitaria se había reservado en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que dictaba la política necesaria y urgente para comprender la acción previsible que brota de la pluralidad de universidades públicas y privadas y de la autonomía universitaria. La ANECA relacionó el pensamiento de la calidad con la acción con cierto rigor lógico de forma que las universidades movieran la ficha de la autoevaluación como primer documento que resumiera el complejísimo análisis de la calidad de la docencia. Para que una universidad sin cultura evaluativa anterior tomara la iniciativa de emitir un juicio de valor de la docencia había que dotar a las universidades de una guía que actuara de soporte metodológico para conducir la crítica de la calidad. Una guía que encaminara la evaluación institucional como un proceso de diagnóstico de las fortalezas y debilidades que concluyera con propuestas de mejora. La novedad del modelo evaluativo incluido en la guía de la ANECA era que comprendía los seis criterios bajo los cuales una institución sería posteriormente acreditada: programa formativo, organización de la enseñanza, recursos humanos, recursos materiales, proceso formativo y resultados. La segunda fase evaluativa del modelo consistía en la evaluación externa. Los miembros de la comisión evaluativa eran por composición variados, pero en ellas presidía un académico que se investía en el rol de evaluador con un conocimiento evaluativo complementario al disciplinar.

MÚLTIPLES PERSPECTIVAS Y EVIDENCIAS. Los doce primeros capítulos del libro cuartean el modelo ANECA y los seis criterios en indicadores de calidad. El despliegue de los indicadores en los criterios del modelo es irregular: se desarrollan dos capítulos por cada criterio, excepto el proceso formativo que se plantea con tres lecciones, y resultados que se concluye con uno. La obra presenta los indicadores evaluativos básicos como punto de arranque para forjar el nuevo profesor evaluador programado para que pueda desempeñar a voluntad y en el sistema universitario los papeles de evaluador interno o externo. La unidad interna de la obra queda así esbozada. La sinopsis de los indicadores de calidad – frente a la guía de la ANECA – está aderezada por el ensayismo y la experiencia. Los capítulos del libro han movido el concepto de evaluación en la dirección de la docencia como pieza básica para comprender el trabajo académico del profesor, como en un relato fílmico, sin que se hayan omitido otros empeños de creación intelectual donde el docente realiza investigación o innovación, y donde la invención, el descubrimiento, la percepción y la perspicacia son experiencias profesionales que denotan un *pensamiento apasionado*. El trabajo que cierra el álbum de indicadores de calidad - Capítulo XIII - somete el aprendizaje evaluativo de profesores universitarios a evaluación.

UNA VISIÓN CONSTRUCTIVA DE UN INDICADOR. Cada capítulo es un intento de exploración en la mente humana del concepto de evaluación. Su función no es otra que la de inquietar al lector. Se pretende hacer pensar. Se mueve la conciencia profesional docente como una experiencia de conocimiento pedagógico, de concentración en los valores humanos de colegas que se han atrevido con experiencias análogas, de preocupaciones de colegas de distintas áreas de conocimiento que han hallado su manera de hacer pedagogía con sus materia poniendo un fondo ético a su compromiso disciplinar. Cada capítulo tiene la misma inflexión argumental, se ofrecen teorías, experiencias, casos, actividades que discurren sobre la andadura del criterio evaluativo en una secuencia donde el lector sigue pasos pero también construye con la concurrencia de herramientas y tareas que no vetean pausa evaluativa. Más de setenta actividades son semillas de creación o de valoración de los hechos de la actividad profesional de un docente. La textura evaluativa se desarrolla no exenta de la dimensión moral de sopesar las fortalezas y debilidades de una enseñanza que se encarna en el escenario de una clase o de un centro, escuela o facultad.

ECOLOGÍA DEL DESARROLLO PROFESIONAL. Este es un libro para el aprendizaje profesional de la docencia como objeto de evaluación. Los parámetros de la vida en el aula se anticipan. Cada capítulo es la culminación de un experiencia óptima que un lector debe reflexionar de manera apasionada para que sea verosímil. Unas experiencias sociales incluyen herramientas, libros, sitios Web, artículos, que forman parte de cualquier ambiente académico y que se tienen que poner en práctica interaccionando con colegas y estudiantes. En esas interacciones con los colegas combinamos creencias y actitudes, subjetividades impregnadas de valores que tienen memoria de experiencia profesional pasada. Este libro no olvida tampoco al estudiante. Es el primer destinatario de la calidad de la docencia, el personaje que tiene que percibir el cambio docente, esa finísima personificación imaginaria de un profesor de materia que ha adoptado el simbolismo de la evaluación como representación espectral de la mejora.

1

Analizar los objetivos de un programa formativo

1. Análisis funcional

Los objetivos constituyen el primer aspecto que un agente universitario busca en un documento oficial de un Programa Formativo (P.F.) o de una programación de aula de una titulación universitaria. Repasemos dos ideas previas sobre objetivos instructivos:

- Discreta definición del concepto de objetivo. Un objetivo de P.F. o de programación de aula es una afirmación abreviada, reducida que anuncia una escena, situación o aprendizaje deseable para un estudiante.
- Académica definición de objetivo. Un objetivo es la expresión tangible y realista de un resultado deseado (¿qué?), especificado en términos de tiempo (¿cuándo?) y espacio (¿dónde?) que incluye índices mensurables cuantitativos y cualitativos, que deben ser logrados en un momento específico por los destinatarios (¿quiénes?) para satisfacer una necesidad dada (¿por qué?).
- Tome nota. ¿Qué leer para ampliar su conocimiento sobre este indicador de calidad? Lea las páginas sugeridas del libro Villar y Alegre (2004: 39-50).

1.1 Obligadas distinciones conceptuales sobre el concepto objetivo

Revisemos algunos atributos vinculados con la idea de objetivo, que lo califican:

- *Educativo*. Preparar a alguien para el ejercicio de cierta función profesional o para vivir en un ambiente determinado.
- *Instructivo*. Experiencias sobre algo que proporciona conocimientos útiles, o que sirven para ello.
- *Conductual*. Modo de conducirse de una persona. Especialmente alude a una forma discreta de actividad en pos de una cosa.
- *Expresivo*. Personalización de un aprendizaje después de ejecutar una actividad.
- *Resultado de aprendizaje*. Demostración de lo que ha hecho o que puede hacer una persona.
- *Valor*. Cualidad que poseen algunas realidades que las hacen estimables. Con referencia a una persona, utilidad o interés que tiene para él o ella el contenido que se trata en un P.F. o en una programación de una materia.

Después de haber leído esa variedad de definiciones sobre el concepto objetivo construya – como agente profesional de un P.F. - su propia tabla relativa a objetivos especificando no sólo cuáles son los que aparecen publicados en el boletín, cuaderno, o página Web de su centro universitario de una titulación sino también de qué naturaleza son los objetivos en función de la clasificación anterior.

Analice la declaración de objetivos de aprendizaje de un P.F. o programación, preguntándose:

- a. *Quién es la audiencia.* Se refiere a quién se dirige un P.F. o una programación de una materia: consiste en armonizar los objetivos a las características del destinatario.
- b. *En qué consiste la ocupación.* Un objetivo se refiere encubiertamente a un producto o resultado a realizar.
- c. *Cuáles son las condiciones.* Un objetivo se implanta respondiendo a las circunstancias en las que se debe desempeñar una acción (conducta o comportamiento).
- d. *Por qué se alude a grado.* Cuando se implanta un objetivo se debe mencionar el criterio de realización para que éste sea aceptable.

1.2 Redacción de objetivos

Recuerde el siguiente acrónimo para determinar el aspecto formal de un objetivo: EMARTEE, que quiere decir que un objetivo debe ser:

- a. *Específico.* Porque se aplica a ciertos P.F.s o indiscutibles materias de una titulación y no a otras cosas.
- b. *Mensurable.* Porque se puede medir o aquilatar.
- c. *Aceptable.* Porque los destinatarios lo creen como bueno de calidad para recibirlo voluntariamente.
- d. *Realista.* Porque describe la realidad de una materia o de un P.F sin atenuación idealización.
- e. *Temporal.* Porque está constreñidos por el tiempo lectivo de una materia o el calendario de un P.F.
- f. *Extensivo.* Porque se explaya o se puede dilatar a más cosas de las que en principio comprende un P.F. o una programación.
- g. *Estimulante.* Porque se acucia a la ejecución de algo por medio de premios o incentivos.

Programas formativos de titulación o programaciones de asignaturas. Ponga encima de su mesa o coloque en su monitor uno de los dos tipos de documentos: un P.F. o una programación. Busque en ellos los objetivos declarados por escrito. Refiera y justifique en pocas líneas qué atributos los adornan de entre los citados en la clasificación anterior.

1.3 Teorías sobre programas formativos de titulación.

Presentamos más abajo dos tipos de teorías:

- a. *Conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.* En este modelo se reconocen cuáles son los propósitos de un P.F., se seleccionan los fines, se identifican las estrategias, se traban acciones para que pertenezcan a la misma misión, se someten las acciones a seguimiento y se actualizan.
- b. *Prototipo basado en metas o problemas.* Es un modelo que orienta el estudio de un P.F. detectando sus Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas (modelo F.D.O.A). A partir de este sondeo, se delinear los objetivos. Y el resto del diseño está en armonía con los objetivos, que se remodelan y actualizan, y que originan programaciones consecuentes con los objetivos, y planes estratégicos acordes, donde se delimitan acciones, que posteriormente son seguidas y evaluadas.

Los objetivos deben asegurar (otro acrónimo para no olvidar: QPQCD):

- Qué se va a hacer.
- Por qué se va a hacer algo.
- Quién lo va a hacer (unidad administrativa o persona).
- Cuándo se va a hacer algo.
- Dónde (lugar) se va a hacer algo.

Asimismo, los objetivos de una programación de una materia y de un P.F. deben incluir competencias estudiantiles que se supone tienen que demostrar en una profesión. Además, recoger las aspiraciones sociales y económicas de la ciudad, provincia, comunidad o nación. En consecuencia, revise estos dos indicadores de calidad de un P.F.:

- a. Perfil de egreso del estudiante.
- b. Entorno socioeconómico del centro universitario.

2. Aprendizaje experiencial

El subcriterio que se debe medir en un P.F. y en una programación de una materia contiene al menos dos aspectos:

- a. Objetivos definidos.
- b. Relación de conocimientos y capacidades de egresados.

¿Dónde se encuentran esos ingredientes? Localizarlos es fácil aparentemente. Deben estar en:

- Documentos oficiales.
- Directrices de titulación.
- Sitios Web.
- Planes de estudios.
- Estudios de perfiles profesionales de egresados.

2.1 Claridad en la definición y especificación de los objetivos

Lea los objetivos declarados en la innovación didáctica de Bonsón (2001-2002), y sitúe el valor numérico que mejor se aproxime al adjetivo de la escala de la Tabla 1 para juzgar los objetivos publicados, desde su punto de vista.

Tabla 1. Escala de adjetivos antónimos

ingenuos	1	2	3	4	5	6	7	perspicaces
inoportunos	1	2	3	4	5	6	7	pertinentes
indeterminados	1	2	3	4	5	6	7	precisos
impropios	1	2	3	4	5	6	7	característicos
abstractos	1	2	3	4	5	6	7	concretos
incomprensivos	1	2	3	4	5	6	7	comprensivos

Entre en la dirección http://www.ucua.es/ucua/inno_mem.html, descargue el documento Bonsón (2001-2002). Una metodología de trabajo en grupo para el análisis financiero, y califíquelo con la herramienta de la Tabla 1.

2.2 Ubicación de la información sobre los objetivos de la titulación en un sitio Web

La Secretaría de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Sevilla tiene colgada en la ventana Planes de estudio la siguiente nota aclaratoria: "Actualmente en esta Escuela, el Plan de Estudios es del año 1998. El antiguo Plan se está extinguiendo según el "Calendario de Extinción del Plan '75" (http://www.arquitectura.us.es/Secretaria_2003/planes.htm). La nota informativa contiene el Calendario de Extinción del Plan 75, la Distribución de asignaturas por Departamentos, el Plan de Estudios 1998, el Cuadro de Adaptación, y la Adaptación de créditos de Libre Configuración.

Ahora emita su juicio. ¿Ha localizado algún pronunciamiento institucional sobre competencias estudiantiles en esas notas informativas? Algunas titulaciones formalizan la distribución de los créditos de las materias del plan de estudios como una carrera académica para estudiantes, desconociéndose cuál o cuáles son sus metas. Indague sobre una titulación de su centro universitario y responda si tiene objetivos, si éstos son consonantes con los del centro universitario donde se imparte la titulación, si existen unidades y reglamentos creados para la modificación o revisión de los objetivos, y si se ha previsto un procedimiento para constatar que los estudiantes llegan a las metas o consiguen los objetivos. Como evaluador, ha iniciado un proceso de indagación documental.

2.3 Estudios patrocinados, el estudio de perfiles profesionales

¿Cuáles son los mecanismos académicos para la definición de definición del perfil de un egreso? Un procedimiento es la indagación a través del sondeo de opinión de los egresados. La U.C.U.A. (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas) ha patrocinado el proyecto de investigación: *La formación recibida durante la carrera* (<http://www.proyecto-ucua.org>). El sondeo de opinión requería cumplimentar un cuestionario en línea con las siguientes instrucciones:

- El procedimiento para cumplimentar la escala garantiza el anonimato de los participantes.
- No olvide que debe marcar los iconos (1-5) en cada ítem para responder en la opción de la Universidad y del Trabajo Profesional.
- Cada ítem aparecerá solo en la pantalla.
- El cuestionario tiene 4 partes:
 - a. Datos académicos o profesionales (en el Registro de Usuarios).
 - b. Cuestionario general (en el Registro de Usuarios).
 - c. Escala para la Evaluación de la Formación Psicológica (130 preguntas).
 - d. Cuestionario abierto.
- Tiempo estimado de cumplimentación: Variable.
- Es conveniente cumplimentar de una vez el cuestionario, pero en caso de necesidad de cerrar la utilidad antes de haber cumplimentado la Escala puede salir cerrando su sesión. Cuando vuelva a la utilidad podrá continuar en el ítem que le tocara. No obstante, no podrá volver a la parte ya cumplimentada.

Como evaluador, acumule información sobre las salidas profesionales contadas por los egresados.

2.4 *Una hipótesis... sobre viabilidad de los objetivos de un P.F.*

Lea la innovación de salinas (2001-2002) u otra innovación curricular y didáctica y numere del 1 al 9 en orden de importancia, los siguientes objetivos por su viabilidad en el P.F. donde Vd. imparta su docencia (viable (del fr. «viable», de «vie», vida). “*Se aplica a la cosa susceptible de ser realizada*”. (Diccionario de uso del español María Moliner. 2ª edición). “*Condición del camino o vía por donde se puede transitar*” (Diccionario de la Lengua Española (DRAE). Vigésima segunda edición).

- Optimización de las clases.
- Mayor/mejor uso de las tutorías.
- Uso del ordenador.
- Desarrollos matemáticos y demostraciones.
- Clases de problemas.
- Material de repaso y/o de apoyo.
- Visualización de fenómenos.
- Resolución numérica de problemas.
- Aprovechamiento de recursos de la universidad.

2.5 *Dedique otro momento... a indagar sobre objetivos de un P.F. o programación de clase*

Si tiene que asociar un perfil de un egreso y un P.F., entonces, inquiera... sobre las competencias del perfil de un P.F. Plantee alternativas de análisis. Una opinión es preguntar a los egresados qué competencias aprendieron en el marco universitario y cuáles desempeñan en el mundo laboral. Otra idea para un estudio evaluativo sería conocer las creencias profesionales de los estudiantes mientras se afanan o deambulan por un P.F.

Ilustramos a través del estudio de Kreber (2003) otra iniciativa. ¿Se puede convenir que la meta de un P.F. es la erudición o excelencia académica de sus agentes?

Para definir qué es el concepto universitario de erudición académica, expertos y profesores de distintas áreas de conocimiento fueron consultados por medio de un sondeo de opinión, especulando al final del artículo, según este autor lo siguiente:

La erudición didáctica se basa en valores, creencias, y supuestos acerca de qué es una buena enseñanza y también qué constituye el academicismo en general (Kreber, 2003: 118).

3. Reflexión como meditación

La investigación de Kreber (2003) nos ha situado en el universo de los supuestos y creencias pedagógicas del profesorado. A continuación se le van a mostrar tres modalidades de práctica reflexiva para que proponga en cada una de ellas acciones vinculadas a objetivos instructivos de programación de la materia, demandas del entorno socioeconómico, objetivos instructivos del P.F., objetivos de la institución universitaria o de enseñanza superior, competencias de egresados y perfiles profesionales.

- *Reflexión descriptiva.* Cuento o represente de manera cabal la situación de los objetivos de una programación de materia, P.F. o servicio.
- *Reflexión comparativa.* Recapacite sobre la manifestación de objetivos de una programación de materia, P.F. o servicio de un centro universitario o institución de enseñanza superior, incorporando otras perspectivas, por ejemplo, las declaraciones contenidas en la programación de materia, P.F. o servicio de otro centro universitario o institución de enseñanza superior.
- *Reflexión crítica.* Expresa un juicio valorativo sobre la manifestación de los objetivos de una programación de materia, P.F. o servicio, incorporando otras perspectivas comunicadas y problemas denunciados, por ejemplo, declaraciones de profesores, manifiestos de estudiantes, opiniones del P.A.S., pareceres de empleadores, etcétera.

4. Construcción de compromiso

Contraer un compromiso sobre objetivos es establecer un acuerdo consigo mismo por el que uno se obliga a realizar algo sobre ellos. A continuación, relacionamos los compromisos tomados de Villar y Alegre (2004: 48-50).

Convertimos los compromisos en ítems de un cuestionario, y le preguntamos que valore las acciones de los compromisos siguiendo la escala de utilización, marcando lo que proceda: 1: nada; 2: muy poco; 3: poco; 4: suficiente; 5: bastante; 6: mucho.

1. En una programación, titulación o servicio, lo primero son los objetivos. ¿Redacta los objetivos de forma clara, están bien definidos, son pertinentes, siguen un orden pedagógico, son progresivos, no discriminatorios, y hacen que toda la información sea accesible y pública?	1	2	3	4	5	6
2. Los objetivos deberán estar redactados en un documento oficial donde aparezcan los mismos. ¿Está suficientemente difundido el documento, y es conocido, público y accesible?	1	2	3	4	5	6
3. Cuando redacta los objetivos de una programación, titulación o servicio, ¿parte de las demandas del entorno socioeconómico, y los escribe de manera que sean viables, específicos, mensurables, aceptables, realistas, temporales, extensivos y estimulantes?	1	2	3	4	5	6
4. ¿Programa mecanismos para comprobar la consecución de los objetivos de una programación, titulación o servicio, y su posible modificación y revisión?	1	2	3	4	5	6
5. ¿Plantean los objetivos de una programación, titulación o servicio incoherencias con los del centro o institución a la que pertenece?	1	2	3	4	5	6
6. ¿Tienen los objetivos de programación, titulación o servicio una clara vinculación con el perfil definido de ingreso del alumnado (en términos de conocimientos y competencias) reflejado en un documento oficial?	1	2	3	4	5	6
7. ¿Se relacionan los objetivos de una programación, titulación o servicio con los conocimientos y competencias que los alumnos deben tener al concluir sus estudios, y se constatan en un documento público?	1	2	3	4	5	6
8. ¿Se negocian los criterios para establecer los objetivos de una programación, titulación o servicio con los estudiantes y otros agentes (según corresponda el ámbito de aplicación de objetivos)?	1	2	3	4	5	6
9. ¿Formula los objetivos de una programación, titulación o servicio de forma observable, indicando las condiciones en que se deben ejecutar, y establece criterios claros para su evaluación?	1	2	3	4	5	6
10. ¿Plantea objetivos de programación, titulación o servicio como declaraciones específicas y concretas de lo que se espera que aprendan los estudiantes y otros agentes (según corresponda el ámbito de aplicación de objetivos), y contempla su carácter multifacético: objetivos instructivos, de conducta y expresivos?	1	2	3	4	5	6
11. ¿Reflexiona antes de fijar los objetivos de una programación, titulación o servicio sobre sus concepciones acerca de las materias, plan de estudios y servicios de un P.F., según corresponda el ámbito de aplicación?	1	2	3	4	5	6
12. ¿Se cuestiona al plantear objetivos de una programación, titulación o servicio su aplicabilidad en el ejercicio profesional?	1	2	3	4	5	6

13. ¿Considera que los valores educativos declarados han de funcionar como bases de actuación para los agentes de una programación, titulación o servicio?	1	2	3	4	5	6
14. ¿Reelabora el marco de los objetivos de una programación, titulación o servicio para el conjunto de estudiantes concretos que se matriculan cada año, atendiendo a sus motivaciones, expectativas y diversidad?	1	2	3	4	5	6
15. ¿Ofrece alternativas a los estudiantes para mejorar y desarrollar las bases de cada tarea de una programación, titulación o servicio?	1	2	3	4	5	6

5. Actividades

5.1 Redacción de metas y objetivos para guías docentes y programaciones de materia

Tarea. Planifique metas y objetivos para construir una guía docente o una programación de una materia siguiendo el acrónimo EMARTEE:

- *Específicos*. Para un alumno es fácil reconocer los objetivos de una materia cuando éstos se distinguen de otras cosas de los contenidos disciplinares, por ejemplo: *Elaborar la cuenta de pérdidas y ganancias de una empresa*.
- *Mensurables*. Es más fácil de apreciar el esfuerzo mental de un estudiante si un objetivo de la programación de una materia tiene una dimensión ajustada a sus facultades, por ejemplo: *Elaborar la cuenta de pérdidas y ganancias de una empresa teniendo en cuenta sólo tres cuentas de gastos y tres de ingresos*.
- *Aceptables*. Característica por la cual los estudiantes admiten y dan por buenos los objetivos en la programación de una materia, por ejemplo: *Determinar el estado de ingresos y gastos*.
- *Realistas*. Los objetivos de la programación de una materia tratan asuntos prácticos y ajustados a la realidad del área de conocimiento, por ejemplo: *Determinar la situación financiera de la empresa*.
- *Temporales*. La declaración de un objetivo en la guía o programación de una materia está constreñida por el tiempo lectivo de los estudiantes, por ejemplo: *Elaborarlo en un mes*.
- *Extensivos*. Los objetivos de la programación de una materia se pueden extender, comunicar o aplicar a más competencias estudiantiles, por ejemplo: *Utilizar el resultado presupuestario para aplicarlo a las posibilidades financieras de la empresa*.
- *Estimulantes*. Los objetivos de la programación de una materia excitan o motivan con viveza a la ejecución de algo por medio de premios o incentivos (calificaciones o transferencia de empleabilidad), por ejemplo: *Analizar los beneficios o pérdidas, sacando las conclusiones del resultado*.

5.2 Distinciones conceptuales de metas y objetivos en autoinformes de Programas Formativos (P.F.)

Tarea. Después de haber leído la variedad de definiciones de objetivos que se relacionan más abajo, clasifique y justifique la naturaleza de cada una de los objetivos de un autoinforme de P.F. según tales definiciones.

Diferencias conceptuales de objetivos:

- *Educativos*. Preparar a alguien para el ejercicio de cierta función profesional o para vivir en un ambiente determinado.
- *Instructivos*. Experiencias sobre algo que proporciona conocimientos útiles o, o que sirven para ello.
- *Conductuales*. Modo de conducirse de una persona, especialmente alude a formas discretas de actividad para ir detrás de una cosa.
- *Expresivos*. Personalización de un aprendizaje después de ejecutar una actividad.
- *Resultados de aprendizaje*. Demostración de lo que ha hecho o que puede hacer una persona.
- *Valores*. Cualidades que poseen algunas realidades que las hacen estimables. Con referencia a una persona, utilidad o interés que tiene para él o ella el contenido que se trata en un P.F. o en una programación de una materia.

Para la realización de esta actividad se ha elegido el informe de autoevaluación de la Universidad Politécnica de Madrid para la Titulación de Psicología. A continuación, se especifican los objetivos que en él se incluyen; así como el razonamiento de la clasificación y justificación de la naturaleza de cada uno de ellos:

Objetivo 1. “Conocer el estado de la titulación en relación con la calidad de formación que está ofreciendo a sus estudiantes”. Este objetivo se ajusta a la siguiente naturaleza de objetivos:

- Expresivo, en tanto en él se realiza una personalización del aprendizaje conseguido en los estudiantes una vez realizada la formación de los mismos.
- Resultados de aprendizaje, en tanto el hecho de conocer el estado de la titulación implica el conocimiento y demostración de lo que han asimilado o pueden hacer sus estudiantes.

Objetivo 2. “Proponer las bases para la creación de un Plan Estratégico de actuación que permita consolidar aquellos aspectos valorados como positivos y corregir aquellos valorados como negativos”. Este objetivo se ajusta a la siguiente naturaleza de objetivos:

- Instructivo, en tanto que plantea la elaboración de unas bases que proporcionarán conocimientos útiles para consolidar los aspectos positivos y corregir los negativos.
- Expresivo y de resultados de aprendizaje, en tanto la consolidación y corrección de aspectos lleva implícita la necesidad de personalizar el aprendizaje adquirido; así como la demostración del mismo.

- Valores, en tanto la propuesta de creación de un Plan Estratégico tiene como finalidad consolidar los aspectos de utilidad de la titulación, así como corregir los negativos.

Objetivo 3. “Destilar algunas conclusiones finales, basadas en el IA y en el IEE, que permitan proponer un Plan Estratégico de actuación para consolidar los puntos fuertes de la titulación y mejorar los puntos débiles”. Este objetivo se ajusta a la siguiente naturaleza de objetivos:

- Educativo, en tanto la realización de conclusiones finales que permitan la creación de un Plan Estratégico implica voluntad de mejorar la preparación de sus estudiantes para el ejercicio de su profesión o actitud ante la vida.
- Instructivo, al perseguir extraer conclusiones que proporcionaran conocimientos útiles para la mejora de la titulación.
- Expresivo, porque persigue la extracción de conclusiones que posibilitarán la personalización del aprendizaje.
- Resultados de aprendizaje, en tanto la realización de conclusiones finales implica la observación y recapitulación de lo realizado.
- Valores, al implicar la investigación de las cualidades positivas que son de utilidad a esa titulación.

5.3 Perfil de egreso del estudiante

Tarea. Compare las competencias de egreso de estudiantes respondiendo la siguiente petición de tarea: Haga patente su valoración de las modalidades de competencias formativas y socioprofesionales de Medina (2004) y las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas escogidas por Gómez (2004), seleccionando y justificando las competencias estudiantiles que incluiría en la programación de su materia.

Las competencias para la materia de *Psicología de la Educación*, siguiendo a Gómez y colab. (2004), podrían ser las siguientes:

a. Competencias instrumentales:

- Saber explicitar la fundamentación teórica, así como el valor funcional y práctico de cada uno de los contenidos de aprendizaje, especialmente de las distintas variables del escenario instruccional, de los paradigmas psicoeducativos, de la dimensión socioafectiva de la educación, del diseño instruccional, de las características del profesor, de su metodología y estrategias docentes, de las características de alumno y sus estrategias de aprendizaje, de la disciplina o conducción de clase, del desarrollo de valores, de la transformación personal, del rol y estrategias de intervención del orientador psicoeducativo.
- Saber relacionar los paradigmas psicoeducativos con el proceso de enseñanza, con el proceso de aprendizaje, con el rendimiento escolar, con el profesor y el alumno eficaz, así como saber aplicar e interpretar todo esto a través del estudio de casos (mejor y peor profesor)
- Saber relacionar los objetivos socioafectivos con el bienestar subjetivo y la aportación al bienestar comunitario, teniendo como soporte los valores de

adaptación y de realización, así como los moldes cognitivo-afectivos, teniéndose que aplicar e interpretar todo esto a través del estudio de casos (perfil psicoeducativo de alumnos).

- Aplicar el sentido crítico y la perspectiva de aprovechamiento personal sobre la materia, especialmente sobre el fenómeno educativo; los objetivos educativos de tipo intelectual y socioafectivo; la aportación de los distintos paradigmas psicoeducativos; el rendimiento escolar y la eficacia de profesores y alumnos; las variables contextuales y socioculturales; la modulación cognitivo-afectiva (creencias, expectativas y moldes mentales) de profesores, alumnos, padres y orientadores en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo del bienestar subjetivo individual y la aportación al bienestar comunitario.
- Saber integrar toda la información en unas cuantas claves y saber relacionar unos enfoques o paradigmas con otros.
- Saber diferenciar las distintas actitudes educadoras de padres y profesores, así como los escenarios y climas educativos, y ver como influyen en la personalidad y en el comportamiento.
- Saber integrar, en la Psicología Educativa, las bases generales de la Psicología, especialmente la aportación de sus principales paradigmas: informacionista, conductista, cognitivista, constructivista y emocional-personalizante.
- Saber relacionar los paradigmas psicoeducativos con el proceso de enseñanza, con el proceso de aprendizaje, con el rendimiento escolar, con el profesor y el alumno eficaz, así como saber aplicar e interpretar todo esto a través del estudio de casos (mejor y peor profesor)
- Saber relacionar los objetivos socioafectivos con el bienestar subjetivo y la aportación al bienestar comunitario, teniendo como soporte los valores de adaptación y de realización, así como los moldes cognitivo-afectivos, teniéndose que aplicar e interpretar todo esto a través del estudio de casos (perfil psicoeducativo de alumnos).
- Saber diferenciar las distintas actitudes educadoras de padres y profesores, así como los escenarios y climas educativos, y ver como influyen en la personalidad y en el comportamiento.
- Conocer y reflexionar sobre el rol del asesor psicoeducativo tanto en contextos de enseñanza reglada como no reglada.

b. Competencias interpersonales:

- Desarrollar habilidades de trabajo en equipo, elaboración de proyectos o informes y presentación y defensa de los mismos.
- Saber ponderar, para el ejercicio de la profesión de asesor y orientador psicoeducativo, los valores de autoestima, autoeficacia, realización personal, flexibilidad, tolerancia, perseverancia, búsqueda de soluciones, responsabilidad y trabajo solidario.

c. Competencias sistémicas:

- Relacionar y conectar los contenidos con su base teórica y con la realidad, poniendo ejemplos y saber cómo aplicarlos profesionalmente.

- Ser capaz de diseñar objetivos, contenidos y procedimientos en el desarrollo de los valores y en la transformación cognitivo-emocional, así como en su orientación a padres y profesores.
- Desarrollar habilidades profesionales básicas de diagnóstico, de diseño instruccional, de enseñanza o intervención.
- Saber diferenciar las distintas actitudes educadoras de padres y profesores, así como los escenarios y climas educativos, y ver como influyen en la personalidad y en el comportamiento.
- Ser capaz de diseñar objetivos, contenidos y procedimientos en el desarrollo de los valores y en la transformación cognitivo-emocional, así como en su orientación a padres y profesores.
- Desarrollar las competencias necesarias para asesorar en el diseño e implementación de propuestas instruccionales.
- Desarrollar las competencias necesarias para evaluar las estrategias y las habilidades de aprendizaje del alumnado y formular pautas de asesoramiento para su mejora.
- Desarrollar las competencias necesarias para asesorar al profesorado en la evaluación y optimización de las estrategias de enseñanza.

5.4 Competencias estudiantiles en notas informativas de planes de estudio de programas formativos (P.F.)

Tarea. Algunos centros universitarios publican planes de estudio de sus titulaciones universitarias para que éstos sean accesibles y de conocimiento público. Por ejemplo, <http://alojamientos.us.es/arquitectura/estudios/plan/plan.html>. Tareas vinculadas con la documentación disponible de un plan de estudios de un P.F. colocado en Internet. Indague sobre un P.F. de su área de conocimiento de una universidad respondiendo la siguiente cuestión: ¿Se han declarado los objetivos instructivos de un P.F.?

Un profesor ha seleccionado el Plan de Ingeniero Técnico Industrial en Mecánica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Este es su comentario: Se plantean unos objetivos genéricos y otros específicos, en la consecución de las capacidades necesarias para el ejercicio de la profesión. Las prácticas en empresas son el ejemplo más claro de carácter instructivo:

Las ingenierías técnicas tienen como cometido formar alumnos en conocimientos apropiados sobre Ciencias Básicas, Tecnología y Ciencias de la Ingeniería para luego aplicar estos conocimientos a la resolución de problemas de ingeniería.

El alumnado que curse las especialidades de Ingeniería Técnica Industrial en Mecánica adquirirá habilidad en el uso de las técnicas y herramientas modernas de la Ingeniería para la práctica de su futura profesión.

Se prepara además el alumno para saber valorar el impacto de las soluciones en Ingeniería en un contexto social, medioambiental y global, y adquirir el concepto de desarrollo sostenible. Los ingenieros técnicos industriales ejercen su actividad en campos muy diversos relacionados con el amplísimo dominio de la ingeniería:

- *La redacción y firma de proyectos que tengan por objeto la construcción, reforma, reparación, conservación, instalación, montaje o explotación de instalaciones o maquinaria con las características técnicas propias de la titulación.*
- *La dirección de las actividades objeto de los proyectos anteriormente descritos.*
- *La realización de mediciones, cálculos, valoraciones, tasaciones, peritaciones, estudios, informes, relacionados con las técnicas de su titulación.*
- *La dirección de toda clase de industrias o explotaciones.*
- *El ejercicio de la docencia de acuerdo con la normativa correspondiente.*
- *La actividad en estos campos puede desarrollarse de modos muy diversos:*
 - ✓ *Como profesional libre, ("vendiendo" sus servicios como proyectista o consultor).*
 - ✓ *Como asalariado, tanto en empresas públicas como privadas. Todas estas actividades pueden desarrollarse en lugares muy diversos, tales como:*
 - *Empresas privadas.*
 - *Instituciones privadas.*
 - *Instituciones educativas (universidades, institutos y centros de formación profesional).*
 - *Organismos de la administración pública (nacional, regional o local).*
- *¿Son consonantes los objetivos instructivos de un P.F. con los de la Universidad donde se imparte la titulación?*

En general sí, aunque algunos aspectos propios de la titulación lógicamente no pueden ser recogidos en los objetivos generales de la Universidad.

- *¿Contemplan los objetivos instructivos de un P.F. el entorno socioeconómico de su Universidad?*

En esta titulación no son recogidos de una forma explícita pero sí se pueden encontrar implícitamente dentro de los objetivos generales de inserción laboral.

- *¿Existen unidades y reglamentos creados en el centro universitario para la modificación o revisión de los objetivos instructivos de un P.F.?*

No se cuenta con ninguna reglamentación específica para la modificación o revisión de objetivos instructivos del P.F. de la titulación. Pero sí existe reglamentación específica para la revisión, modificación y evaluación de objetivos de las diferentes asignaturas, mediante la aprobación anual de los proyectos docentes de las mismas en el marco de los planes docentes de los departamentos y de los centros.

- *¿Se ha previsto un procedimiento evaluativo para constatar que los estudiantes consiguen los instructivos de un P.F.?*

No existe procedimiento específico para tal fin.

5.5 Viabilidad de objetivos de programación de materia o P.F.

Tarea. Los objetivos instructivos de una programación de una materia o de un P.F. son viables - viable (del fr. «viable», de «vie», vida). “*Se aplica a la cosa susceptible de ser realizada*”. (Diccionario de uso del español María Moliner. 2ª edición). “*Condición del camino o vía por donde se puede transitar*” (Diccionario de la Lengua Española (DRAE). Vigésima segunda edición-, cuando tiene probabilidades de poderse llevar a cabo, conocidas – entre otras cosas - las demandas y el entorno socioeconómico. Seleccione para su lectura uno de los siguientes artículos: Booth (2001), Patterson, y Bell (2001), Reyes, Siles y Hervás (2002), y Salinas (2001-2002). Relacione los objetivos instructivos y/o competencias estudiantiles contenidos en el artículo seleccionado, valore la viabilidad de los mismos para su área de conocimiento de acuerdo con la escala que sigue.

Escala para juzgar la viabilidad de la relación de objetivos instructivos y/o competencias estudiantiles seleccionados de un artículo:

- *Muy verosímil*. Alta probabilidad de que pueda llevarlo a cabo en mi área de conocimiento.
- *Razonable*. Hay justificadas razones de que suceda en mi área de conocimiento.
- *Probable*. Está ajustado a mi área de conocimiento.
- *Débil*. No hace patente la justificación de su aplicación a mi área de conocimiento.
- *Inverosímil*. No tiene apariencia de verdadero para mi área de conocimiento.

Un profesor ha optado por el artículo de Salinas (2001-2002), que le ha resultado muy interesante. Es una experiencia que tiene un alto grado de coincidencia con las propuestas que se están realizando en el seno de su grupo de docencia. Con respecto a los objetivos planteados en la experiencia descrita valoró la viabilidad de los mismos en una asignatura de las que impartía - “Sistemas Mecánicos” -, muy representativa de su área de conocimiento Ingeniería Mecánica:

- *Optimización de las clases* (muy verosímil, 5). Coincido con la valoración realizada, en cuanto hay que optimizar el tiempo de clase evitando las rutinas que no exijan la participación activa tanto del profesor como del alumno.
- *Mayor/Mejor uso de las tutorías* (razonable, 4). Una experiencia de este tipo contribuye a mejorar el uso de las tutorías, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.
- *Uso del ordenador* (muy verosímil, 5). Es una herramienta necesaria, e incluso en algunas parcelas de de mi área de conocimiento es imprescindible.
- *Nuevas tecnologías* (razonable, 4). El uso de las nuevas tecnologías no es imprescindible pero si necesario. Ello conlleva cambios en el modelo de docencia, pues no es hacer lo mismo con otras herramientas. Este objetivo no debe ser una meta en si, sino un puente hacia un nuevo paradigma de docencia.

Objetivos de docencia:

- *Desarrollos matemáticos y demostraciones* (probable, 3). Los desarrollos matemáticos y demostraciones no son importantes para el profesor, a no ser que apoyen o refuercen un concepto de ingeniería mecánica.

- *Clases de problemas* (muy verosímil, 5). En las clases de problemas hay que hacer ejemplos, pero lo más importante no es resolver los problemas, sino entender los enunciados y comprender los resultados.
- *Material de repaso y/o apoyo* (muy verosímil, 5). Es importante que el alumno disponga de diversas fuentes de material de apoyo especialmente concebido para su formación.
- *Visualización de fenómenos* (muy verosímil, 5). Algunos fenómenos, movimiento o máquinas son difíciles de imaginar o reproducir en el laboratorio, por lo que el uso del ordenador como herramienta para la simulación abre una vía de grandes posibilidades.
- *Resolución numérica de problemas* (muy verosímil, 5). Para el ingeniero la resolución de problemas de forma analítica solo tiene valor desde el punto de vista conceptual, en la práctica se necesitan magnitudes mensurables, es decir números. Pero los métodos numéricos hay que utilizarlos como una herramienta.
- *Aprovechamiento de los recursos de la Universidad* (probable, 3). En parte coincido con el autor que este objetivo tiene un carácter funcional y en parte de nuestra ética profesional.

5.6 *Modalidades de práctica reflexiva aplicadas a una programación de materia o P.F.*

Tarea. La investigación de Kreber (2003) nos ha situado en el universo de los supuestos y creencias pedagógicas del profesorado. A continuación se le van a mostrar tres modalidades de práctica reflexiva para que proponga en cada una de ellas acciones vinculadas a objetivos instructivos de programación de la materia, demandas del entorno socioeconómico, objetivos instructivos del P.F., objetivos de la institución universitaria o de enseñanza superior, competencias de egresados y perfiles profesionales:

- a. *Reflexión descriptiva*. Cuento o represente de manera cabal la situación de los objetivos de una programación de materia, P.F. o servicio.
- b. *Reflexión comparativa*. Recapacite sobre la manifestación de objetivos de una programación de materia, P.F. o servicio de un centro universitario o institución de enseñanza superior, incorporando otras perspectivas, por ejemplo, las declaraciones contenidas en la programación de materia, P.F. o servicio de otro centro universitario o institución de enseñanza superior.
- c. *Reflexión crítica*. Expresa un juicio valorativo sobre la manifestación de los objetivos de una programación de materia, P.F. o servicio, incorporando otras perspectivas comunicadas y problemas denunciados, por ejemplo, declaraciones de profesores, manifiestos de estudiantes, opiniones del P.A.S., pareceres de empleadores, etcétera.

Proceso formativo correspondiente a un Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Telemática:

a. Reflexión descriptiva:

- Objetivos generales:
 - Desarrollar las actitudes y capacidades para el estudio y la lectura científico-técnica, tanto nacional como internacional, que introduzca al alumno en la formación continua tan característica de las Tecnologías de la Información.
 - Formar al alumno para su incorporación al mercado de trabajo, permitiéndole el ejercicio de su profesión de acuerdo con un código ético.
 - Lograr una formación integral desde el punto de vista humano y técnico que posibilite el desarrollo de la personalidad y el trabajo en equipo.
 - Fomentar el análisis de la organización industrial, la economía, la gestión, la legislación y, en general, del entorno en el que se desarrolla su puesto de trabajo.
 - Analizar y sintetizar procesos, equipos y sistemas de telecomunicación.

- Objetivos específicos:
 - Formar profesionales en el ámbito del diseño y explotación de servicios y redes de comunicación públicas o privadas, actuales o futuras:
 - Capacitar al alumno para especificar, diseñar, proyectar, mantener e implantar los elementos de conmutación y protocolos que permiten interconectar usuarios a través de los distintos medios de transmisión.
 - Proporcionar conocimiento acerca de técnicas de transmisión y conmutación de circuitos, paquetes e híbridos; de técnicas de comparación de canales, de codificación y estructuración de funciones de comunicación; la lógica de interconexión de las redes de forma que se garantice la calidad y fiabilidad.
 - Enseñar el análisis de sistemas complejos y redes, las técnicas de protección de la información, además de las tecnologías, métodos y herramientas procedentes de otras áreas y que se aplican de forma específica a sistemas telemáticos.

b. Reflexión comparativa:

Aunque los objetivos generales son comunes a las cuatro especialidades del Ingeniero Técnico de Telecomunicación (Sistemas Electrónicos, Sistemas de Telecomunicación, Telemática Sonido e Imagen,) los objetivos de la especialidad de Telemática difieren del resto de las especialidades principalmente porque se centra en formar profesionales en el ámbito del diseño y explotación de servicios y redes de comunicación públicas o privadas, actuales o futuras. Este punto diferencia al Ingeniero Técnico en Telemática del de las otras titulaciones: para la especialidad de Sistemas Electrónicos, la formación de los profesionales se centra en el análisis y diseño de diferentes sistemas electrónicos; la especialidad de Sistemas de Telecomunicación forma profesionales capaces de especificar, analizar, diseñar, producir, instalar y mantener cualquier sistema de telecomunicación, ya sea por línea o radiocomunicación; la especialidad de Sonido e Imagen forma profesionales en Tecnología Audiovisual.

c. Reflexión crítica:

En el mundo de las Telecomunicaciones y de la Informática las competencias de algunos de sus profesionales sufren solapes. Este solapamiento es especialmente relevante entre la titulación del Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Telemática y cualquiera de las titulaciones existentes en la carrera de Informática. Por ello y dado que se han de diferenciar ambas titulaciones en el ámbito socioeconómico, sería conveniente recalcar entre los objetivos del Ingeniero en Telemática aquellos conocimientos de Telecomunicación que lo diferencian profesionalmente del Ingeniero en Informática. Actualmente definir al Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Telemática como profesional capacitado para las redes de comunicación, es una definición pobre que no lo diferencia frente al Ingeniero en Informática.

5.7 *Práctica*

<p>Tarea. Resuelva el compromiso e (Ofrezca por cada tema un apartado titulado “Para saber más”, donde aparezcan contenidos y bibliografía de ampliación) (lea Villar y Alegre (2004: 72), posteriormente analice el artículo de Schellekens, Paas y Merriënboer (2003), responda a las cuestiones de la siguiente tabla de mezcla de planteamientos:</p>	
<p>Después de haber leído el artículo de Schellekens, Paas y Merriënboer (2003), situamos en la Columna A planteamientos pedagógicos sobre conceptos, flexibilidad operativa, y flexibilidad condicional realizados por esos autores en el área de Administración de Empresa de la Universidad Abierta de Holanda. Para cada uno de los tres planteamientos, existen explicaciones y cuestiones genéricas en la Columna B.</p> <p>Seleccione una explicación o cuestión de cada uno de los tres planteamientos y ofrezca su justificación en dicho espacio con un comentario de una extensión mínima de 100 palabras y máxima de 500.</p>	
Columna A: Planteamientos pedagógicos	Columna B: Explicaciones y cuestiones
<p>1. En la tabla I de la p. 286 del artículo, los autores mencionan las definiciones operativas, los constructos y los tópicos que usan en su estudio sobre flexibilidad. Manejan como constructos los siguientes conceptos: Curriculum, Actividades, Facilidades y Ambiente (p. 286).</p>	<p>a. <i>Curriculum</i>. Programa que resuelve las necesidades y circunstancias de cada estudiante.</p>
	<p>b. <i>Actividades</i>. Implantación de un programa en las acciones de estudiantes y profesores.</p>
	<p>c. <i>Facilidades</i>. Medios disponibles para la implantación de un programa en términos de infraestructura y acomodación.</p>
<p>2. <i>Flexibilidad operativa</i> de un programa es el efecto combinado de Curriculum y Actividades (p. 287).</p>	<p>d. <i>Ambiente</i>. Grado de respuesta de un programa a su ambiente y cómo reacciona éste y apoya un programa.</p>
	<p>a. ¿Qué es para Vd. <i>carga de estudio</i> curricular?</p> <p>b. ¿Cuál es para Vd. la diferencia entre carga de estudio y <i>periodo de estudio</i>?</p>

	c. Proponga una actividad de su programa que tenga una carga de estudio equivalente al concepto de <i>crédito europeo de transferencia</i> .
3. <i>Flexibilidad condicional</i> de un programa es el efecto combinado de Facilidades y Ambiente (p. 287).	a. ¿Comente críticamente las <i>facilidades</i> de estudio del P.F. en su centro?
	b. ¿Reflexione críticamente sobre la <i>cooperación externa</i> del P.F. en su centro?
	c. ¿Expresar su juicio sobre los <i>servicios externos</i> del P.F. en su centro?

2

Estimar la flexibilidad curricular de un programa formativo

1. Análisis funcional

Dícese de algo que es flexible cuando se pliega sin romperse. Aplicada la idea a un plan de estudios, éste será flexible si es dúctil, elástico, que se adapta o acomoda a situaciones contextuales y personales, estirándose o acortándose, es decir, deformándose por una fuerza. En nuestro caso, la fuerza de la deformación es la adaptación o convergencia a una nueva situación conocida como Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES).

¿Qué dijo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior en 2003?

La complejidad y la relevancia de los cambios que comportará la integración del sistema universitario español hacen recomendable que el proceso de transición al nuevo sistema esté presidido por los siguientes criterios:

a) Flexibilidad: tanto en la reforma de las titulaciones según los ámbitos científicos y profesionales como en el calendario que las propias universidades establezcan para el ritmo de implantación en ellas de las nuevas enseñanzas.

En la actualidad se está procediendo a un estiramiento de unas titulaciones, una minoración de otras, y una sustantiva reforma de los títulos de postgrado. Usted pregunta: ¿existe únicamente flexibilidad cuando nos referimos a planes de estudio y calendario? Villar y Alegre (2004: 63) aluden a los siguientes conceptos para delinear la flexibilidad: aprendices, tareas, métodos didácticos, tiempo, y apoyo.

Con respecto a estudiantes, ¿qué es aprendizaje flexible? Le ofrecemos una definición de flexibilidad procedente de la Griffith University (<http://www.gu.edu.au/centre/gihe/home.html>):

Aproximación educativa que utiliza variados métodos de enseñanza-aprendizaje centrados en los estudiantes, recursos y prácticas administrativas flexibles que responden a las necesidades de una población estudiantil diversa, facilitándoles conseguir cualificaciones ocupacionales y profesionales y las metas de la educación superior.

Bajo este concepto, el estudiante es el eje de atención de todos los agentes. Cuál es el papel de un profesor, entonces, en la docencia de una materia. Cómo es el ambiente de un centro cuando una plaza gira alrededor de una persona que tiene que adoptar decisiones sobre cómo, dónde, cuándo y qué aprender.

1.1 Características de las prácticas de aprendizaje flexible

- *Participación y acceso.* Se tienen que incrementar los itinerarios formativos desde las titulaciones. Los mecanismos y las competencias del perfil de ingreso de los estudiantes deben reconocer experiencias de aprendizajes formales e informales, y los modos de cursos se deberán realizar dentro y fuera del campus.
- *Progresión y valoración.* La duración de los cursos debe romper de nuevo la estructura semestral o anual hasta acomodarse a nuevos ritmos de aprendizaje. La evaluación, además de formativa, tiene que proporcionar retroacción y debe medir con fiabilidad el aprendizaje con respecto a criterios explícitos.
- *Control y opcionalidad.* Las opciones de contenido curricular estarán presentes en un P.F. Los estudiantes podrán seleccionar la secuencia de profundidad de las materias. Se respetará la facultad de elegir cuándo y dónde estudiar: si en el campus, en casa, en el trabajo o en intercambios de estudio.
- *Recursos y ambientes tecnológicos.* Se fomentará la mezcla de recursos (video, CD-ROM, correo electrónico, videoconferencia, etcétera) y los ambientes de aprendizaje apoyados en la Web.
- *Apoyo al estudiante y acceso a la información y servicios.* Se encauzará al estudiante por medio de actividades de orientación sobre los servicios universitarios colaborando otros estudiantes en funciones de asesoramiento.
- *Compromiso a la excelencia académica.* Toda la organización universitaria estará sometida a evaluación, revisión y mejora continua.
- *Tecnología Web y aprendizaje flexible.* La Web endosará procesos de enseñanza-aprendizaje con contenidos científicos o materiales curriculares, promocionará la interacción a distancia, o servirá de canal de comunicación.

2. Aprendizaje experiencial

2.1 La aventura de leer e investigar

Proponemos que se adentre en el concepto de flexibilidad explorando principios que tematizan la misión de universidades, historias de vida profesional docente, indagaciones propuestas para calcular el tiempo de estudio sugeridas por rectores de universidades, exploraciones sobre docencia en Internet, perspectivas interdisciplinarias, o estudios sobre el aprendizaje.

2.1.1 Experiencias de innovación universitaria

A continuación se relacionan nueve experiencias de innovación vinculadas sobre flexibilidad:

- a. *Apoyo docente.* La característica más llamativa compartida por los modos más flexibles de presentación que hemos investigado fue el potencial de éstos para ofrecer a los estudiantes una buena opción por encima de las maneras o situaciones en que aprenden (Beattie y James, 1997: 184).
- b. *Diseño instructivo.* La flexibilidad es un *constructo clave* en el entrenamiento europeo en estos días... (Nikolova y Collis, 1998: 59). El proyecto TeleScopia...ha establecido un nuevo paradigma de entrenamiento – *aumentar la flexibilidad para el estudiante* – y ha formulado y

- sistemáticamente comprobado la hipótesis de que *a más flexibilidad en la oferta de entrenamiento, más productividad en el sistema de entrenamiento* (Nikolova y Collis, 1998: 59-60).
- c. *Sitios Web*. La flexibilidad es una condición necesaria (pero no suficiente) para responder a las diferencias culturales de los distintos actores del contexto de un curso universitario (Collis (1999: 211).
 - d. *Orientación al estudiante*. La Universidad de Tecnología de Queensland (QUT) esquematiza formas específicas por las cuales se anima al personal académico a ser buenos profesores. Esto incluye premios para una buena enseñanza (promoción personal, premios a una contribución excelente, ayudas a la docencia y al aprendizaje, programa de desarrollo profesional), apoyo experto (en áreas como educación basada en el ordenador, diseño instructivo, desarrollo curricular transcultural y aprendizaje abierto), y más recientemente planificación y revisión de la actuación. Se entrelazan tales premios extrínsecos para una buena enseñanza con el empujón de QUT a la tecnología y la flexibilidad (Carpenter y Tait, 2001: 191-192).
 - e. *Método activo*. Él enseñó esta versión integrada del curso que nosotros llamamos aprendizaje activo estructurado (SAL). Hacia 1995, los elementos esenciales del curso fueron: Profesores asociados que enseñaban secciones de laboratorio y de discusión usando una “guía del sitio”, Grupos pequeños, proyectos de laboratorio abierto con calificaciones basadas en informes escritos y exámenes orales, grupos pequeños de estudiantes leyendo y analizando investigación, técnicas interactivas incorporadas en una lección magistral más tradicional, una escala de evaluación absoluta para animar la cooperación, exámenes cooperativos así como exámenes tradicionales, programas de apuntes para tareas y problemas de laboratorio, una junta directiva de estudiantes voluntarios que aconsejaban al profesor en el curso, e integración de las actividades y evaluaciones (Penberthy y Millar, 2002: 256-257).
 - f. *Aprendizaje interdisciplinar*. Los estudios interdisciplinares facilitan procesos cognoscitivos de orden superior motivando a los estudiantes para comprometerlos en aprendizajes profundos. Cuando los estudiantes toman un acercamiento profundo al aprendizaje, buscan el significado, reflexionan sobre lo que han aprendido, e internalizan el conocimiento creando una comprensión personal (Entwistle y Ramsden, 1983). Se contrasta a menudo el aprendizaje profundo con el superficial (por ejemplo, memorización de hechos) y se caracteriza por los cambios importantes y duraderos en el desarrollo intelectual (Ivanitskaya, Clark, Montgomery y Primeau, 2002: 101). El desarrollo epistemológico es otro resultado de aprendizaje de los programas interdisciplinares. Se definen las creencias epistemológicas como las creencias implícitas acerca de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje (Schommer, 1994) (Ivanitskaya, Clark, Montgomery y Primeau, 2002: 103).
 - g. *Ciclo temporal*. En nuestro campus - Universidad de Edinboro - los profesionales no supieron el tiempo del ciclo real requerido para el desarrollo de nuevos cursos o programas, aunque es uno de los procesos más críticos en un campus. Sólo aproximadamente 20 por ciento de los estudiantes de la universidad hoy estudian en una jornada completa y viven en residencias (Lake, 2003: 22).

- h. *Estudiante adulto*. De hecho, las prácticas educativas de la institución no se basaban en la clase, son experiencias de aprendizaje individualizadas adaptadas a los intereses de aprendizaje y al horario flexible de adultos con múltiples responsabilidades (Mancuso, 2003: 170).
- i. *Movilidad*. Se espera que la mejora de la flexibilidad en la educación llegue a ser el asunto clave de la política educativa. La modularización y la programación parcial contribuirán positivamente a la flexibilidad. Es un concepto multidimensional (la flexibilidad), que está abierto a un rango de interpretaciones (Schellekens, Paas y Merriënboer, 2003: 282).

Tres aplicaciones variadas. Evalúe las características de los modos de presentación de la información por su flexibilidad potencial de ubicación y de tiempo en el P.F. del centro universitario donde trabaja, seleccionando uno de los siguientes grados: Bajo, Moderado o Alto.

a. Comunicación mediante Internet	B	M	A
b. Materiales impresos	B	M	A
c. Proyectos basados en el trabajo	B	M	A
d. Diarios personales	B	M	A

Repase el artículo de Beattie y James (1997) y conteste la prueba sugiriendo alternativas. Para culminar la siguiente actividad, repase el artículo de Nikolova y Collis, 1998: 61. A continuación aparecen diecinueve dimensiones de flexibilidad. Proponga una opción para la docencia y/o los servicios universitarios que mejor ilustren cada dimensión.

Categorías	Dimensiones de flexibilidad	Opciones
Tiempo	Fecha en que se inicia el curso.	1. Ej.: Sugerido por secretaría.
	Tiempos de participación en el curso.	2.
	Tempo del estudiante en el curso.	3.
	Tiempo para los exámenes.	4.
Contenido	Tópicos desarrollados.	5.
	Secuencia de los tópicos.	6.
	Actividades a realizar en el curso.	7.
	Nivel de dificultad del contenido.	8.
	Normas evaluativas relativas al contenido.	9.
Ingreso	Prerrequisitos para la participación.	10.
	Organización social del aprendizaje.	11.
	Lenguaje para la comunicación.	12.
Instrucción y materiales	Materiales de aprendizaje.	13.
	Pedagogía del curso.	14.
	Tiempos y lugares de apoyo.	15.
	Método de obtención de ayuda.	16.

	Tipos de apoyo disponible.	17.
Presentación y logística	Lugar de estudio y participación.	18.
	Canales de presentación.	19.

3. Reflexión como meditación

Reflexione sobre los métodos usados en la innovación del cuadro siguiente, y proponga justificadamente otros métodos evaluativos de entre los sugeridos.

- a. *Materia: Sociología del Derecho* (Díaz, 1998). Se introdujo a los alumnos de quinto y último curso de la Facultad de Derecho de los dos grupos de Sociología del Derecho participantes en sendas sesiones de clases teóricas relativas al trabajo... Se formó un grupo más reducido de alumnos de innovación que serían los partícipes en todas las fases del proyecto... El trabajo de campo supone la movilización de los estudiantes fuera del centro de estudio, lo que supone su realización en horario extralectivo... El trabajo de campo se articuló en diversas visitas... La visita a Pegalajar se realizó conjuntamente con los cursos de la licenciatura de segundo ciclo en Antropología... Los alumnos preguntaron a discreción a sus informantes... Formación de la carpeta de materiales de trabajo (portafolio).
- b. *Práctica instructiva* (Kilbane y otros, 2004). El Método de caso de tiempo real es un modelo instructivo nuevo para la enseñanza de empresariales. Este modelo presume de la eficacia del método de caso tradicional (Christensen y Hansen, 1987; Learned, 1987; Masoner, 1988; McNair, 1954) y se construye sobre ese fundamento usando casos de tiempo real. Dos características distinguen los casos de tiempo real: 1) interactividad en tiempo real, y 2) una cantidad mayor y más profunda de contenido de caso (p.121). Su éxito como método instructivo se debe al hecho de que es lo suficientemente flexible como para permitir variación en su aplicación a lo largo de diferentes sitios, por distintos profesores, con diferentes estudiantes, y todavía proporciona suficiente consistencia en contenido y uso para asegurar cierta calidad básica (p.124).

4. Construcción de compromiso

Contraer un compromiso sobre *flexibilidad curricular* es establecer un acuerdo consigo mismo por el que uno se obliga a realizar algo sobre ese concepto. A continuación, relacionamos los compromisos tomados de Villar y Alegre (2004: 63-74).

Convertimos los compromisos en ítems de un cuestionario, y le preguntamos que valore las acciones de los compromisos siguiendo la siguiente escala de utilización, marcando lo que proceda: 1: nada; 2: muy poco; 3: poco; 4: suficiente; 5: bastante; 6: mucho.

1. ¿Presento alternativas de contenido curricular (materias, asignaturas o equivalentes reconocidas con créditos) que complementen la formación del estudiante en el P.F. impartido en su centro?	1 2 3 4 5 6
2. ¿Favorezco la flexibilidad curricular expresada en el P.F. y en la relación entre las materias, asignaturas o equivalentes optativas y de libre elección impartidas?	1 2 3 4 5 6
3. ¿He convenido que la flexibilidad curricular se vincule con los diferentes perfiles profesionales?	1 2 3 4 5 6
4. ¿He propiciado que las asignaturas de libre elección otorguen mayor flexibilidad curricular al P.F. en la medida que permiten adquirir conocimientos y desarrollar capacidades interdisciplinarias?	1 2 3 4 5 6
5. ¿Introduzco temas controvertidos en la enseñanza de mi materia, titulación o servicio?	1 2 3 4 5 6
6. ¿Presento, siempre que sea posible, planteamientos discrepantes acerca de una misma cuestión en mi materia, titulación o servicio?	1 2 3 4 5 6
7. ¿Ofrezco temas alternativos y tareas abiertas donde los estudiantes puedan prepararse autónomamente y desarrollarlos en una materia, titulación o servicio?	1 2 3 4 5 6
8. ¿Incorporo tareas que exigen a los estudiantes organizar de manera autónoma su trabajo en una materia, titulación o servicio: plantear problemas o preguntas; localizar y recabar información (fuentes personales, bibliográficas, documentales, etcétera); seleccionar información relevante o pertinente a un problema o cuestión; organizar y analizar la información; adoptar decisiones fundamentadas; presentar y comunicar información y elaborar propuestas (proyectos, programas, diseños, etcétera)?	1 2 3 4 5 6
9. ¿Incorporo tareas que implican a los estudiantes en la realización de un proyecto de trabajo o de investigación en una materia, P.F. o servicio?	1 2 3 4 5 6
10. ¿Ofrezco un sistema de monitorización para asesorar y supervisar la realización de tareas abiertas en una materia, P.F. o servicio?	1 2 3 4 5 6
11. ¿Elaboro una materia, P.F. o servicio teniendo en cuenta la realidad multicultural actual de los estudiantes?	1 2 3 4 5 6
12. ¿Evito las conductas discriminatorias hacia cualquier tipo de diferencia: género, etnias, lenguas, culturas, religiones, discapacidad en una materia, P.F. o servicio?	1 2 3 4 5 6
13. ¿Incorporo el pensamiento crítico sobre temas como género, etnicidad, y clase social en una materia, P.F. o servicio?	1 2 3 4 5 6
14. ¿Evito que todas las posiciones en una materia, P.F. o servicio se basen en la autoridad?	1 2 3 4 5 6

15. ¿Reafirmo la capacidad de recuperación de las personas en una materia, P.F. o servicio?

1 2 3 4 5 6

5. Actividades

5.1 Adaptación o convergencia al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES)

<p>Tarea. Para el MEC (2003), la flexibilidad se refiere tanto en la reforma de las titulaciones según los ámbitos científicos y profesionales como en el calendario que las propias universidades establezcan para el ritmo de implantación en ellas de las nuevas enseñanzas. Promueva la flexibilidad en su programación de materia o sugiérala para la guía didáctica del P.F. vinculada a una titulación. Redacte una declaración de flexibilidad – frase en la que se perciba que la acción no se sujeta a normas estrictas para cada uno de los cuatro conceptos siguientes: Aprendizajes, Tareas, Métodos didácticos, y Tiempo.</p>

Respuesta de un profesor sobre los temas:

- a. *Aprendices*. En la sociedad del conocimiento, los alumnos tendrán que ser cada vez más autodidactos, más autónomos realizando tareas viables orientadas al mundo laboral y en base a competencias. Pero si tenemos en cuenta que la mayoría de los alumnos están acostumbrados al aprendizaje pasivo (clases magistrales, apuntes, exámenes memorísticos), los profesores vamos a tener que cambiar y enseñar a los alumnos el NUEVO APRENDIZAJE. La flexibilidad deberá reflejar la diversidad, la multiculturalidad de los estudiantes.
- b. *Tareas*. Las tareas abiertas que este profesor plantea a los alumnos se basan en la elección de los propios alumnos y en un informe de prensa diario en el que se suscitan temas candentes relacionados con la materia. En los debates siempre se debe premiar al estudiante participativo, mejor si discrepa de las opiniones del profesor. El diálogo y la discusión deben sustituir al “aquí mando yo”, mucho más en materias de ciencias sociales donde las cosas no suelen ser blancas o negras, sino que se mueven en una amplia gama de grises. No hay mejor grupo cooperativo que aquel en el que todos trabajan “haciendo” cosas: discutiendo y dialogando en pequeños y grandes grupos.
- c. *Métodos didácticos*. La enseñanza por proyectos orientada a la solución de problemas que opere como antesala del mercado de trabajo es algo que vengo utilizando desde hace años (redactar informes, comunicar resultados, hablar en público, redactar planes, manejar nuevas tecnologías, estudios de caso, aprendizaje experiencial...). Propongo siempre analizar problemas a los que exijo buscar soluciones. La guía didáctica debe contener conocimientos y prácticas.
- d. *Tiempo*. Mi lema en el aula es: “HAY TIEMPO PARA TODO”. Mis alumnos se lo saben de memoria pues es lo que digo siempre que alguno pone como excusa la falta de tiempo para realizar sus tareas. También significa que cada alumno debe elaborar su CRONOGRAMA, su programa de trabajo en el tiempo, a su voluntad, seleccionando fechas para concretar un calendario de trabajo del curso académico. Lo que aconsejo hacer en primer lugar al comienzo del curso e incluso antes de matricularse es reflexionar sobre la disponibilidad de tiempo

para acometer las distintas tareas, fijando un calendario que contenga COLCHONES TEMPORALES, esto es, lapsus de tiempo que amortigüen los contratiempos (fijense qué vocablo más apropiado, CONTRATIEMPOS, es decir, circunstancias imprevisibles que como un remolino o peor aún, un huracán o un tifón, se nos echan encima sin tiempo ni para reaccionar).

A todo lo dicho anteriormente, hay que añadir el nuevo papel del profesor, que ha de convertirse en un mentor que orientan al estudiante en el estudio y en el futuro profesional, mentalizándole para que obtenga éxitos ahora y en el porvenir.

5.2 Pondere la susceptibilidad al cambio de un P.F. o de una programación de materia

Seleccione un autoestudio de P.F. o un programa de materia. Juzgue el grado de flexibilidad del P.F. o programación, ponderando los criterios seleccionados de acuerdo con la siguiente escala:

Muy apreciable u observable	Bastante visible	Algo perceptible	Muy poco patente
4	3	2	1

Progresión. Cambios curriculares – ascendentes o descendentes – de formación constante en un P.F. o programación de una materia.

Valoración. Juicio de acciones curriculares de un P.F. o programación de una materia para ajustar su valor o mérito, y obrar en consecuencia.

Control. Regulación colectiva y periódica del funcionamiento de un P.F. o programación de una materia.

Opcionalidad. Facultad de elección entre asuntos curriculares de un P.F. o programación de una materia.

Recursos y ambientes tecnológicos. Mezcla de medios y bienes que originan condiciones o circunstancias físicas y sociales de aprendizaje de un P.F. o programación de una materia apoyadas en nuevas tecnologías.

Accesibilidad. Acercamiento de la información y servicios a los agentes de un P.F. o programación de una materia.

Secuencia. Acuerdo entre agentes para la ordenación del pasado, presente y futuro de las acciones curriculares de un P.F. o programación de una materia.

Distancia. Separación existente en los espacios de aprendizaje estudiantil de un P.F. o programación de materia.

Un profesor ha elegido la Licenciatura de Derecho de la UBU.

- Progresión.* Cambios curriculares – ascendentes o descendentes – de formación constante en un P.F. o programación de una materia. Los alumnos que han llevado a cabo prácticas han aumentado de 8 a 18 entre 1996 y 1999. La cantidad es ascendente, pero nos parecen pocos si tenemos en cuenta que se matricularon 195 alumnos en 1994-95. El plan de estudios es de 1953. Por muy bueno que sea, es un periodo de tiempo excesivamente dilatado para la vigencia de un plan. Inexistencia de evaluación y de formación del profesorado.
- Valoración.* Juicio de acciones curriculares de un P.F. o programación de una materia para ajustar su valor o mérito, y obrar en consecuencia.

Reconocen que la tasa de éxito (egresados) es sólo del 11% y que es uno de los puntos débiles de la titulación que hay que mejorar. Elevadas tasas de abandono. Concentración de las evaluaciones al final del curso. Insatisfacción con la metodología docente (c. magistral). Poca participación de los alumnos en clase.

- c. *Control*. Regulación colectiva y periódica del funcionamiento de un P.F. o programación de una materia. Afirman que el control y las mejoras deben ser continuas, así como que la próxima gran evaluación se realizará dentro de 4 años. Incumplimiento del horario de tutorías. No existen mecanismos para controlar la inasistencia de los profesores a clase. Los alumnos sólo estudian ante la inminencia de los exámenes.
- d. *Opcionalidad*. Facultad de elección entre asuntos curriculares de un P.F. o programación de una materia. Opcionalidad nula, como reconocen al decir que el plan de estudios es de 1953. No se fomenta el aprendizaje independiente.
- e. *Recursos y ambientes tecnológicos*. Mezcla de medios y bienes que originan condiciones o circunstancias físicas y sociales de aprendizaje de un P.F. o programación de una materia apoyadas en nuevas tecnologías. Reconocen que sólo algunos profesores utilizan transparencias. La mayoría no utiliza ningún medio tecnológico por la escasez de condiciones materiales (aparatos, etcétera.).
- f. *Accesibilidad*. Acercamiento de la información y servicios a los agentes de un P.F. o programación de una materia. Reconocen que en época de matriculación el personal de la secretaría es claramente insuficiente. Igualmente indican que es necesario formar al personal para que responda a las necesidades de los alumnos. Falta definición en las funciones de cada servicio y de documentación de procesos. Ausencia de indicadores que midan la eficacia y la satisfacción. Indican que las secretarías de la Facultad están en una situación “lastimosa” por sus condiciones y ubicación, proponiendo el traslado. Falta de información al alumnado.
- g. *Secuencia*. Acuerdo entre agentes para la ordenación del pasado, presente y futuro de las acciones curriculares de un P.F. o programación de una materia. Falta de conocimiento sobre las salidas profesionales del título. Falta de definición de los objetivos y su seguimiento. Baja implicación del profesorado en la formación del alumnado. Falta coordinación general de las prácticas del alumnado. Excesiva extensión temporal del periodo de exámenes que interfiere en la docencia.
- h. *Distancia*. Separación existente en los espacios de aprendizaje estudiantil de un P.F. o programación de materia. No parecen tener problemas en este aspecto. Me he centrado en los aspectos más negativos del P.F. Indudablemente existen puntos fuertes tradicionales y muy conocidos en las Facultades de Derecho (versatilidad de la carrera en lo que concierne a la multitud de salidas profesionales que tiene la carrera, etcétera.).

5.3 Características de métodos de presentación de enseñanza-aprendizaje

Tarea. Repase las características de los métodos de presentación de enseñanza-aprendizaje del artículo de Beattie y James (1997: 182). Proponga la función docente que mejor se adapte al método de presentación que asuma los conceptos de flexibilidad espacial y temporal. Métodos de presentación de enseñanza-aprendizaje:

<p>a. <i>Presentación oral de contenidos disciplinares en clase de duración 55 minutos por un experto. Función docente: Presentar la información de forma clara y motivadora.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Plantear planteamientos discrepantes a cerca de una misma situación. • Situar en un primer plano la documentación exhaustiva, generando preguntas, conceptos, procedimientos y principios valiosos para el estudiante. Posteriormente tendrá que proporcionar exenarios de tareas variados, que hagan hincapié en la implicación mental del estudiante. • Dar retracción constante. • Para una mayor flexibilidad espacial y temporal, el profesor podrá plantear los contenidos por ejemplo mediante videoconferencia, o proporcionar bibliografía y documentación a cerca del tema.
<p>b. <i>Presentación de contenidos disciplinares a través de una página Web fuera del horario de clase. Función docente: Dar retroacción.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar actividades y preguntas autoevaluativas • Diseñar tareas de autoaprendizaje que sean autoexplicativas. • Dar diferentes oportunidades de revisión y consolidación de las tareas. • Favorecer la participación en foros, correo, chats. • Gestionar el proceso de aprendizaje. • Proporcionar actividades de aprendizaje experiencial. • Ofrecer temas alternativos y tareas abiertas donde los estudiantes puedan prepararse autónomamente y desarrollarlos en clase.
<p>c. <i>Emisión televisiva de contenidos disciplinares. Función docente: Dar retroacción.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Creación de ambientes de aprendizaje eficaz. • Presentación de contenidos relevantes, conectados con la realidad. • Generar preguntas, debates.. • Favorecer la participación y discusión en grupo. • Proporcionar bibliografía y materiales relacionados con el tema abordado. • Plantear hipótesis.
<p>d. <i>Exposición de contenidos disciplinares por medio de videoconferencias. Función docente: Dar retroacción.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer un proceso de escucha activa. • Presentación de información de forma clara y motivadora. • Generar espacios de participación. • Subsitar el interés realizando preguntas, relacionado el tema con acontecimientos actuales... • Gestionar el conocimiento.
<p>e. <i>Programación de contenidos disciplinares en un periódico universitario. Función docente: Incorporar tareas que impliquen a los estudiantes en la realización de un proyecto de trabajo o de - investigación.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar el pensamiento crítico • Incorporar tareas que exijan a los estudiantes organizar de manera autónoma su trabajo. • Favorecer la discusión, la crítica y el pensamiento reflexivo. • Proporcionar actividades y preguntas autoevaluativas. • Proporcionar ayuda y gestionar el proceso de aprendizaje. • Facilitar información adicional sobre temas relevantes. • Incitar a la búsqueda y ampliación de conocimientos.

5.4 Flexibilidad en el aprendizaje estudiantil

Tarea. Revise la Tabla 1 del artículo Nikolova y Collis (1998: 61) que resume el proyecto TeleScopia con diecinueve dimensiones de flexibilidad agrupadas en cinco categorías. Proponga opciones para la docencia y/o los servicios universitarios que mejor ilustren las siguientes dos dimensiones: Tiempo, y Presentación y logística del curso.	
Categorías	Dimensiones de flexibilidad
Tiempo	1. Fecha en que se inicia el curso. 2. Tiempos de participación en el curso. 3. Tempo del estudiante en el curso. 4. Tiempo para los exámenes.
Presentación y logística del curso	15. Tiempos y lugares de apoyo. 16. Método de obtención de ayuda. 17. Tipos de apoyo disponible. 18. Lugar de estudio y participación. 19. Canales de presentación.

Un profesor indica las opciones para las dimensiones referenciadas:

- a. *Tiempo*. 1. Fecha en que se inicia el curso. Predefinida por el instructor. 2. Tiempos de participación en el curso. A determinar por el alumno en función de su jornada laboral y diversas posibilidades de dedicación al mismo. 3. Tiempo del estudiante en el curso. Flexible en sus límites, aunque determinado con antelación. Se acordará con el alumnado la finalización del mismo dentro de una propuesta inicial y flexible en sus fechas. 4. Tiempo para los exámenes. El instructor negocia con el alumnado la fecha de los exámenes dentro de unos márgenes y referencias establecidas al respecto.
- b. *Presentación y logística del curso*. 1. Tiempos y lugares de apoyo. A convenir con el alumnado dentro de los límites determinados para ello (tutorías presenciales o virtuales, etcétera.). 2. Método de obtención de ayuda. Se ofrecerá variedad de opciones para que el alumnado elija la que mejor se adapte a sus características y circunstancias (presencial, correo electrónico, teléfono, etcétera.). 3. Tipo de apoyo disponible. Individual o grupal en función de las necesidades del alumnado. 4. Lugar de estudio y participación. En función de las características de la actividad y necesidades del alumnado (centro de aprendizaje o aprendizaje desde casa conectado a la red, etcétera.). 5. Canales de presentación. En función de las características de la actividad y necesidades del alumnado. Puede ser: presencial, por correo, televisión u ordenador conectado a la red.

5.5 Flexibilidad evaluativa aplicada a una innovación curricular

Tarea. Reflexione sobre los métodos instructivos y evaluativos usados en la innovación curricular de Díaz (1998). Proponga justificadamente cinco métodos evaluativos de entre los sugeridos más abajo para la innovación de de Díaz (1998).

- Pruebas referidas a criterios.
- Pruebas tipificadas.
- Medidas de actuación.
- Bases de datos.
- Estudio de marginales.
- Análisis de archivos.
- Recolección de artefactos.
- Análisis de contenidos.
- Observadores independientes y participantes.
- Informantes clave.
- Entrevistas.
- Análisis operativos.
- Grupos de discusión.
- Cuestionarios.

Un profesor propone los cinco métodos evaluativos siguientes:

- Análisis de archivos: para comprobar que la información de base con la que van a contar los alumnos es exhaustiva y ajustada a la realidad.
- Observadores independientes y participantes: para comprobar que la metodología que se está empleando en el trabajo de campo es adecuada para obtener los resultados que se buscan.
- Informantes clave: en los tres lugares que sirvieron de campo de estudio para los alumnos de Sociología del Derecho se pueden encontrar informantes clave que puedan ayudar a centrar el problema que se está estudiando y a valorar la calidad de la información obtenida por los alumnos.
- Entrevistas a expertos: valorarían los resultados obtenidos y a partir de esa valoración, se valoraría la idoneidad de los métodos de investigación empleados para obtener las respuestas a las cuestiones fundamentales del proyecto.
- Grupos de discusión: en este grupo podrían participar profesores, alumnos, expertos, observadores independientes e informantes para tratar de arrojar más luz sobre los casos estudiados y afinar las conclusiones. Este podría ser el colofón para evaluar los resultados del proyecto de innovación.

5.6 Métodos instructivos para la enseñanza en el campo científico de Sociales

Tarea. Ejemplo de un supuesto metodológico y de espacios para su implantación: introducción viable del método de caso en tiempo real en la docencia (Kilbane y otros, 2004: 126-127). Establezca un supuesto para un P.F. o la programación de una materia que requiera lugares de prácticas externas. Redacte una frase para cada uno de los elementos que aparecen más abajo:

Institución:

Rol docente:

Perfil del estudiante:
Duración y descripción de las prácticas externas del curso:
Técnicas instructivas:
Otras características distintivas:

Un profesor respondió la actividad de la siguiente forma:

- *Institución*: Parlamento de Canarias.
- *Rol docente*: El profesor orientaría al alumnado sobre las distintas funciones de la institución (legiferante, controladora, fiscalizadora, etcétera.) y un funcionario de la cámara mostraría las salas donde se llevarían a cabo las reuniones pertinentes.
- *Perfil del estudiante*: Alumnos de Ciencias Sociales en general. De Sociología Política en particular.
- *Duración y descripción de las prácticas externas del curso*: La duración sería de una mañana o una tarde en que haya actividad parlamentaria y otra en la que no haya. Dependerá de lo que negocie con las autoridades de la Cámara. Las prácticas consistirán en que el profesor explique las funciones de la Cámara y el funcionario señale el sitio exacto donde se celebran las reuniones y cuente anécdotas instructivas acerca del quehacer de los diputados canarios.
- *Técnicas instructivas*: En el aula emplearé presentaciones en Power-Point para explicar las diferentes funciones del Parlamento de Canarias. Podría decirse que se trata de una exposición con apoyo de las nuevas tecnologías, de las que ya disponemos en la Facultad de CC. Políticas y Sociales de la ULL. Los alumnos podrán intervenir para dar sus opiniones o para hacer preguntas. En el interior de la Cámara, será una exposición sobre las funciones de la cámara con el aliciente de estar en la institución donde se realizan los trabajos de uno de los tres poderes clásicos (el legislativo).
- *Otras características distintivas*: Habrá que llamar al Parlamento para averiguar si estas prácticas son posibles (ya se sabe que a veces los burócratas plantean dificultades inventadas), aunque contamos con el derecho que tenemos todos los ciudadanos a asistir a las sesiones del Parlamento y el derecho a la información. Si hay una institución que tiene que ser transparente es el Parlamento. Así pues, espero que no se nos pongan dificultades “técnicas” para realizar nuestras prácticas.

3

Apreciar la planificación de la mejora continua de un programa formativo

1. Análisis funcional

El criterio Organización de la Enseñanza en el Modelo EFQM se estructura en dos subcriterios: Dirección y Planificación, y Organización y Revisión.

Hemos seleccionado el indicador Planificación de la Mejora para conocer si en un Programa Formativo existe la previsión de la mejora continua en la planificación, y si se usan los resultados del Programa Formativo en los procesos de mejora y en la revisión del mismo. El enfoque de este indicador consiste en ayudar a comprender conceptos de ambos subcriterios. Desvelemos el significado de este indicador por medio de amplias cuestiones, sucintos conceptos y referencias a fuentes de autoridad que han abordado la idea de mejora desde distintas perspectivas.

1.1 *Cómo se jerarquizan los resultados cuando se planifica un programa de mejora.*

1.1.1 Teoría de programas

La primera cuestión que nos planteamos es la idea de un programa de mejora, para lo cual se debe considerar el concepto de teoría de programas como un medio para explicar las características esenciales de las intervenciones (en este caso, de mejora) de un programa. Una aproximación poderosa para ordenar la mejora consiste en el desarrollo de jerarquías de resultados que se puedan usar con propósitos de planificación y seguimiento. Owen (1998: 319) ha esquematizado y jerarquizado los resultados de un programa universitario, que reproducimos en los siguientes niveles:

- a. Aumento en el conocimiento de hechos y conceptos.
- b. Adquisición de técnicas y destrezas.
- c. Dominio para llevar a cabo tareas de un trabajo profesional.
- d. Autoconfianza en términos de un trabajo profesional.
- e. Mejora de la carrera.

Cuando lea un programa de mejora de una titulación, intente discriminar si se ha dispuesto la mejora de una forma jerarquizada. (Actividad 1). La jerarquía de resultados puede ser el efecto de la evaluación de un Programa Formativo en los estudiantes, como en el caso de Owen (1998). La planificación de la mejora se puede estructurar, también, explicitando los supuestos y tiempos de las actividades para que éstas u otras ocurran. Por eso cuestionamos:

1.2 *Cómo se representan los pasos críticos de un programa de mejora*

1.2.1 Modelo lógico

La planificación de un curso de acción, como la gestión de un programa o el trazo de un programa de mejora, implica de alguna manera una clase de modelo lógico. Un modelo lógico es un conjunto de palabras o figuras de sucesos/procesos de la vida real que representan gráficamente las bases y supuestos subyacentes de una actividad que se espera que pueda ocurrir. Millar, Simeone y Carnevale (2001: 73) indican que esta aproximación lógica conlleva simulación o modelización, como la que representan en la figura 1 de su artículo (Ídem: 75).

Aplice, en consecuencia, algunas de las cuestiones de un modelo lógico a la planificación de la mejora de un Programa Formativo, siguiendo las fases de un proceso de modelo lógico, a la manera en que lo han hecho Millar, Simeone y Carnevale (2001: 76):

1. Identifique la meta de la mejora que quiera conseguir.
2. Pregúntese: ¿Qué factores influyen la mejora? Los factores pueden ser las variables independientes que se pueden manipular para conseguir la variable dependiente (mejora).
3. Para cada factor, identifique las actividades necesarias para cambiar el factor de tal forma que se produzca el estado deseado. Las actividades son intervenciones procedentes por alguna unidad organizativa universitaria o de la administración.
4. Para cada actividad, identifique otros planes de mejora de otras universidades que existan en la actualidad, e indique quién es la persona o unidad organizativa responsable de la misma. Pregúntese si esas actividades se pueden modificar para conseguir el efecto de la mejora para su organización.
5. Se deben dejar claras las lagunas. Identifique las nuevas acciones que se deberían acometer para rellenar los espacios en blanco del programa, y quién o quiénes serían responsables de tapan los agujeros. Señale muy explícitamente si las opciones que propone no tienen coste monetario.

La planificación de la mejora es una forma de organización de la enseñanza por medio de la cual se avisa al usuario de los resultados de calidad que se esperan alcanzar. Uno de los resultados de mejora de la calidad se refiere al aumento de la tasa de aprobados de los estudiantes de un Programa Formativo. La explicitación de los estándares, normas o principios que deben regular las calificaciones de los estudiantes se convierte de este modo en un pilar fundamental de un programa de mejora.

1.3 *Cómo se utilizan estándares sobre calificaciones en un programa de mejora*

1.3.1 Aseguramiento de la calidad

Randall (2002: 196) recomienda hacer explícitos los estándares de actuación de los estudiantes universitarios ingleses. Y calibrarlos. Y exponerlos bajo la forma de descriptores de resultados – competencias - que sean transferibles a otras disciplinas. Las referencias a los descriptores aparecen en las materias de un plan de estudios de

nuestras titulaciones. Se debe, ahora, igualmente explicitar las competencias, como descriptores o resultados esperados, que permitan calificar a los estudiantes. Un descriptor es una frase cuidadosamente redactada que se puede aplicar a lo largo de todas las materias de los cursos de un grado (Randall, 2002: 196). Las necesidades de los estudiantes centradas en las calificaciones constituyen el nudo gordiano o uno de los factores de mayor peso que alteran o modifican la mejora – y por ende la calidad – de un Programa Formativo. Cuando los profesores y los cargos académicos que gestionan los programas formativos son consecuentes deben introducirlos en una planificación estratégica de la mejora.

1.4 *Cómo se hace una planificación estratégica de la mejora*

1.4.1 Planificación estratégica

El proceso de planificación estratégica es un medio de reconducir (también conocida como reingeniería) la estructura y productos con objeto de resolver las necesidades de los estudiantes (Lake, 2003: 22). La planificación estratégica es una forma de gestionar el cambio en los procesos y en la estructura. Trasladado este concepto a una universidad significa alterar procesos que residen en el campus y otros que están fuera de él. No obstante, y como un modelo de proacción representa un enlace colaborativo entre planificación, revisión de programas, presupuesto, y mejora continua. Aplicado este concepto a un proceso de planificación de mejora de un Programa Formativo representa:

1. Identificar los procesos críticos que necesitan mejora.
2. Desarrollar una declaración de mejora.
3. Recopilar y analizar datos.
4. Desarrollar recomendaciones para resultados cuantificables.

Probablemente la mejora de un Programa Formativo consiste en hacer una buena enseñanza. Como declaración formal tiene valor, pero sus elementos constitutivos pueden ser difíciles de observar. Por eso, preguntamos...

1.5 *Cómo se refleja una buena práctica docente en un programa de mejora*

1.5.1 Características de una buena enseñanza

Carpenter y Tait (2001: 191) han resaltado después de realizar un estudio etnográfico en la Queensland University of Technology basado en entrevistas el carácter de aprendizaje centrado en el estudiante; que hay profesores que aluden a una enseñanza progresista, aunque, en la práctica, el estilo instructivo aparece determinado principalmente por la materia; que la enseñanza progresista se ciñe mejor a ciertas áreas de conocimiento (Educación) mejor que a otras (Ciencias); y que la tecnología educativa, en lugar de reforzar una pedagogía progresista de hecho lo que hace es afianzar técnicas docentes tradicionales. Un programa de mejora alude a un nuevo escenario de representación del conocimiento tanto del estudiante cuanto del profesor. Veamos ahora el segundo.

1.6 *Cómo se pueden incluir las bases del conocimiento profesional docente en un programa de mejora*

1.6.1 Conocimiento profesional

El conocimiento profesional de la Enseñanza y Aprendizaje tiene que ser un objeto fundamental de la Mejora de un Programa Formativo. ¿Cuáles son las bases de ese conocimiento profesional? Nos hacemos, como Cottrell y Jones (2003: 171), las preguntas críticas que delimitan las bases del conocimiento profesional:

	Claves del conocimiento profesional
¿Qué?	¿Influye en los docentes para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza-aprendizaje?
¿Cómo?	<p>¿Resultados de aprendizaje esperan los profesores que realicen los estudiantes?</p> <p>¿Aproximaciones al aprendizaje implantaron los profesores en sus programaciones de las materias?</p> <p>¿Evaluaron los docentes si sus revisiones del curso y sus prácticas de enseñanza representan una diferencia en el aprendizaje y desarrollo del estudiante?</p> <p>¿Usaron los docentes los resultados de evaluación para mejorar la enseñanza de las materias?</p>

Una enseñanza académicamente correcta requiere un proceso sistemático de indagación o de investigación activa sobre las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Por eso, nos preguntamos...

1.7 *Cómo se incorpora la investigación activa en un programa de mejora*

1.7.1 Diseño de proyectos

Koch y otros (2002: 86) refieren cómo fueron los proyectos de un grupo profesional de la Kent State University:

- La incorporación de tecnología de Internet y la valoración formativa para habilitar y fortalecer a los estudiantes en el conocimiento diverso, habilidades, y trayectorias de la carrera para tener éxito en el aula poniendo y logrando sus propias metas de aprendizaje.
- Un estudio de investigación acción diseñado para aumentar la participación del estudiante en las clases y la reflexión activa fuera de clase entre estudiantes graduados orientación de rehabilitación;

- La revisión del plan de estudios en la materia de Principios de Macroeconomía para estrechar su enfoque e incorporar conceptos de aprendizaje más activos.
- La inclusión de una variedad mayor de estrategias de enseñanza en los cursos de gestión deportiva para afrontar más eficazmente las diferencias en los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- El desarrollo de nuevas formas de usar los trabajos de redacción del estudiante en Inglés para animar el pensamiento crítico y la escritura.
- La introducción de tecnología en los estudios de Justicia para comprometer a los estudiantes en el aprendizaje activo y en la participación en clases mayores.
- El desarrollo de actividades de aprendizaje cooperativo para comprometer a los estudiantes de economía más activamente en el proceso de aprendizaje.

Si usted se pregunta... ¿cuáles son las fases para guiar la planificación de la mejora como producto de la evaluación de una Titulación o de un Programa Formativo? es porque ha evaluado o pretende hacerlo una programación de una materia o un Programa Formativo. Al término de un proceso evaluativo ha señalado las fortalezas y las debilidades de una programación o de un Programa Formativo, pero no quiere quedarse con las manos vacías para remediarlo. Quiere, además, planificar la mejora de un programa formativo siguiendo una especie de tutorial que juzgue cómo lo va a haciendo.

1.8 *Cómo se construye una guía para evaluar la planificación de la mejora*

1.8.1 Guía

Andrews (2004: 282) describe los pasos y proporciona las plantillas para guiar la práctica de la planificación de un producto evaluado como una parte de un proceso de evaluación participativa y de fortalecimiento de organizaciones basadas en comunidades. Siguiendo el modelo de la Figura 2 de Andrews (2004: 282), construya una plantilla para guiar la evaluación del programa de mejora siguiendo estos apartados:

1. Sinopsis del programa de Mejora.
2. Misión.
3. Objetivos.
4. Actividades del Programa Formativo.
 - Insumos.
 - Participantes en el programa.
 - Características de las personas que se forman en el programa.
 - Salidas y eficiencia.
5. Resultados.
 - Consecución de objetivos.
6. Calidad del programa.
 - Indicadores de la calidad del programa.
 - Voz del consumidor.
 - Lecciones aprendidas.
7. Conclusiones y planes futuros.
 - Resumen de evaluación.

- Siguiendo pasos.

2. Aprendizaje experiencial

2.1 Opciones empíricas para estudiar la mejora

La mejora de una programación de aula o de un Programa Formativo suele hacerse tras la evaluación de las acciones formativas. Es una solución correcta. Pero también, se puede mejorar dichas acciones al entenderlas como un proceso, que reciben información de su idoneidad y pertinencia, mientras se implantan. Y esta solución es igualmente perfecta. Este es el caso del siguiente ejemplo, y de la siguiente pregunta...

2.2 *Cómo se implanta la mejora de una programación o Programa Formativo por medio de una evaluación formativa*

2.2.1 Evaluación formativa

Brown y Kiernan (2001) han demostrado que la evaluación formativa puede aumentar el grado de implantación de algunos aspectos de un Programa Formativo, por ejemplo, el conocimiento y otras conductas. Los autores resumen los cambios más importantes en la Tabla 1 de la página 136, señalando tipos de cambios, desde el contenido de las lecciones de un programa hasta el diseño y los instrumentos evaluativos. De nuevo, la mejora como concepto está unida a la idea de calidad total de un Programa Formativo. La Gestión de la Calidad Total (en inglés, abreviado con el acrónimo TQM) incluye esfuerzos colectivos, trabajo transversal, preparación y facilitación, búsqueda de la mejora continua, y por supuesto, satisfacción del cliente. Algunos de estos ingredientes deben aderezarse a la hora de planificar la mejora de un Programa Formativo. Argumentemos, pues...

2.3 *Cómo se incorporan los principios de la calidad total en la planificación de la mejora*

2.3.1 Gestión de la calidad total

Macy, Neal y Waner (1998) hicieron un estudio etnográfico preguntando a diez gestores universitarios de la Central Missouri State University acerca del modelo de Mejora de Proceso Continuo (MPC) adaptado del TQM (ídem: 30). Los autores nos recuerdan en el artículo que si se va a considerar una TQM, los educadores deben cuestionarse el propio producto de la mejora, qué deben aprender los estudiantes, qué creará un ambiente de aprendizaje mejor, y cómo determinar la competencia de los estudiantes. (Lea el artículo para conocer las lecciones que aprendieron los gestores sobre la implantación de la mejora, referidas éstas a los requisitos del tiempo, necesidades de los estudiantes, libertad académica, trabajo extensivo, definición clara de resultados y criterios, aprendizaje activo, uso de retroacción, curso integrador, y colaboración, ídem: 40-43). Como ya se sabe, los principios de TQM incluyen los siguientes asuntos:

- a. El aprendizaje del estudiante es el enfoque primario.
- b. Los estudiantes deben demostrar lo que saben haciéndolo en la realidad.
- c. El aprendizaje involucra equipos de trabajo.

- d. Se desarrollan destrezas y habilidades y se evalúan éstas en numerosos escenarios.
- e. Se mantiene la estrategia innovadora para la mejora continua del proceso por medio de criterios explícitos, retroacción, y autovaloración.

Y el modelo propuesto MPC constaba del siguiente proceso (ídem: 31-32):

Paso 1: Resultados y Criterios. Es decir, visión del perfil de egreso.

Paso 2: Curricular y Co-curricular. Es decir, matriz de resultados de los cursos en donde aquellos se tienen que practicar y evaluar.

Paso 3: Instrucción. Énfasis en el aprendizaje activo y en las actividades basadas en la actuación.

Paso 4: Actuación del estudiante. Demostración de competencias y habilidades, y actitudes en múltiples escenarios por medio de la actuación.

Paso 5: Evaluación. A la entrada, durante el proceso y al final del mismo.

Una de las mejoras incorporadas en la planificación de las programaciones o en los Programas Formativos es la enseñanza virtual, la incorporación de Internet en la enseñanza. Se asume que los cursos Web cambiarán las tareas profesionales de los docentes y que la tecnología Web en sí misma considerada es una propuesta de mejora. En último término, es lo que nos cuestionamos a continuación...

2.4 *Cómo se gestiona la mejora a través de un curso de Internet*

2.4.1 Gestión de un curso en internet

Nijhuis y Collis (2003) de la Universidad holandesa de Twente se hicieron muchas preguntas cuando planificaron, implantaron y gestionaron un curso basado en Internet. Ordenaron las tareas alrededor de asuntos de preparación, seguimiento, comunicación y calificación, que en buena medida se podrían aplicar a un plan de mejora de una programación de un curso. Por ello, recomendamos que revise la tabla 1 del artículo (Nijhuis y Collis, 2003: 195) en la que los autores incorporan tiempos y procedimientos de gestión de cada una de las siguientes tareas del curso utilizando el sistema de enseñanza virtual TeleTOP:

1. Planifica el curso.
2. Prepara el curso.
3. Busca recursos.
4. Prepara las exposiciones.
5. Revisa las tareas.
6. Seguimiento.
7. Comunicación del curso.
8. Interacciones sociales con estudiantes.
9. Interacciones profesionales con colegas.
10. Calificaciones.
11. Administración.
12. Archivo.

La mejora de un Programa Formativo es una cuestión de muchas personas. En una organización como la universitaria la mejora no sale sola. Porque la mejora es un

contenido, debe ocurrir en un contexto, sirve a una comunidad y requiere participación de agentes. ¿Cuál es la visión de la mejora de los cargos académicos? Esta cuestión la abordamos ciñéndonos al concepto de aprendizaje...

2.5 *Cómo aprenden los gestores y cargos de universidad a programar la mejora*

2.5.1 Aprendizaje de los gestores universitarios

Johnson (2002) describe las motivaciones y experiencias iniciales de gestores de universidades inglesas, y el entrenamiento que recibieron: sus visiones del entrenamiento y del aprendizaje menos formal fue ambivalente y a menudo vacilante. Sin embargo, las entrevistas que llevaron a cabo en el estudio revelaron procesos y contextos que consideraron beneficiosos para su propio aprendizaje y desarrollo, y este análisis hace pensar en pautas comprensivas y prácticas teóricas. El aprendizaje de un gestor ocurre a través del compromiso con la práctica y por medio de la interacción social, y es un aprendizaje propio para un contexto específico: *El aprendizaje de los gestores ocurre mediante una interacción activa con los demás y la reflexión crítica sobre la experiencia* (Ídem: 47). No lo olvide, la planificación de la mejora es una forma de organizar la enseñanza en equipo y como resultado de deliberaciones críticas que conducen a declaraciones factibles de cambio de creencias, conocimientos, competencias, valores, etcétera.

3. **Reflexión como meditación**

La planificación de la mejora es una forma de reflexión preactiva, una reflexión para la acción. En esta tarea proyectiva se implica de manera especial el profesor. Por ello, nos interrogamos... ¿cómo se diseña un plan de mejora por medio de la reflexión?

McAlpine y cols. (1999) han documentado y analizado los procesos reflexivos de seis profesores universitarios en su planificación diaria, mientras enseñan y evalúan estudiantes. Además, han revisado otros estudios de investigación y han sintetizado evidencias en la siguiente declaración. Las discusiones sobre cómo mejorar la enseñanza han prestado su atención a la reforma del sistema de premios (Boyer 1990), reasignando recursos, y desarrollando programas para ayudar al profesorado a mejorar su enseñanza (Smith 1991) (Ídem: 105).

En otro punto, los autores definen la reflexión como un proceso de pensamiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje por medio de la supervisión de señales hasta el punto de que estén dentro de un corredor de tolerancia, y la toma de decisiones para ajustar la enseñanza de forma tan apropiada que se pueda lograr mejor la enseñanza y el aprendizaje de metas. Los dos procesos, supervisión y toma de decisiones, y el concepto de metas son centrales para nuestra comprensión de cómo funciona la reflexión. El uso continuado de procesos de supervisión y toma de decisiones une conocimiento y acción, y es esencial para construir y acceder al conocimiento. El incremento de conocimiento aumenta la habilidad docente para reflexionar eficazmente y para desarrollarse como profesor. (Ídem: 110). El modelo tiene seis componentes que forman un proceso iterativo, como si éste fuera una conversación continua con una situación: metas, conocimiento, acción, supervisión o seguimiento, toma de decisiones, y corredor de tolerancia (los profesores deben tener cierta tolerancia evaluando su enseñanza desde el

momento en que la enseñanza real raramente se empareja con sus expectativas) (Ídem: 106).

El Plan de Mejoras de la Licenciatura de Historia de la Facultad de Humanidades del Campus de Ourense detalla un conjunto de reflexiones entre las pp. 9-11 referidas a los criterios del modelo EFQM, y posteriormente clasifica las acciones de mejora según tareas, responsables de tareas, tiempos, recursos, financiación, indicador de seguimiento y posteriormente clasifica las acciones de mejora según tareas, responsables de tareas, tiempos, recursos, financiación, indicador de seguimiento y responsable de seguimiento.

4. Construcción de compromiso

4.1 Aprendizaje de Solución de Problemas para un Plan de Mejora

Un plan de mejora busca ser reconocido como una contribución importante al descubrimiento, preservación, transmisión y aplicación de conocimientos y valores propios de la misión de una Universidad.

Se citan a continuación distintos conceptos y procedimientos desestructurados como acciones propuestas en planes de mejora de distintas titulaciones concretas. Convertimos las acciones de mejora en ítems de un cuestionario. Cada ítem o declaración es una estrategia encaminada a reforzar un plan estratégico que subraya la misión de la Universidad, referida en el párrafo anterior.

Le preguntamos que valore las acciones de mejora como estrategias de un plan estratégico orientado a cumplir la misión de la universidad, marcando una X en la siguiente escala de utilización: 1: poco factible, porque la gente pasaría de ello; 2: se puede aplicar, pero ofrecería resistencias actitudinales en la gente; 3: es verosímil y factible, aunque consumiría mucho tiempo su implantación; 4: costosa económicamente, aunque se asumirían los cambios; 5: utópica, aunque requeriría mucho esfuerzo de energía vital en las personas; 6: práctica, porque cambiaría aspectos tangibles a corto plazo.

1. Diseño de INTRANET, para descentralizar determinadas actividades.	1	2	3	4	5	6
2. Contratación de personal adicional para tareas administrativas.	1	2	3	4	5	6
3. Elaboración y difusión de informes.	1	2	3	4	5	6
4. Definir objetivos y metas propios.	1	2	3	4	5	6
5. Introducir itinerarios, con perfil diferenciador, de asignaturas optativas y de libre configuración, que identifiquen al titulado a su llegada al mercado de trabajo.	1	2	3	4	5	6
6. Definir principios y métodos propios de la Titulación, que permita situarla como oferta académica diferenciada, y con valor diferencial frente a otras similares ofertadas.	1	2	3	4	5	6
7. Recordar al alumnado la importancia en su formación que puede tener su participación en estas actividades.	1	2	3	4	5	6

8. Dotar al Departamento de nuevos despachos con objeto de mejorar las condiciones de trabajo y de atención a los estudiantes. Mejorar las condiciones de iluminación, higiene (pintura) y sonoridad de las aulas y los despachos actuales, así como el estado de los medios audiovisuales de las aulas. Reducir las barreras arquitectónicas para facilitar el acceso de los estudiantes y la movilidad en el campus, Departamento y Facultad.
1 2 3 4 5 6
9. Potenciar la autonomía del Departamento a partir de normas básicas bien definidas, con rendición de cuentas posterior. La intervención de otras instancias debería limitarse a subsanar irregularidades.
1 2 3 4 5 6
10. Elaborar un documento oficial que recoja las la misión y visión de la Titulación, destacando el perfil formativo que ofrece la Titulación. Difundir y realizar un seguimiento del programa formativo.
1 2 3 4 5 6
11. Crear la figura del coordinador de Titulación, elegido por el Consejo del Departamento, cuyas funciones serán, bajo la supervisión del Consejo:
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar los mecanismos de información y comunicación con los estudiantes necesarios para su acogida y seguimiento a lo largo de los estudios (orientación a la entrada, percepción y problemas con la docencia, información sobre becas, estudios de postgrado, bolsas de empleo). Garantizar la difusión de los programas previa a la matrícula.
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar en sentido transversal la Titulación: mantener sesiones de coordinación con profesores, especialmente en primer curso, y entre las asignaturas de especialización, programación de horarios coherentes que permitan la asistencia a las tutorías.
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un seguimiento de los estudiantes a partir de indicadores, información sobre el tipo de estudiante que accede a la titulación, su rendimiento académico y su inserción profesional medio Universidad y Departamento.
1 2 3 4 5 6
12. Diseñar un programa de tutorías para el primer curso con un doble objetivo: asesorar para la matrícula y facilitar la adaptación a la titulación para disminuir la tasa de abandono. La universidad debería favorecer la creación de los necesarios incentivos para que el programa de tutorías fuera viable.
1 2 3 4 5 6
13. Potenciar las relaciones externas en las siguientes áreas:
<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con los centros de secundaria (cursos para profesores, plan sistemático de sesiones de información a los alumnos de secundaria) para facilitar el conocimiento sobre las oportunidades de formación y de posterior empleo que abre la titulación.
1 2 3 4 5 6
14. Fomentar la participación en programas de intercambio de alumnos y profesores (difundir información sobre las ventajas de estos programas y las oportunidades que ofrece).
1 2 3 4 5 6
15. Fomentar la colaboración con entidades públicas y privadas para realizar acciones de interés mutuo (colaboraciones puntuales, seminarios, ciclos de conferencias) y la apertura de la Titulación a su entorno. La creatividad en este terreno favorecería las

oportunidades de inserción de los alumnos y la creación de fuentes de financiación para la Titulación.	1	2	3	4	5	6
16. Desarrollar coherentemente los itinerarios de especialización entre las asignaturas optativas.	1	2	3	4	5	6
17. Acelerar la introducción del sistema de eurocréditos, que reorganizará de un modo más racional, y factible, el programa de formación de la Titulación.	1	2	3	4	5	6
18. Ampliar la plantilla del profesorado (al menos hacia la ratio media de la Universidad) para permitir poner en práctica las oportunidades de reciclaje pedagógico y científico disponibles.	1	2	3	4	5	6
19. Promover la renovación pedagógica y científica del profesorado a través de programas de formación y de intercambio largo. Tratamiento de las opciones existentes en el Consejo del Departamento para examinar las necesidades y las condiciones para su realización.	1	2	3	4	5	6
20. Mejorar el rendimiento del servicio administrativo: garantizar que se cumplen las funciones asignadas y los horarios propios del puesto de trabajo.	1	2	3	4	5	6
21. Incrementar las partidas de obras de conservación y reacondicionamiento de las instalaciones: pintura, iluminación, mobiliario.	1	2	3	4	5	6
22. Incrementar el presupuesto del Departamento para cubrir las carencias de dotación de investigación.	1	2	3	4	5	6
23. Coordinar de manera eficaz la gestión económica desde los diferentes niveles implicados: gerencia, vicerrectorados, gestión económica de la facultad, administración del departamento, presupuestos de grupos y proyectos de investigación.	1	2	3	4	5	6

5. Actividades

5.1 Jerarquía de resultados de un programa de mejora de un P.F.

Tarea. Seleccione un programa de mejora de una titulación. Considere la jerarquía de resultados de Owen (1998: 319), que se cita a continuación, e indique el número de veces que se cita cada uno de los resultados anteriores en las propuestas de mejora de la titulación seleccionada:

1. Aumento en el conocimiento de hechos y conceptos.
2. Adquisición de técnicas y destrezas.
3. Dominio para llevar a cabo tareas de un trabajo profesional.
4. Autoconfianza en términos de un trabajo profesional.
5. Mejora de la carrera.

5.2 Modelo lógico de un programa de mejora de un P.F.

Tarea. Seleccione un programa de mejora de una titulación. Tome como referencia para la revisión de la mejora el artículo de Millar, Simeone y Carnevale (2001: 76). Anote qué asuntos (factores, actividades, nuevos planes de mejora, y lagunas) de un modelo lógico aparece en las propuestas de mejora de la titulación seleccionada.

5.3 Diseño de proyectos docentes

Tarea. Seleccione un programa de mejora de una titulación que proyecte la investigación activa en una materia de una titulación. Indique sus características. Muestre la igualdad/diferencia del programa de mejora con los proyectos referidos por Koch y otros (2002: 86).

5.4 Modelo de Mejora de Proceso Continuo

Tarea. Revise el modelo de Mejora de Proceso Continuo (MPC) propuesto por Macy, Neal y Waner (1998: 31-32) que consta de las siguientes fases:

- ✓ Paso 1: Resultados y Criterios. Es decir, visión del perfil de egreso.
- ✓ Paso 2: Curricular y Co-curricular. Es decir, matriz de resultados de los cursos en donde aquellos se tienen que practicar y evaluar.
- ✓ Paso 3: Instrucción. Énfasis en el aprendizaje activo y en las actividades basadas en la actuación.
- ✓ Paso 4: Actuación del estudiante. Demostración de competencias y habilidades, y actitudes en múltiples escenarios por medio de la actuación.
- ✓ Paso 5: Evaluación. A la entrada, durante el proceso y al final del mismo.

Indique y comente cuáles de esas fases ocurren en el programa de mejora de la titulación seleccionada.

5.5 Modelo de reflexión

Tarea. Seleccione el plan de mejoras de la Licenciatura de Historia de la Facultad de Humanidades del Campus de Ourense de este indicador (Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Vigo, pp. 9-11). Reordene la tabla de mejoras de la titulación anterior reclasificándolas según los conceptos del modelo de reflexión de McAlpine y cols. (1999: 106): metas, conocimiento, acción, seguimiento, toma de decisiones y galería de tolerancia.

5.6 Aprendizaje de Solución de Problemas

Tarea. Seleccione un programa de mejora de una titulación. Lista de control. Se citan a continuación distintos conceptos y procedimientos desestructurados como acciones de mejora propuestas para distintas titulaciones que pueden convertirse en una lista de control de un plan de mejora de una titulación. Coteje y marque con una X las acciones de mejora de la lista de control que se hayan propuesto en la titulación seleccionada.

LISTA DE CONTROL

- | | |
|----|---|
| 1. | Diseño de INTRANET, para descentralizar determinadas actividades. ___ |
| 2. | Contratación de personal adicional para tareas administrativas. ___ |
| 3. | Elaboración y difusión de informes. ___ |

4.	Definir objetivos y metas propios Introducir itinerarios, con perfil diferenciador, de asignaturas optativas y de libre configuración, que identifiquen al titulado en su llegada al mercado de trabajo. .
5.	Definir objetivos y metas propios de la Titulación, que permita situarla como oferta académica diferenciada, y con valor diferencial frente a otras similares ofertadas. .
6.	Recordar al alumnado la importancia en su formación que puede tener su participación en estas actividades. .
7.	Dotar al Departamento de nuevos despachos con objeto de mejorar las condiciones de trabajo y de atención a los estudiantes. Mejorar las condiciones de iluminación, higiene (pintura) y sonoridad de las aulas y los despachos actuales, así como el estado de los medios audiovisuales de las aulas. Reducirlas barreras arquitectónicas para facilitar el acceso de los estudiantes y la movilidad en el campus, en la Facultad y en el Departamento medio Universidad y Facultad. .
8.	Potenciar la autonomía del Departamento a partir de normas básicas bien definidas, con rendición de cuentas posterior. La intervención de otras instancias debería limitarse a subsanar irregularidades. .
9.	Elaborar un documento oficial que recoja las metas y objetivos de la titulación, destacando el perfil formativo que ofrece la titulación. Difundir y realizar un seguimiento de este programa. .
10.	<p>Crear la figura del coordinador de la titulación, elegido por el Consejo del Departamento, cuyas funciones serán, bajo la supervisión del Consejo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar los mecanismos de información y comunicación con los estudiantes necesarios para su acogida y seguimiento a lo largo de los estudios (orientación a la entrada, percepción y problemas con la docencia, información sobre becas, estudios de postgrado, bolsas de empleo). Garantizarla difusión de los programas previa a la matrícula. . • Coordinar en sentido transversal la titulación: mantener sesiones de coordinación con profesores, especialmente en primer curso, y entre las asignaturas de especialización, programación de horarios coherentes que permitan la asistencia a las tutorías. . • Realizar un seguimiento de los estudiantes a partir de indicadores, información sobre el tipo de estudiante que accede a la titulación, su rendimiento académico y su inserción profesional medio Universidad y Departamento. .
11.	Diseñar un programa de tutorías para el primer curso con un doble objetivo: asesorar para la matrícula y facilitar la adaptación a la titulación para disminuir la tasa de abandono. La universidad debería favorecer la creación de los necesarios incentivos para que el programa de tutorías fuera viable. .
12.	<p>Potenciar las relaciones externas en las siguientes áreas:</p> <p>Colaborar con los centros de secundaria (cursos para profesores, plan sistemático de sesiones de información a los alumnos de secundaria) para facilitar el conocimiento sobre las oportunidades de formación y de posterior empleo que abre la titulación. .</p>
13.	Fomentar la participación en programas de intercambio de alumnos y profesores (difundir información sobre las ventajas de estos programas y las oportunidades que ofrece). .
14.	Fomentar la colaboración con entidades públicas y privadas para realizar acciones de interés mutuo (colaboraciones puntuales, seminarios, ciclos de conferencias) y

la apertura de la titulación a su entorno. La creatividad en este terreno favorecería las oportunidades de inserción de los alumnos y la creación de fuentes de financiación para la titulación.

4

Juzgar la comunicación de un programa formativo

1. Análisis funcional

Comunicación es un subcriterio que pertenece a Dirección y Planificación, dentro del criterio Organización de la Enseñanza en el Modelo EFQM. La comunicación es un indicador de un Programa Formativo.

¿Influye la comunicación en un programa formativo, o en la enseñanza de una materia? Muy posiblemente, sí. Es innegable que la comunicación configura la visión de una titulación, otorga responsabilidad en la docencia, aviva el éxito en el desarrollo personal y el aprendizaje de los agentes, y es precursora de cambios culturales y sociales en una institución a través de códigos de información y de las imágenes representadas. La comunicación establece el marco de identidad de un programa formativo y de una programación de clase: en ella se conjugan las expresiones simbólicas de las personas, los rasgos característicos de las audiencias y las bases para la interpretación de la acción profesional y social de un egresado. Por medio de ella se construye la conciencia de ser una titulación diferenciada y la capacidad de autotransformación de la misma. Todo el sistema de comunicación de un programa formativo es concomitante con los cambios que se originan en los sistemas políticos, económicos y culturales en nuestra era de globalización o de aldea global. Porque toda ella esta gobernada y mediada por la batuta de los mismos recursos de comunicación y para una audiencia que no tiene fronteras.

1.1 Identidad

La comunicación interna y externa en un programa formativo es su vida y conciencia. McMahan (2004: 35) acota la frase siguiente: “Las interacciones de los individuos con los ordenadores, la televisión, y los nuevos medios son fundamentalmente sociales y naturales, como la misma vida real”. Tras revisar varios libros sobre comunicación de masas, establece el autor cuatro proposiciones de las que seleccionamos la tercera: *Nuestras identidades se construyen activamente por medio de la integración de la comunicación de masas y la comunicación interpersonal*. La identidad de una titulación – como la de una nación o pieza musical - se refleja en la simbología de los mensajes y en los movimientos, matices y tonos de las conversaciones. La tecnología informativa es el nuevo registro para establecer una comunicación y con ella se pueden crear incentivos de valores -autenticidad y justicia- o estandarizar una titulación – por falta de talento en la evocación de imágenes de calidad -, e incluso una organización universitaria. Un programa formativo que se dote de un servicio de comunicación debe interconectar las unidades de docencia y de investigación hasta convertir los espacios de aprendizaje en minicampuses invisibles

donde se desarrollen otras capacidades profesionales no previstas en el plan de estudios de una titulación: trabajo en equipo, redes profesionales, búsquedas informativas, congresos en línea, construcción de sitios Web básicos, formación en línea, etcétera.

1.2 *Revisión de la comunicación*

Al margen de que la comunicación en sí misma es una materia y una titulación en distintos planes de estudio, que ha sido abordada desde distintas coordenadas (véase al efecto el artículo de revisión de Morreale, Osborn y Pearson (s./f.), que sintetizan y comentan casi 100 artículos, en los que llaman la atención sobre la importancia del estudio de la comunicación en la sociedad contemporánea), una evaluación de un programa formativo deberá estudiar la *comunicación participativa* existente en ella (Huesca, 2001: 422), porque es en ese ámbito donde tiene lugar el estilo de un programa formativo –ofertas perfiladas de acciones de movilización, intervención, reproducción y disolución de sus miembros-. La comunicación participativa entre los agentes promueve procesos dialógicos elásticos en los que el poder está distribuido, convirtiéndose de este modo en una opción ética de respeto a los modos de ver y pensar de los distintos agentes. La intersubjetividad respetada, la copresencia en los mensajes y la apertura a distintos tipos de interlocutores en esta modalidad de comunicación se hace presente cuando se definen los problemas, necesidades, objetivos y guías de soluciones existentes en un programa formativo (asuntos sobre matriculación, tutorías, evaluaciones, absentismo, optatividad, homologación de créditos de libre distribución, etcétera).

1.3 *Gestión informativa motivada*

La comunicación de la información disipa la incertidumbre de un programa formativo o de una programación, es decir, asienta el conocimiento seguro y claro de algo; evita, de este modo, la parálisis de los agentes o beneficiarios (profesores, estudiantes, empresarios o padres) por temor a errar, o impide que suceda una catástrofe por obrar sin conocimiento. Una titulación es un esqueleto de materias plena de complejidades, que la comunicación en un programa formativo debe reducir. En efecto, las ambigüedades, imprevisiones e indisponibilidad informativa existente en un programa formativo o en una programación de una materia – estado de incertidumbre - reducen las probabilidades de conocimiento entre los agentes, y crean un estado negativo en las personas –peligro o molestia-, aunque algunos autores escriban lo contrario. La teoría de la gestión informativa motivada de Afifi y Weiner (2004: 172) puede impulsar la certidumbre. Se compone de tres fases o estadios: (a) interpretación, (b) evaluación y (c) decisión, que adaptamos a un programa formativo. En la fase de *interpretación* se localiza la discrepancia entre la incertidumbre sobre ciertos asuntos académicos (matriculación, evaluación, programación de materias optativas, asignación de profesorado a grupos) y la ansiedad que ella genera en los agentes (profesores y estudiantes). En la fase de *evaluación* se estudian las expectativas de los resultados de una información y las habilidades asociadas a ellos o se mide la capacidad para resolver las tareas implicadas en un proceso informativo (comunicación vía Web en procesos de automatrícula, comprobación de calificaciones, programaciones en línea, teletutorización, etcétera). Y en la fase de *decisión* se seleccionan estrategias de gestión informativa: por ejemplo, la búsqueda de información que sea relevante (aulas, grupos, programaciones, expediente académico, actas finales de una materia, optatividad, curriculum de libre disposición, etcétera), la evitación, igualmente, de información que

sea relevante (actas de calificación, fechas de revisión de exámenes, convocatorias de pruebas, etcétera), o el reajuste cognoscitivo (cambio de creencias sobre la información de una materia: inicio del curso, calendario de las pruebas ordinarias y extraordinarias, criterios de calificación de las distintas materias, atención a los estudiantes por los cargos académicos, asignación de instituciones, empresas para realizar el practicum, etcétera).

1.4 *Herramientas tecnológicas*

La comunicación en un programa formativo se hace mediada por soportes tecnológicos –principalmente a través de la prensa escrita o digital-, que son las auténticas herramientas sociales para manejar símbolos humanos, vocabularios plásticos, productos cognoscitivos y relaciones interactivas. El modelo de comunicación interactiva que propone Lin (2003: 346) consta de una tipología de factores que se interrelacionan en la comunicación empezando por (a) el concepto de *sistema* que es dinámico y cambiante, seguida de otros factores: (b) unos de carácter *tecnológico*, donde tienen presencia la riqueza de medios; (c) otros relativos a la *audiencia* con sus rasgos de personalidad que hacen receptiva la información o no en función de sus creencias sobre la capacidad para saber usar las herramientas informáticas; (d) también, los factores *sociales* que están representados en los líderes de las organizaciones – en el caso que nos ocupa son universitarios, es decir, decanos, directores de centro y de departamento-; (e) el *uso* del factor de tecnología informativa, y de las repercusiones que tiene su manejo, y, finalmente, (f) la *adopción*, que obra como la consecuencia deseada, y que tiene varios resultados, desde la no adopción de la tecnología informativa hasta la reinención de la misma.

1.5 *Creatividad colaborativa*

La comunicación en un programa formativo debe ser un asunto de lucidez, y un asunto de comprensión de las cosas. El fenómeno de la comunicación en una facultad, escuela o departamento debe tener su fuerza en el modelo de comunicación por medio de la creatividad colaborativa. No consiste la comunicación en pasar información de una fuente de poder o autoridad a otra de público más necesitada de la misma cuanto en la coordinación y armonización de las contribuciones individuales de los agentes. Compuesto el modelo de comunicación de cuatro dimensiones, Sonnenburg (2004) propone varios factores asociados al mismo : (a) *tipología* en sus diversos aspectos: cara a cara –donde hay total presencia de los interlocutores, y se produce una sincronía en el tiempo de comunicación-, interacción mediada por herramientas –asincronía en el tiempo de habla, con una presencia restringida de los interlocutores, por ejemplo, en una videoconferencia- o comunicación mediada por herramientas –asincronía temporal, y prioritariamente comunicación a distancia de los interlocutores, por ejemplo, mediante correo electrónico- debe conducir a la creación de un contexto o sistema presidido por la intersubjetividad colaboradora, (b) curso de *representación* de estilo creativo en la identificación de un problema hasta llegar a una solución (supuesto caso del calendario de las pruebas evaluativas), (c) *estilo de trabajo*, concebido preferentemente como mapas o redes de comunicación (entre equipo de gobierno de un centro, PAS, representantes de profesorado y de estudiantes), y (d) relación entre la *naturaleza de los problemas y la implicación de las soluciones*.

1.6 *Teoría de efectos*

La comunicación establecida en un programa formativo debe surtir efectos en la conducta de la audiencia. De hecho, la eficiencia de un sistema de comunicación se debería medir siguiendo una teoría de efectos, a la manera de una campaña que use medios de comunicación de masas (Hornik y Yanovitzky, 2003: 206). Usando la teoría de efectos, un equipo directivo de un programa formativo se puede hacer varias preguntas relativas a la comunicación dispuesta en el centro: unas preguntas se relacionan con la ruta que tiene un efecto en un sujeto individual (profesor, estudiante o egreso) para que cambie su conducta siguiendo teorías cognitivas como la acción razonada, la imitación social, o la conducta planificada, o ese efecto impacta en un departamento o en una escuela o facultad; otras son relativas a las lagunas que se producen entre la iniciación de una campaña informativa y sus correspondientes efectos; otras preguntas, asimismo, son pertinentes a los efectos esperados; hay cuestiones sobre cómo quedan afectadas las subproblemas, y si tienen los efectos algo que ver con los canales usados o con el tiempo de exposición de una campaña o composición. El estudio de las influencias de una campaña informativa hasta que afecta la conducta de la audiencia es otra previsión a tener en consideración cuando se planifica la enseñanza de una titulación (Ídem, 207).

1.7 *Archivo digital*

La comunicación interna y externa de un programa formativo se amontona diariamente y en el transcurso de un curso académico en archivos –la mayoría digitales– que pueden dar forma a periódicos, revistas y bibliotecas en línea. Es como si un programa formativo o la programación de una materia se condensara en unas páginas para que quien entre en Internet recupere recuerdos de la historia académica y adquiera nuevos conocimientos sobre una profesión. Sumner (2000: 609) refiere cuatro modalidades de diseño digital: (a) *ambientes de construcción de conocimiento*, (b) *sistemas de anotación documental*, (c) *bibliotecas digitales*, y (d) *comunidades y colaboradores en línea*, que permiten la producción de notas multimedia para la creación de conocimiento disciplinar de un plan de estudios, la introducción de un texto compartido, el establecimiento de mecanismos interoperativos para el uso de la información, o la institución de redes de conocimiento que involucren a egresados y empresarios en la aportación de experiencia en una nueva comunidad de aprendizaje.

1.8 *Sala mágica*

Las relaciones en el ciberespacio por razones de afinidad temática y de interés, o por razones de practicar la misma profesión, o, en fin, porque se tienen los mismos propósitos y pasión, como anuncia Masoodian con su *sala mágica* (2001: 249), sin renunciar a las comunicaciones cara a cara, permiten crear un nuevo concepto de ambiente y de amistad: la comunidad virtual creada en torno a una titulación. De otra parte, la experiencia real de la *ciberciudad* de Carter (2005: 153) con más residentes en número en ese sitio Web que en la ciudad de Dublín, le permitió recrear una ciudad con dependencias y servicios como en una que fuera real. Con esa idea se podría crear una *cibertitulación* para diseñar un programa formativo virtual donde aparezcan espacios y escenarios para la conversación sobre tutorías, docencia en materias, actividades extraescolares de ocio, experiencias de egresados, buzón de sugerencias y quejas,

oficina de empleo, preguntas más frecuentes para la convalidación de materias y créditos, etcétera.

2. Aprendizaje experiencial

2.1 *Materia curricular*

Comunicación es, asimismo, una materia troncal de algunas titulaciones y se puede convertir en materia transversal de otras. Así ocurre en algunas universidades con la titulación de maestro. Las recomendaciones de metas establecidas en algunos estándares de calidad de la titulación de maestro de ciertos pasases anglosajones han levantado la comunicación a la condición de retablo de referencia para todas las materias. En este sentido, Hunt, Simonds y Cooper (2002: 85-86) describen las metas, objetivos, unidades, actividades, y asignaciones para un curso de comunicación comprensivo para futuros maestros en Estados Unidos. El curso proporcionó a los estudiantes una penetración cognoscitiva y experiencial del papel de la comunicación en el aula, les ayudó a mejorar competencias de comunicación en un contexto académico, a desarrollar un conocimiento de la dinámica de la interacción en el aula, y a aumentar la comprensión de variables significativas en ambientes tradicionales, no tradicionales, y multiculturales así como afinar sus habilidades para analizar y evaluar la comunicación de otras personas en ambientes diversos. Similares esfuerzos formativos con futuros profesores de educación secundaria se plantearon en el estudio publicado por Baldwin y Keating (1998: 295) acerca de un taller formativo para desarrollar las siguientes destrezas en los estudiantes: comunicación, solución de problemas y construcción de equipos.

2.2 *Competencia comunicativa*

La competencia comunicativa de estudiantes de primer curso de comunicación ha sido igualmente objeto de análisis para dirimir si es un conocimiento o una actuación. En la investigación de Almeida (2004: 359), éste examinó tres aspectos del discurso iluminado por Van Dijk (1997): (a) *uso del lenguaje*, (b) *comunicación de creencias o procesos cognoscitivos*, y (c) *interacción social*. Las concepciones estudiantiles de la competencia comunicativa parecen basarse en una mezcla de perspectivas alineadas con posiciones teóricas variadas. De una parte, la competencia comunicativa se ve como una actuación. El conocimiento abstracto que podría hacerse explícito en teorías, conceptos y reglas no aparece en las autoevaluaciones de los estudiantes. Por otro lado, y desde el punto de vista estudiantil, la actuación física no es equivalente a conducta. Los estudiantes que describen la competencia de comunicación en términos físicos / intelectuales ven la comunicación como un rasgo, como un atractivo físico o una aptitud matemática.

2.3 *Comunicación mediada*

Adrianson y Hjelmquist (1999) llevaron a cabo un experimento sobre comunicación y solución de problemas en la comunicación cara a cara y en la comunicación mediada por ordenador con estudiantes suecos. Los problemas fueron un dilema social y una encrucijada criminal. El punto de vista teórico fue conocer si la forma de comunicación influía las relaciones sociales, la igualdad social y los procesos de comunicación, y cómo lo hacía. Un análisis cualitativo mostró que los diferentes

problemas se relacionaban con distintos esquemas de las variables estudiadas. Los sujetos fueron estudiantes del Departamento de Ciencias de la Información y computación de la Universidad de Linköping. Al final, y como conclusión, no existieron diferencias de resultados o de efectos de igualdad de comunicación relacionadas con la condición de comunicación estudiada. Estos resultados apuntan a la importancia de las actividades de las tareas en las discusiones en lugar a la importancia del medio.

2.4 *Destrezas de hablar y escribir*

La comunicación a nivel de programación de una materia se ocupa, entre otras cuestiones, de resolver problemas del habla y de la escritura de estudiantes. El objeto del estudio de Dannels, Anson, Bullard y Peretti (2003: 52) se refirió a un módulo específico de habla y escritura con una muestra de 37 estudiantes de diversas áreas de conocimiento – ingeniería química, informática, ingeniería industrial, económicas, y ciencias de la alimentación - en la North Carolina State University. El análisis cualitativo de las producciones de los estudiantes – que fueron los datos analizados en el estudio- reflejó los desafíos a los que se enfrentaron: integración de la información multidisciplinar, gestión de audiencias variadas y de retroacción, distribución de tareas de comunicación y de contenido, y afrontamiento de conflictos de equipos interpersonales. Se percibió en el estudio un dato que conviene subrayar: los estudiantes de ingeniería se resistieron a incorporar la comunicación en sus clases.

2.5 *Relaciones*

La comunicación o las relaciones entre una organización como un centro universitario y el público (profesorado, estudiantes, egresos, empresarios, padres) deben ser objeto de estudio hasta conocer el grado de satisfacción del público o el beneficio mutuo entre una organización y el público. Esta idea de conocer cuáles son los intereses comunes y las metas compartidas en el tiempo entre una organización (facultad o escuela) y el público (profesores, estudiantes, empresarios y egresos) que puedan subrayar la misión de una titulación se puede aplicar a un programa formativo. Las relaciones, según Bruning, Castle y SchreP.F.er (2004), consisten en una combinación de confianza, compromiso, comunicación, costes por terminar una relación, y valores compartidos. Los autores diseñaron una escala para medir las relaciones público-organización, concluyendo tras comprobar una serie de hipótesis, que cuando se gestionan adecuadamente las relaciones organización-público, éstas afectan positivamente las actitudes, evaluaciones, y conductas de personas clave del público.

3. Reflexión como meditación

3.1 *Enseñanza como mediación dialógica*

La comunicación en una programación de una materia se activa a través del diálogo como procedimiento didáctico imprescindible que media en el aprendizaje de estudiantes. Una de las características del diálogo es la indagación recíproca y cooperativa, así como el compromiso entre las partes. Gravett y Petersen (2002) ha utilizado tareas de aprendizaje – xenofobia, concepto de comunidad educativa, fases en la planificación, identidad de una titulación, etcétera- para fomentar el diálogo fomentando de esta manera una enseñanza centrada en el aprendizaje.

3.2 *Discusión de clase*

La comunicación recíproca en una clase, y no pocas de sus vicisitudes, están encerradas en la estrategia didáctica de la discusión. La preocupación por aumentar la calidad de la participación y la eficacia de la discusión son aspiraciones ineludibles en un docente. La comprensión de la discusión como fenómeno didáctico gana profundidad a través de las opiniones de los estudiantes, que en el caso del estudio de Dallimore, Hertenstein y Platt (2004: 107), pertenecían a dos cursos de Contabilidad. Un análisis cualitativo del contenido del cuestionario indicó que las respuestas de los estudiantes se agruparon en torno a seis temas sobre la discusión, principalmente en aquellos estudiantes que no levantan las manos para participar: (a) participación requerida/calificada, (b) incorporación de ideas y experiencias, (c) facilitación activa, (d) formulación de preguntas eficaces, (e) ambiente de apoyo en clase, y (f) proporciona retroacción constructiva / contribuciones afirmativas.

3.3 *Comunicación en la mentoría*

La relación conocida por mentoría o el proceso de mentorización de unas personas por otras ha ido ocupando cada vez más terreno en las áreas de conocimiento de Económicas y Educación, a las que se han ido agregando otras, como Arquitectura, Ingeniería, Medicina o Psicología. En la enseñanza universitaria, la mentoría es una forma de adquisición del rol de adultos cuando se trata de relaciones de cuidado y asistencia entre estudiantes. Una cuestión latente en este proceso de ayuda es conocer el estilo de comunicación entre un mentor y un protegido. La teoría de la mentoría de Kalbfleisch (2002) establece que la comunicación es central en la iniciación, mantenimiento y reparación de las relaciones y en el proceso de mentorización. Mientras, Buell (2004: 71) estudió las respuestas de profesores de comunicación a cuestiones de comunicación en la mentoría por medio de un cuestionario en línea y otras fases de grupos de discusión, proponiendo varios modelos inducidos a partir de los datos, sugiriendo, finalmente, entre otros asuntos, que los profesores sean más explícitos acerca del proceso de mentoría y de los estilos que prefieran poner en funcionamiento.

4. **Construcción de compromiso**

4.1 *Evaluación de videos*

Los estudiantes de Medicina tienen que adquirir destrezas de comunicación en el curriculum de su programa formativo. Este aporte muchas veces no figura en un plan de estudios de la titulación de Medicina y no obstante representan la bondad en la relación de un doctor con un paciente. Van Dalen, Prince, Scherpbier y Van Der Vleuten (1998) investigaron la validez de constructo de un instrumento que medía la mejora de las destrezas de comunicación de 64 estudiantes de Medicina de la Universidad de Maastricht. Utilizaron 42 videos de encuentros simulados con pacientes al principio del año y 35 al final del año evaluados por 19 observadores entrenados que usaron la lista de control MAAS-Global. Por medio de esta lista se enfocaba en un proceso de comunicación que tenía 13 ítems de casos independientes evaluados por medio de una escala de siete puntos. En ella se distinguieron dos tipos de ítems: unos referidos a destrezas de comunicación necesarias para ciertas fases de la consulta (por ejemplo: explorar la razón del paciente para el encuentro, o proponer preguntas durante la anotación de una historia clínica), e ítems sobre la conducta comunicativa necesaria en

la consulta (por ejemplo, obtener información, o tratar emociones) (Ídem, 189). El estudio mostró un aumento significativo en las destrezas de comunicación de los estudio mostró un aumento significativo en las destrezas de comunicación de los estudiantes participantes en el estudio.

Contraer un compromiso sobre comunicación es establecer un acuerdo consigo mismo por el que uno se obliga a realizar algo sobre ella. A continuación, adaptamos algunos compromisos tomados de Villar y Alegre (2004). Convertimos los compromisos en declaraciones de un cuestionario compuesto de 14 ítems, y le preguntamos que valore la pertinencia o correspondencia de los compromisos con su titulación, materia o servicio (autoevaluación) o bien analizando esta sección de la Organización de la Enseñanza en una Autoinforme de Titulación o Informe final (heteroevaluación). Tome la escala siguiente, y marque lo que proceda: 1: nada; 2: muy poco; 3: poco; 4: suficiente; 5: bastante; 6: mucho.

1. Expresión de un programa formativo, materia o servicio de calidad es la comunicación interna y externa que existe entre todos los implicados.	1 2 3 4 5 6
2. La comunicación interna y externa es efectiva, y se demuestra a través de la relación de canales de comunicación utilizados para realizarla y por medio de sistemas de medición de la eficiencia de la misma.	1 2 3 4 5 6
3. La comunicación con los agentes externos, colaboradores, instituciones y centros de prácticas externas, etcétera, se publica en sitios visitables en el centro.	1 2 3 4 5 6
4. La participación de los alumnos y la comunicación con los mismos a través de su implicación en la toma de decisiones sobre la materia, la evaluación, etcétera, ocurre en la programación escrita de las materias.	1 2 3 4 5 6
5. La comunicación no omite las opiniones de los interlocutores, y en los actos de resolución se muestra la negociación sobre las decisiones alcanzadas.	1 2 3 4 5 6
6. El protagonismo de la comunicación está representando igualmente por los interlocutores, sin que se perciba una relación de poder por una fuente de autoridad.	1 2 3 4 5 6
7. El centro de un programa formativo y el profesor de una materia ofrece foros donde se participa expresando libremente las ideas.	1 2 3 4 5 6
8. Existe un reconocimiento de las ideas aportadas por todos los agentes en las notas que se hacen públicas en las ediciones del periódico digital del centro.	1 2 3 4 5 6
9. Se respetan las opiniones y quejas de los usuarios y se otorga confianza a los mismos para poder expresarse en el medio de comunicación del centro.	1 2 3 4 5 6
10. Existe en el centro, materia y servicio una actitud de diálogo y negociación en asuntos concernientes a la identidad de la titulación.	1 2 3 4 5 6
11. Existe una unidad de comunicación en el centro que ayuda a la adquisición y dominio de competencias de comunicación oral y escrita.	

1 2 3 4 5 6
12. La planificación de una campaña informativa se hace estudiando los efectos o resultados que se esperan.
1 2 3 4 5 6
13. El sistema de comunicación de un programa formativo, materia o servicio ha proyectado una imagen identitaria conseguida en el tiempo.
1 2 3 4 5 6
14. La comunicación de la información se hace por medio de Web, tabloneros, publicaciones, guías o folletos, así como anuncios de charlas y jornadas informativas.
1 2 3 4 5 6

5. Actividades

5.1 Proponga un asunto relevante de comunicación

Tarea. Sugiera un asunto relevante de comunicación de un programa formativo para cada una de las fases del modelo creativo colaborativo de Sonnenburg (2004: 258)

(A cada fase sigue la respuesta de un profesor).

a. Hallar un problema (por ejemplo, reforma de créditos de una titulación).
<i>Desarrollo de un curso piloto para la implantación del sistema de crédito europeo en la titulación de Ingeniero Químico.</i>
b. Aceptar un problema (por ejemplo, reunión de personal que tiene conocimiento sobre los contenidos de las asignaturas).
<i>Creación de comisiones de profesores implicados en la docencia de las asignaturas implicadas en el curso piloto.</i>
c. Preparación (por ejemplo, acumulación de planes de estudios de otras universidades sobre la titulación. Generación de ideas sobre la distribución de los créditos de las materias).
<i>Indagación de experiencias piloto similares en planes de estudios de otras universidades.</i>
d. Incubación (por ejemplo, iniciación de procesos reflexivos sin manifestarlos, de manera privada).
<i>Preparación individual y formación particular en la filosofía y esencia del crédito europeo.</i>
e. Iluminación (por ejemplo, las ideas conseguidas en las fases de preparación e incubación hallan la mejor solución en esta fase).
<i>Las reflexiones hechas en las fases de preparación e incubación se aunan para buscar la mejor adaptación a la realidad del curso correspondiente de la titulación de Ingeniero Químico.</i>
f. Verificación (por ejemplo, se contrastan como apropiadas la idea de la distribución de los créditos).
<i>Se comprueba la adecuación a la realidad de la puesta en práctica del curso piloto.</i>
g. Modificación (por ejemplo, asumida la distribución de créditos entre las materias, se incorporan modificaciones que pulen algunas asperezas en los departamentos).
<i>Se incorporan modificaciones que permitan por ejemplo evitar problemas de solapamiento de trabajo personal del alumno en diferentes asignaturas.</i>

h. Solución (por ejemplo, se desarrolla la propuesta final que es asumida colegiadamente por los departamentos implicados en la titulación).

Se pone en marcha el curso piloto con la colaboración de todas las asignaturas implicadas.

5.2 *Repase los factores que han hallado Dallimore, Hertenstein y Platt (2004: 108-110) relativos a una discusión eficaz y a la calidad de la participación*

Tarea. Revise los temas emergentes del estudio y las estrategias que los estudiantes consideraron que aumentaban una participación de calidad y la eficacia en la discusión, y sugiera una estrategia para cada uno de los seis temas, que desde su punto de vista, mejoren la participación y la discusión en clase.

(A cada estrategia sigue la respuesta de un profesor).

a. Participación requerida/calificada (por ejemplo, “el profesor califica la participación voluntaria en clase”).

El profesor obliga a asistir a clase y fomenta la participación. En la escala 0-10 valora con un 20% (2 puntos) la asistencia y participación. No hay nada mejor para mantener despierto al alumnado que hacer preguntas en frío para que den sus opiniones.

b. Incorporación de ideas y experiencias (por ejemplo, “el profesor prepara tareas interesantes para hacerlas en clase”).

Cada día el profesor lleva a clase un informe de prensa con las noticias más relevantes relacionadas con la asignatura. Incorporar las ideas y experiencias de los estudiantes en el debate es muy importante, siempre que el profesor ejerza su función de aclarar conceptos y dudas, centrar o reconducir el tema y detectar las contradicciones en las intervenciones.

c. Facilitación activa (por ejemplo, “el profesor presenta de forma estructurada la lección”).

Este profesor tiene un manual que cubre todos los contenidos de la asignatura. Y ofrece “para saber más” unas lecturas complementarias de cada tema del programa. Este profesor facilita el debate general en gran grupo y en grupos pequeños. Sigue un plan: las clases no son anárquicas. Aunque juegue a veces al abogado del diablo provocando discusiones no planificadas del todo. Desafía y sondea a los alumnos. Si ese día es el 11-S y la asignatura es Sociología Política, es imprescindible tratar el tema. Controla a los participantes más activos que pretenden acaparar la palabra. Es decir, facilita que intervengan TODOS. O sea, que los alumnos perciben claramente que existe una dirección clara y un moderador que dirige efectivamente el diálogo. Este profesor ayuda a sus alumnos a construir paso por paso su propio pensamiento (ideología), además de adquirir los conocimientos propios de la asignatura. El profesor tiene que aportar datos científicos y en ciencias sociales aportar su propia opinión.

d. Formulación de preguntas eficaces (por ejemplo, “el profesor subraya las preguntas que son importantes”).

- *El profesor plantea preguntas abiertas a todos aprovechando alguna noticia importante.*
- *El profesor pregunta a determinados alumnos preguntas que obliguen a todos a pensar respuestas lógicas y científicamente sostenibles.*

e. Ambiente de apoyo en clase (por ejemplo, “el profesor demuestra paciencia con los

estudiantes”).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>El profesor tiene que animar a los alumnos y estimular la participación, no ridiculizándoles en ningún momento.</i> • <i>Creo que la confianza en el profesor nace también de la oportunidad que tengan los alumnos de discutir libremente con él, sin temor a ser descalificados o mal calificados si discrepan de sus opiniones. De los datos empíricos también se puede discrepar si la metodología de obtención de los mismos no ha sido pulcramente científica y contrastable con otras investigaciones. Así que no hay ningún tema tabú, sagrado o intratable.</i> • <i>La atmósfera de clase tiene que ser relajada. El autoritarismo (“aquí mando yo”) no es pedagógica. Sirve en casos de emergencia (incendio, terremoto y similares) pero no para enseñar algo.</i>
f. Retroacción constructiva / afirmación de contribuciones (por ejemplo, “el profesor busca el valor en las respuestas de los estudiantes”).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>El profesor valora positivamente las opiniones y respuestas de los alumnos. O las partes que considere válidas, sin menospreciar las que no lo sean.</i> • <i>Facilita la retroalimentación en los diálogos. Fomenta la crítica constructiva.</i> • <i>Refuerza las intervenciones de los alumnos y corrige las preguntas mal formuladas.</i> • <i>Reitera los puntos más sobresalientes del discurso de los estudiantes</i> • <i>Si el profesor no muestra interés por las ideas de sus alumnos, no puede esperar mejor trato por su parte, desconectarán y dejarán de prestarle atención.</i>

5.3 Declare un comunicado por escrito sobre la gestión del aprendizaje

Tarea. Declare un comunicado por escrito sobre la gestión del aprendizaje de una materia que incluya principios de evaluación, sistema de calificaciones, indicadores de tareas, normas de presentación de las actividades, criterios de corrección, y sistema de retroacción. En un estudio, Hunt, Simonds y Cooper (2002: 88) dicen que la competencia de comunicación (meta primera del curso) requiere un conocimiento del impacto de la comunicación en el clima de clase (meta segunda) y una sensibilidad acerca de las necesidades de los estudiantes en un ambiente distinto (meta cuatro).

Un profesor de Sistemas Mecánicos responde. En cumplimiento de la normativa vigente es necesario contemplar la realización de los exámenes de convocatoria oficial. Se ha elegido para estos casos el examen escrito, sin embargo. Los exámenes constarán de unas preguntas cortas, otras de tipo test, y de una serie de ejercicios y problemas. Esta declaración se ha elaborado a partir del Proyecto Docente de la asignatura que se encuentra en la siguiente dirección:

http://www.ulpgc.es/servicios/si/proyectosdocentes/pdf.php?id_proyecto=11602yidioma=1yassignatura=131310001214653

- *Principios de evaluación.* El Proyecto Docente de la asignatura se ha diseñado pensando en que los alumnos pueden superar la materia mediante la evaluación continua, con distintas actividades que sustituyen al examen oficial en parte o en su totalidad según las actividades realizadas correctamente. Solo se realizarán

exámenes escritos, para comprobar el nivel de conocimientos adquiridos por el alumno en la materia, en la parte correspondiente al razonamiento teórico y conceptual. Serán ejercicios tal que no influya en exceso el azar o poder memorístico y sí la capacidad de razonamiento e ingenio, a partir de unos conocimientos básicos. La asignatura se compone de tres patrones de actuación:

- ✓ Teoría: Conceptos y razonamiento competente.
- ✓ Problemas y práctica intelectual: Problemas y ejercicios.
- ✓ Práctica profesional: Prácticas y trabajos.

Se admite que todos los alumnos no son brillantes en los tres patrones de actuación, permitiendo debilidades en uno de ellos, siempre y cuando se compense con los otros dos. Así se admite que una de las partes no superadas pueda tener hasta una calificación de 3/10, y el alumno compense, obteniendo una media superior a 5/10.

- *Sistema de Evaluación-Puntuación:*

- ✓ Exámenes: 4 bloques = 1 teoría + 1 problemas + 1 prácticas + 1 fichas de mecanismos.
- ✓ Nota final = $0.25 \times \text{teoría} + 0.35 \times \text{problemas} + 0.40 \times \text{prácticas y trabajos obligatorios}$.
- ✓ Nota de teoría = $0.25 \times \text{Dinámica} + 0.35 \times \text{Topología} + 0.30 \times \text{Mecanismos} + 0.10 \times \text{Vibraciones}$.
- ✓ Nota de problemas = $0.35 \times \text{Dinámica} + 0.30 \times \text{Topología del Mecanismo Propio} + 0.15 \times \text{Mecanismos} + 0.20 \times \text{Vibraciones}$.
- ✓ Nota de prácticas y trab. oblig. = $0.45 \times \text{Fichas} + 0.45 \times \text{Prácticas} + 0.10 \times \text{Mec. Propio}$.
- ✓ Prácticas = Asistencia \times Media de las preguntas de examen o de los informes de las prácticas realizadas.
- ✓ Asistencia = n° de practicas a las que se ha asistido / 15.
- ✓ Nota de fichas = Media de las diez fichas (Cada apartado vale 1 punto, cada ficha tiene 10 apartados).

- *Indicaciones:*

- ✓ Cada uno de los ejercicios, preguntas y partes se valorarán de 0 a 10 puntos.
- ✓ Para aprobar la asignatura se ha de superar la nota de 3 puntos en cada una de las partes (Teoría, problemas y prácticas y trabajos obligatorios), y que la nota final sea un 5 o mayor.
- ✓ En caso de que alguna de las tres partes no llegue a una nota igual o superior a 3 la nota final se obtendrá según la siguiente expresión de media geométrica: Nota final = $(0.25 \times \text{teoría} + 0.35 \times \text{problemas} + 0.40 \times \text{prácticas y trabajos obligatorios})$.
- ✓ La nota media de las preguntas de las prácticas puede ser sustituida por la nota media de los informes de las prácticas a las que se ha asistido, excluyendo la práctica de análisis topológico.
- ✓ Las partes aprobadas, con un 5 o más, mantendrán su condición hasta la convocatoria extraordinaria de septiembre del año en curso.

La evaluación continua se realizará fundamentalmente por medio del Apoyo a la Enseñanza Presencial del Campus Virtual de la Universidad.

La realización de las tareas asignadas en Campus Virtual conlleva un sistema de evaluación continua, aportando calificaciones a cada uno de los componentes del Sistema de Evaluación-Puntuación de la asignatura. Esto permite que el alumno pueda liberarse de la realización del examen de convocatoria, mediante una evaluación continua positiva. La evaluación continua solo es tal cuando existe continuidad, no admitiéndose interrupción alguna.

Guía de Evaluación de Sistemas Mecánicos:

Parte / Contenido	Temas	% Parte	% Total	Nota mínima	Examen de convocatoria		Evaluación continua
					Examen	Tiempo aproximado	Parcial
Teoría	-----	100.00	25.00	3.00	-----	57'	1 hora
BTI: Dinámica	1-3	25.00	6.25	-----	3 preguntas cortas	9'	Ídem conv
BIT: Topología	4	35.00	8.75	-----	7 preguntas test	21'	Ídem conv
BTIII: Mecanismos	5-10	30.00	7.50	-----	7 preguntas test	21'	Ídem conv
BTIV: Vibraciones	11-12	10.00	2.50	-----	2 preguntas cortas	6'	Ídem conv
Problemas	-----	100.00	35.00	3.00	-----	100'-130'	20 horas
BTI: Dinámica	1-3	35.00	12.25	-----	1 ó 2 problemas	40'-60'	3 problemas → 7 horas
BIT: Topología	4	30.00	10.50	-----	1 problema	30'	1 problemas → 3 horas
BTIII: Mecanismos	4-10	15.00	5.25	-----	3 ejercicios	15'	7 ejercicios → 7 horas
BTIV: Vibraciones	11-12	20.00	7.00	-----	1 ó 2 ejercicios	15'-25'	2 problemas → 3 horas
Prácticas y Trab. obligatorios	-----	100.00	40.00	3.00	-----	36'	40.5 horas
Fichas	Todos	45.00	18.00	-----	5 preguntas cortas	15'	10 fichas → 15horas
Prácticas	Todos	45.00	18.00	-----	5 preguntas cortas	15'	15 prácticas + informes 15 horas + 7.5 horas Puntuación × asistencia
Mec. Propio	4	10.00	4.00	-----	3 preguntas cortas	6'	Informe → 3 horas
Asignatura	-----	-----	-----	5.00	-----	193'-223'	61.5h act. + 45h de clase + 30h de estudio

- *Indicadores de tareas.* Cada tarea tiene sus indicadores correspondientes. En general la pauta base la pasamos a describir a continuación: Teoría. BT I:

Dinámica. 3 preguntas de respuesta corta → Respuesta [Errónea = 0 punto, Regular = 4 puntos, Correcta = 10 puntos].

- *Normas de presentación.* Los exámenes de teoría se realizan sobre los impresos dados por el profesor. El resto de actividades se entregan en soporte digital, preferiblemente a través del Campus Virtual. En los casos en los que se ha indicado el formato o estructura se ha de respetar estos, si no se hace así la actividad no será evaluada.
- *Criterios de corrección.* Los criterios de corrección son propios de cada actividad. El alumno conoce en cada caso un ejemplo desarrollado y evaluado con los indicadores de consecución correspondientes.
- *Sistema de retroalimentación:*
 - ✓ Encuesta inicial de expectativas de los alumnos (aun no se ha puesto en marcha en esta asignatura).
 - ✓ Encuesta de seguimiento a la 6ª semana de docencia.
 - ✓ Encuesta de seguimiento en la 15ª semana de docencia.
 - ✓ Valoración de resultado de pruebas y trabajos.

5.4 Seleccione tendencias y estructuras de aprendizaje en Educación Superior declaradas en la Convención de Bolonia (1999)

Tarea. Reflexione y cuestiónese estructuras de aprendizaje en enseñanza superior. Estructuras de educación superior: ¿cómo son de convergentes? ¿Cómo es la arquitectura de las calificaciones? Áreas prioritarias de acción: sistema europeo generalizado de créditos, marco de calificaciones común, pero flexible, dimensión europea aumentada de aseguramiento de la calidad y evaluación y enriquecimiento a los europeos para que usen nuevas oportunidades de aprendizaje en Europa. ¿Qué tipo de espacio europeo de Educación Superior? Proponga a los estudiantes de clase su recreación conceptual de los atributos críticos de alguna de las tendencias y estructuras de aprendizaje en Educación Superior declaradas en la Convención de Bolonia (1999) completando en 20 líneas la siguiente ficha.

INTRODUCCIÓN	
Establecimiento del propósito	Introducción a la reflexión sobre los nuevos problemas y retos que plantea la educación en el ámbito occidental, concretamente en el espacio europeo.
CUERPO	
Reconocimiento de conocimiento previo	Vamos a partir de las experiencias docentes o escolares de los alumnos, a fin de ir elaborando criterios comparativos entre experiencia, realidad y proyectos de futuro.
Información del proceso	Actuaciones para mejorar las condiciones para la movilidad estudiantil en Europa: en los dos últimos años las condiciones para la movilidad de estudiantes han mejorado sustancialmente, en concreto los servicios de recepción y de orientación.
Atención al enfoque	Muchos temen que se produzca una disminución de la movilidad en el seno de un mismo programa o titulación, debido a la reducción temporal de los ciclos en las titulaciones.
Práctica	En Eurostudent 2000 se revela que del 10% (Francia e Irlanda) al 19% (Alemania) de los estudiantes han realizado alguna estancia académica en el extranjero (estudios, prácticas de empresa o cursos de idiomas), pero sólo del 3% (Italia y Francia) al 9%

	(Finlandia) se ha matriculado en realidad para cursar estudios en IES extranjeras.
CONCLUSIÓN	
Resumen y revisión	Se ha producido un incremento tanto la movilidad importadora como exportadora. La movilidad importadora ha crecido más en la UE que en los países de reciente acceso. La mayor parte de las IES constatan un desequilibrio entre ambos tipos de movilidad a favor de la movilidad exportadora.
Conocimiento transferible	Dado que el tema y su tratamiento no especifican titulación, es transferible por entero a otras materias, áreas de conocimiento y titulaciones.

5.5 *Proponga un cuestionario en línea sobre la comunicación en la mentoría con estudiantes de su área de conocimiento de cinco ítems, coloque la propuesta en el foro del curso y solicite a sus compañeros que lo respondan*

Tarea. Procese la información cuando haya obtenido al menos cinco respuestas. (Revise a Buell (2004) para tener más información).

Los ítems a estudiar son:

1. ¿Con qué frecuencia te encuentras conectado a internet por más tiempo del que planeaste hacerlo?
2. ¿Qué tan frecuentemente formas nuevas relaciones con personas contactadas a través de internet?
3. ¿Qué tan frecuente las personas cercanas a ti se quejan del tiempo que dedicas a internet?
4. ¿Qué tan frecuentemente tu desempeño y productividad laboral sufren a causa de internet?
5. ¿Qué tan frecuentemente temes que la vida sin internet se vuelva aburrida, monótona y vacía?

Codificación:

1. Raramente
2. Ocasionalmente
3. Frecuentemente
4. Muy frecuentemente

5.6 *Observar y anotar*

Gire una vista por los espacios comunes del centro y anote en qué web, tablones, publicaciones, guías o folletos se comunican informaciones de utilidad para el conjunto de la comunidad universitaria, así como anuncios de charlas y jornadas informativas sobre asuntos académicos (por ejemplo, ingreso de estudiantes)

Publicaciones: RULL. Folletos: Notas de corte 2005-06. WEB Universidad de La Laguna www.ull.es . Profesor x (web docente) <http://webpages.ull.es/users/fjsher> . Instituto Nacional de Estadística (INE) www.ine.es . Parlamento de Canarias www.parcn.es . Gobierno de Canarias www.gobiernodecanarias.org

Tablones:

1. Cubículo despachos Sociología: Normativa de aplicación en caso de Incapacidad Transitoria. Comisión de Doctorado: calendario de preinscripción y matrícula

- 2005-06. Panfleto que se titula: Complicada situación de los profesores contratados de la ULL.
2. Exterior Cubículo despachos Sociología: Calificaciones de septiembre. Horario de tutorías.
 3. Vestíbulo Facultad de Derecho y F. de CC. Políticas y Sociales:
Secretaría General: calendario preinscripción y matrícula.
Cartel: “Respetar los aparcamientos”.
Plan Estratégico de la ULL
 4. Sección Sindical: Ayudas asistenciales ULL. II Campus multiactividades infantiles.
 5. Junto a Secretaría de la F. de CC. Políticas y Sociales
 - Actas de calificaciones de septiembre 2005
 6. Pared frente Secretaría de la F. de CC. Políticas y Sociales
 - VI Congreso Escuelas Universitarias de Trabajo Social 2006.
 - Becas colaboración ULL
 - Programa de doctorado de la U. Complutense
 - Listas de espera en Trabajo Social
 - Documentación para la matrícula
 - Listado adjudicación plazas TS
 7. Junto Secretaría de la Facultad de Derecho
 1. Teléfono de cita previa
 2. Convocatoria extraordinaria de diciembre
 3. Normas para la designación del ponente de los actos conmemorativos del Día de la Constitución.
 4. Acta del 2002 de la Comisión de Ordenación Académica de la F. de Derecho
 5. Convocatoria de la consulta del Rector al profesorado sobre la propuesta del Consejero de Educación del Gobierno de Canarias sobre retribuciones.
 6. Solicitud de licencias a efectos de docencia e investigación.
 7. Relaciones Laborales (vestíbulo edificio)
 - Prácticas en empresas
 - Becas
 - Evaluación institucional de las Titulaciones de Derecho y Relaciones Laborales
 - Elección de asignaturas optativas
 - Horarios de clases
 - Cursos universitarios interdisciplinarios ULL 2005
 - Convocatoria de Premios del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Relaciones Institucionales 2005 (cortometrajes, guiones, etcétera.)
 - Cursos de verano ULL: Adeje, Lanzarote, Noroeste
 - Estancias en prácticas en Polonia y Suecia
 - Becas Erasmus
 - Albergue Brolico: Parque Rural de Teno. Las Portelas. Buenavista del Norte. Alojamiento, comedor y servicios ambientales.

5.7 Solvente el compromiso g (*Ofrezca a los alumnos foros donde puedan participar expresando sus ideas*) (lea Villar y Alegre (2004: 127), después repase *Idem*, pp. 117-128), analice textos de las conferencias de Bolonia (1999) y Graz, (2003) y participe en el foro sobre dicho tema.

<p>Tarea. Seleccione uno de los temas de la Convención de Instituciones de Educación Superior de Graz (2003):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema I: La Educación Superior en Europa en un Mundo Globalizado • Tema II: Revisión de los lazos entre Enseñanza e Investigación • Tema III: Fortalecimiento de una Cultura de Calidad dentro de las Instituciones • Tema IV: Mejora del Gobierno y de la Gestión institucionales • Tema V: Empuje a Bolonia y Praga <p>Defienda sus propuestas ante colegas relativas a la creación de una sesión de solución de problemas en un foro con estudiantes en clase sobre uno de los temas de la Convención austriaca de Graz, 2003, que tenga los apartados de la ficha siguiente.</p>	
INTRODUCCIÓN	
Establecimiento del propósito	<p>Declare el concepto de un tema explícitamente para una sesión de foro: concepto: EMPLEABILIDAD</p> <p>Una universidad que cuente con unas titulaciones que tengan en cuenta la empleabilidad de los perfiles de los egresados en el mercado de trabajo</p>
CUERPO	
Reconocimiento de conocimiento previo	<p>Use técnicas como la interrogación informal, la analogía, o un organizador avanzado para revisar conceptos previos de estudiantes:</p> <p>¿Qué debe primar: el plan de estudios elaborado por los académicos o la economía?</p> <p>¿Es posible el equilibrio entre los conocimientos que exige la universidad y los que demanda el mercado de trabajo?</p> <p>¿La competencia (y la cooperación) entre universidades mejorará la calidad de todo el sistema universitario?</p> <p>¿Es posible conseguir un equilibrio entre la rendición pública de cuentas y la autonomía universitaria?</p>
Información del proceso	<p>Exponga a los estudiantes el mejor concepto de un tema ejemplificándolo con atributos, como honrado, fiel a sus orígenes y convicciones, etcétera, en distintos escenarios:</p> <p><i>ACCOUNTABILITY</i>: voz inglesa que podría traducirse por rendición pública de cuentas o responsabilidad institucional por el uso de los dineros públicos.</p> <p>La rendición pública de cuentas obliga a todos los que cobramos del erario público a ser honrados, fieles a los orígenes y convicciones académicos (valores), a prestar el mejor servicio a nuestros clientes (estudiantes) al menor coste posible.</p> <p>De todo esto se discute desde hace años, concretamente a partir de la declaración de Bolonia.</p>
Atención al enfoque	<p>Aísle atributos críticos de un ejemplo de un tema, como acreditado de cierto y positivo por los caracteres, requisitos o circunstancias, etcétera:</p> <p>GLOBALIZACIÓN</p> <p>La UE trata de conseguir por varias vías (una de ellas es el</p>

	Espacio Europeo de Educación Superior: educación superior e investigación) una Europa capaz de competir en el seno de un mundo globalizado (mundialización de la economía capitalista).
Práctica	<p>Explique categorizaciones en ejemplos prácticos de un tema: La universidad española ha sido acusada siempre (con razón) de ser muy teórica y poco práctica. En las aulas tenemos que enseñar no sólo contenidos teóricos, sino también conocimientos prácticos. La adquisición de habilidades útiles allanará el camino para la empleabilidad. La universidad debe enseñar a pensar (críticamente), pero también a hacer cosas útiles, prácticas, que hagan la vida de todos más cómoda y feliz.</p> <p>Categorización de titulaciones universitarias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales: muy teóricas, fundamentalmente. • Titulaciones técnicas: muy prácticas. Esto podría explicar su mayor empleabilidad.
CONCLUSIÓN	
Resumen y revisión	<p>Ofrezca una explicación o interpretación amplificativa de la información de un tema: Para conseguir todo lo anterior, sería bueno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un equilibrio entre la responsabilidad central de cada universidad y la responsabilidad O rendición de cuentas descentralizada de cada facultad. • Que los estudiantes se responsabilizaran de su aprendizaje y que se les diera la oportunidad de participar en los comités para elaborar los P.F., de forma que se tengan en cuenta sus puntos de vista. Esto les proporcionaría experiencia en resolución de problemas y trabajo en equipo. • Que los empleadores participaran también en los comités para exponer sus puntos de vista, que suelen enfocarse al cortoplacismo. De esta manera se evitaría que universidad y empresa continuaran viviendo de espaldas una de otra. • El papel de las autoridades es proporcionar un entorno estable a la autonomía universitaria, lo cual no es contradictorio con la imprescindible flexibilidad que exigen las condiciones actuales. • El gobierno de las universidades tiene que ser capaz de conseguir eficacia interna y rendición de cuentas pública. • La auditoría interna de cada universidad y de cada facultad tiene que equilibrarse con una auditoría externa independiente.
Conocimiento transferible	<p>Presente ejemplos transferibles a otras materias, áreas de conocimiento y titulaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todo lo que he manifestado a lo largo de este ejercicio es transferible a otras titulaciones y universidades.
EVALUACIÓN	
Evaluación de la actuación	<p>Pruebe la habilidad de estudiantes requiriendo atributos críticos de entre tres propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál considera que debe ser la misión de la universidad?

	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son los principios y condiciones necesarios para el buen gobierno y la buena gestión de la universidad?• Elaboren colectivamente un borrador con las propuestas que consideren que deberían incluirse en el EEES.
--	--

5

Reconocer el valor de la investigación, desarrollo e innovación del personal académico

1. Análisis funcional

La implicación en actividades de investigación, desarrollo e innovación es una evidencia del subcriterio Personal Académico, dentro del criterio Recursos Humanos en el Modelo EFQM.

1.1 *Terminología, definiciones, antecedentes, contexto, proceso, resultados, y técnicas para desarrollar la reflexión*

Con este desglose contundente, Rogers (2001: 39) ha revisado bastantes autores teóricos - Dewey; Loughran; Mezirow; Seibert y Daudelin; Langer; Boud, Keogh y Walker; y Schön - para recapitular ideas y procesos de reflexión. La reflexión es un acto por el que consideramos algo de una forma nueva y detenida: una hipótesis nueva en una investigación, una forma de mejora personal o profesional en la docencia o una visión de la enseñanza salvífica que es más académica porque ha devenido en un incremento en la tasa de eficiencia de los estudiantes de un programa formativo. El indicador *Implicación del profesorado en investigación, desarrollo, innovación y creación artística* alude a la forma en que se puede contener o envolver al PDI en componentes -actividad cognoscitiva, afectiva o artística -, contextos -factores individuales y grupales-, procesos - por ejemplo, adoptar la decisión de modificar una programación de una materia tras constatar los efectos de una innovación -, métodos - entre otros, usar un preparador o un mentor-, y resultados - desde el aprendizaje hasta la mejora profesional -, que tienen como cimiento la reflexión.

1.2 *Lazo entre práctica docente y compromiso de investigación de profesores excelentes de ciencias*

La carga de trabajo profesional en un programa formativo se mide por horas de docencia y tutoría. La investigación aparece como una función profesional complementaria, que se desarrolla por medio de una incentivación. Sin embargo, los profesores considerados como excelentes aúnan un alto grado de diseño y unidad de acción en la docencia y un compromiso con la investigación, que se convierten en sumandos de la excelencia. Los evaluadores externos, como los ayudantes y colaboradores que se incorporan a la actividad docente universitaria, necesitan referencias acerca de qué es la excelencia en la enseñanza superior, que se convierte, de

esta forma, en un objeto de investigación, al margen de la indagación disciplinar acometida en las distintas áreas de conocimiento. El estudio neozelandés de Kane, Sandretto y Heath (2004: 292) trató de averiguar los atributos de profesores excelentes de ciencias siguiendo una aproximación multimétodo hasta proponer un modelo de cinco componentes, uno de los cuales era precisamente el nexo enseñanza-investigación. Transcribimos la opinión de un profesor entrevistado: “La otra cosa que yo hago en el primer año, que la mayoría de mis colegas no hace, es usar el material de la investigación básica en el contexto de mi enseñanza. . . Yo amo la investigación, me gusta hablar de mis experimentos, que es una manera de capturar el proceso de la ciencia, y que de nuevo pienso que es lo mejor que les puedo dejar” (Ídem, 297). Un indicio del efecto de la investigación básica y aplicada es la presencia de los hallazgos en los contenidos de una programación de clase bien como actividad principal de una práctica bien como conocimiento científico y disciplinar del contenido de un temario. El encuentro entre enseñanza e investigación en una materia da como resultado el buen fruto de la excelencia académica.

1.3 *Investigación acción*

Se amontonan de forma desorganizada los modelos y formas de investigación usados en las múltiples áreas de conocimiento de una universidad. La detección de los mismos se centra fundamentalmente en los programas de doctorado, donde aparecen las líneas de investigación, y donde se cuantifican las tasas de títulos de doctor otorgados en un programa, las tesis inscritas y defendidas, etcétera. La puesta en escena de la investigación en un programa formativo –por ejemplo, el título de Maestro en la Universidad de Florida- ha sido por medio de la investigación acción (Bondy y Ross, 1998). Bien es cierto que la aproximación de la investigación acción es una arquitectura moldeable según autores y contextos y que se adapta a distintos escenarios hasta acomodarse a la programación de una materia o de un programa formativo. El formato adoptado por los autores citados fue el de los equipos docentes: “En este caso, los equipos docentes son grupos de formadores asignados a secciones del mismo curso que colaboran en la planificación, la aplicación y la evaluación del curso” (Ídem, 232). Como se puede advertir, no es una práctica diferente a la que se lleva a cabo en muchas universidades españolas cuando las materias se dividen en grupos de estudiantes que imparten profesores de la misma área de conocimiento e incluso de distintas áreas involucradas en asignaturas de libre distribución y que tienen como intención la colaboración para la resolución de problemas de aprendizaje.

1.4 *Enlace mejora instructiva y desarrollo*

Al final del proceso de investigación evaluativa sobre la docencia, las universidades han puesto en funcionamiento programas para el desarrollo del profesorado, y en estos momentos históricos aún más, por la razón de la reforma curricular -esa que ha devenido por la convergencia de las titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y que supone la remodelación de la extensión de los grados y la reducción de la tasa profesor/estudiante en un grupo de clase-. Aleamoni (1997: 34) se cuestiona con cinco preguntas el valor de los programas de desarrollo de profesorado universitario, siendo la más acuciante la falta de medidas de resultados obtenidos en los estudiantes, sugiriendo entre otras medidas, que se constate el aprendizaje estudiantil, la organización material y el contenido, las técnicas docentes innovadoras, la interacción estudiante-profesor, etcétera. Un indicio de eficiencia de un

programa de desarrollo del profesorado consiste en la inserción de los resultados de la mejora derivados de su implantación en la programación de las materias de un plan de estudios.

1.5 Factores que apoyan e impiden el desarrollo profesional

Las formas y ecos de preparación del profesorado –desde una preparación individual hasta programas organizados o estrategias de desarrollo organizativo- están sometidos a fuerzas o factores que propician o impiden su puesta en funcionamiento. Caffarella y Zinn (1999: 243) proponen cuatro tablas de factores que favorecen o imposibilitan el desarrollo profesional:

- a. *relaciones interpersonales y con la gente*, por ejemplo, sistemas personales de apoyo en el centro del programa formativo (favorece), o ausencia de sistemas personales de apoyo en el centro del programa formativo (imposibilita),
- b. *estructuras institucionales*, por ejemplo, provisión de recursos necesarios (por ejemplo, fondos, personal, tiempo, tecnología) para el desarrollo profesional (favorece), o falta de recursos o acceso a recursos para el desarrollo profesional (imposibilita),
- c. *consideraciones y compromisos personales*, por ejemplo, buena salud continuada que permite llevar a cabo las funciones como miembros de facultad y comprometerse con actividades profesionales de desarrollo (favorece), o conflictos significativos o frecuentes de salud personal que interfieren con la función docente y con el desarrollo profesional (imposibilita), y
- d. *características intelectuales y psicosociales*, por ejemplo, creencias personales fuertes y valores que exigen la excelencia en el trabajo (favorece), o falta de compromiso con la excelencia; "sobrevivir" con lo mínimo es suficiente (imposibilita) (Ídem, 245-248). El análisis de los factores que posibilitan e impiden el desarrollo profesional es una forma de anunciar indicios sobre la calidad de los recursos humanos de un programa formativo.

1.6 Modelo de desarrollo profesional

Implicación del profesorado en un programa formativo supone la existencia de confianza, repartición, participación, distribución de algo. Si la filosofía y la estética de un programa de desarrollo profesional asumen involucramiento del personal aquel es valorado más positivamente por el profesorado. El Lynchburg College Symposium Readings (LCSR) Program referido por Pittas (2000: 107) es un modelo de desarrollo del profesorado, porque anima al profesorado a trabajar en colaboración, a sugerir prácticas innovadoras de clase y de servicio, y a alcanzar el academicismo o la excelencia en la enseñanza. La autora sintetiza en una tabla los resultados obtenidos de la evaluación del programa LCSR a lo largo de un periodo de diez años donde resume el nivel, el tipo de datos, las fuentes, el análisis y el uso de los resultados. La panoplia de tipos usados para recopilar información fue amplia –revisadores externos, muestra de escritura de estudiantes, autoinformes y narrativas personales, cuestionarios de estudiantes, evaluación institucional del curso, presentaciones por profesores y estudiantes, y servicios a la comunidad– acrecentando así la validez del proceso

evaluativo. Un programa de desarrollo del profesorado debe evidenciar –entre otros elementos- las fuentes de datos usadas en una evaluación.

1.7 *Propuestas competitivas de desarrollo*

Desarrollo del profesorado es cualquier iniciativa que adopta una universidad para mejorar la vida profesional de su claustro de profesores, sean estos docentes o miembros de equipos directivos y de gobierno. Los acercamientos contemporáneos al desarrollo profesional del PDI constatan, entre las propuestas, la resolución de problemas que expanden la conciencia e identidad personal, y el fortalecimiento de las relaciones entre colegas, que apoyan la misión institucional de las universidades, y que ayudan a conseguir en el cuerpo docente “la capacidad de sobrevivir” dentro de una institución. Camblin Jr. y Steger (2000) describen como la Universidad de Cincinnati afrontó el esquema de ayudas competitivas al profesorado, a grupos docentes, departamentos, institutos, y otros grupos de profesores que compartieron necesidades y metas, como modalidades dentro de un programa de desarrollo profesional. En este punto, el programa norteamericano funcionó como lo hace en otras universidades españolas o comunidades autónomas donde las ayudas a la investigación se formalizan mediante solicitudes de incentivación presentadas por grupos de investigación (pre o competitivos). La cuestión que debería plantearse en un programa formativo es la que presentan los autores en su artículo: ¿cuál es el impacto del programa? En la arriba mencionada universidad, se utilizó el procedimiento de la encuesta para resolver esa pregunta. Un programa formativo debe mostrar entre sus evidencias no solo los grupos de investigación constituidos y sus producciones, sino también constatar el impacto del mismo en los diversos agentes –profesorado y alumnado-.

1.8 *Perspectivas teóricas de innovación en organizaciones*

Una innovación es una idea, práctica o herramienta material, que está sometida a la percepción que tienen los usuarios de novedad en las ideas, aproximaciones, métodos, procesos, estructuras, conductas, actitudes, y culturas, así como en tecnologías y capacidades. Por tanto, un programa formativo es una idea educativa, una práctica curricular de clase o un artefacto construido como creación que es percibido como una novedad por los agentes de una institución. Muchas universidades españolas convocan desde distintas unidades organizativas ayudas a la docencia para realizar innovaciones curriculares de aula, que requieren para su concesión la presentación de un diseño que posteriormente se desarrolla, adopta e implanta en el calendario semestral o anual de una materia, y posteriormente difunde en revistas especializadas (por ejemplo, la Revista de Enseñanza Universitaria). Slappendel (1996: 109) revisa fuentes literarias para fijar los fundamentos de una innovación que parecen estar determinados por la estructura y el contexto, aunque otros determinantes, como la condición de miembros influyen igualmente en su germinación. La revisión de la literatura que realiza este autor queda plasmada en una tabla en la que hace constar tres perspectivas:

- a. *individualista* (las personas causan las innovaciones),
- b. *estructuralista* (una innovación está determinada por razones orgánicas), y
- c. *proceso interactivo* (una innovación está producida por la interacción entre las influencias estructurales y la acción de las personas), con sus correspondientes características.

Esta última concepción de los cambios que se producen en el contexto de una materia o de un programa formativo a lo largo del tiempo es una forma de estudiar una innovación como una readaptación probabilística que pasa por estados moderados o sucesos discretos en un tiempo dado. Una de las innovaciones propuestas desde la institución universitaria al profesorado en nuestros días consiste en la redacción de guías docentes, que interconecta estructura y acción.

1.9 *Innovación como instrumento estratégico*

Una innovación curricular habitualmente se refiere a la resolución de necesidades de estudiantes y preocupaciones docentes por mejorar la enseñanza. Una innovación de este tipo pertenece al área de *recursos humanos* porque se cuida de gestionar y mejorar aspectos sustantivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al hilo de este área aparece con gran fuerza social y económica otra área de innovación que es *tecnológica y financiera* porque sostiene los recursos humanos, y se beneficia de los nuevos adelantos tecnológicos o del desarrollo de materiales asociados a la tecnología. Combinadas las dos áreas anteriores se están fomentando iniciativas curriculares basadas en Internet para flexibilizar el aprendizaje a distancia y dar respuesta a múltiples necesidades de estudiantes. Finalmente, otra área incluye la innovación propiamente *organizativa*, que analiza la estructura, proceso, y sistema de valores y cultura de una organización (Farazmand, 2004: 9), y que Silver (1999: 154) había clasificado como *iniciativas institucionales* – por ejemplo, la creación en las universidades de unidades de recursos de aprendizaje-, y *sistémicas* –por ejemplo, la creación de una universidad a distancia-.

2. **Aprendizaje experiencial**

La investigación aplicada, los programas de desarrollo y las innovaciones se deben situar a poca distancia de la práctica docente, salvando el desnivel del terreno de la especulación gracias a una actuación ajustada a la realidad.

2.1 *Tensiones entre los componentes de docencia e investigación del rol docente*

Aun sin resolver el dilema, un programa formativo ineludiblemente tiene que constatar aquellas situaciones que devienen en aprendizajes. Una de ellas debe ser obviamente la investigación aplicada en un programa formativo. Sin embargo, existe cierto menoscabo en algunos departamentos, áreas de conocimiento e incluso universidades de la docencia mientras se potencian los productos derivados de la dedicación a la investigación (informes, libros, ensayos, artículos, memorias, patentes, etcétera), haciendo realidad la siguiente acotación procedente de una entrevista con un profesor norteamericano: “Se reconoce que la implicación en la investigación subvencionada es como la ruta más segura para la mejora del profesorado en universidades de investigación intensiva” (Serow, 2000: 454).

2.2 *Programa de grupo de estudio*

Inspirado en el modelo de entrenamiento de la práctica reflexiva de Schön, Wildman, Hable, Preston y Magliaro (2000: 248) describen el desarrollo, aplicación, y valoración de un programa de un grupo de estudio diseñado para promover la enseñanza como una actividad reflexiva y colaboradora en una universidad de investigación (Virginia Tech's Center for Excellence in Undergraduate Teaching). El

formato del programa consistió en investigar el “buen problema” que es la enseñanza para que a él se acercaran colegas para construir un proceso conjunto de reflexión e indagación. La relación entre experiencia y reflexión, la narración de la práctica y el poder del aprendizaje colaborativo fueron las ideas que presidieron el programa del grupo de estudio. Un corolario extraído de esta experiencia es la siguiente proposición evaluativa: una evidencia de calidad de un programa de desarrollo vinculado a una titulación es la estructura y articulación de sus premisas y metas.

2.3 *Supuestos de un programa*

Proclamando desde el inicio los supuestos y metas de un programa, el Mid-Career Teaching Program de la Universidad de Minnesota (MCTP) explicita su intención de introducir al profesorado en estrategias para conseguir aprendizajes y que ellos se robustezcan merced al intercambio de opiniones con colegas en un foro. Romano, Hoelsing, O'Donovan y Weinsheimer (2004) relacionan a continuación las asunciones del programa MCTP:

- 1) *La interacción entre colegas es importante para el desarrollo del profesorado.*
- 2) *La facilitación de discusiones centradas en la enseñanza y en el aprendizaje juega un papel importante para iniciar el cambio.*
- 3) *El cambio pedagógico requiere una exposición a nuevas ideas, una oportunidad para reflexionar sobre las posibilidades que estas ideas ofrecen, y para adaptar las ideas a la propia situación instructiva de cada uno.*
- 4) *El profesorado con experiencia puede sentirse distanciado de sus estudiantes y de las más nuevas estrategias instructivas.*
- 5) *El profesorado está interesado en adaptar su estilo de enseñanza y su programación del curso para resolver las expectativas de los diversos estudiantes de cada momento.*
- 6) *Los resultados positivos ocurren cuando un programa de enriquecimiento instructivo reúne al profesorado donde está, respeta su experiencia, y afronta sus preocupaciones. (Romano, Hoelsing, O'Donovan y Weinsheimer, 2004: 26).*

La evaluación del MCTP por medio de un cuestionario permitió estar al tanto de las actitudes, conductas, conocimientos, e impacto del programa. Nos detenemos en este último resultado para subrayar como el 74 % declaró que el programa había tenido impacto en su vida personal (Ídem, 40) y que el programa había aumentado su confianza y sus destrezas docentes, y había reducido el estrés. Una evidencia de un programa de desarrollo es la enumeración de los supuestos de funcionamiento del mismo y la constatación de su impacto.

2.4 *Concepciones sobre academicismo en la enseñanza*

La palabra academicismo es una cualidad de académico. Referida la voz académico a la enseñanza es una actuación que observa con rigor las normas clásicas de la corporación universitaria. Es la excelencia académica. Lo insuperable. Lo infame. En la organización universitaria existe un profesorado de distinta cualificación académica (por razón de grado) y profesional (por razón de méritos en docencia e

investigación) que previsiblemente mantiene percepciones diferentes sobre las normas del academicismo en la enseñanza. Por esta razón, seleccionamos el estudio canadiense de Kreber (2003). Por medio de la metodología Delfos quiso conocer la autora cuáles eran las características del academicismo en la enseñanza que tenían dos contingentes profesionales: profesores expertos y profesores regulares (Ídem, 99). Averiguó que, mientras el personal académico regular asocia más el academicismo de la enseñanza con la enseñanza buena o “eficaz”, los expertos “docentes” apuntaron nociones como revisión de pares y normas académicas. Por tomar una pieza informativa sobre las características del academicismo según manifestó el profesorado “experto”, Kreber (2003) sintetizó lo siguiente:

Los expertos mostraron un alto acuerdo general que considera que el academicismo en la enseñanza involucra:

- *exploración de las relaciones entre investigación en la enseñanza y aprendizaje y conocimiento integrado y aplicado.*
- *enseñanza eficaz a través de la sabiduría de la práctica y normas de academicismo disciplinar.*
- *conocimiento de o sobre la enseñanza y el aprendizaje a través de la reflexión en la práctica.*
- *habilidades específicas de investigación, actitudes y productos.*
- *desarrollo del conocimiento de contenido pedagógico a través de la reflexión (Kreber, 2003: 112).*

Los estudios sobre el academicismo académico son un indicio de la preocupación existente en un programa formativo por la investigación sobre una enseñanza de calidad.

2.5 Profesorado quemado

No se niega que muchos profesores no funcionarios viven situaciones de ansiedad ante la nueva modalidad evaluativa o de selección de profesorado conocida por acreditación. Un programa de desarrollo puede actuar como antídoto ante el estrés o la ansiedad por la seguridad profesional. El estudio de Lackritz (2004) examina el estrés y la percepción de quemado y sus problemas asociados entre 265 miembros de una universidad estadounidense. De acuerdo con los resultados, las profesoras tienen las medias más altas en el agotamiento emocional que los varones, mientras que los profesores tienen las medias más altas en la despersonalización (Ídem, 725). El estar quemado muestra correlaciones significativas con el número de estudiantes enseñados, el tiempo invertido en distintas actividades, y las evaluaciones numéricas de los estudiantes. El agotamiento emocional muestra correlaciones positivas y significativas con carga lectiva, tiempo de calificación, horas de oficina, presupuesto en ayudas, tiempo invertido en servicios, número de horas prestadas en servicios, y tiempo global invertido como profesor (Ídem). Una evidencia de calidad de un programa formativo es el reflejo de la tasa de bajas por enfermedad del PDI, según género y calendario académico, originadas por estados de depresión y provocadas por el ejercicio profesional.

2.6 Programas de mentorización

Ante una situación de estrés o de agotamiento mental, o para afrontar situaciones que demandan inversión de energía mental y emotiva, el establecimiento de procesos de mentorización profesional representa una tendencia a convertir una relación colegial en otra de ayuda. Boyle y Boice (1998) propusieron dos programas de mentorización: uno para profesorado y otro para ayudantes, que les permitió establecer un modelo de programa sistémico de mentoría, compuesto de planificación, estructura y evaluación, y una relación de estilos y destrezas de mentores ejemplares. En efecto, los mentores ejemplares tenían, entre otras cualidades, las que resaltamos:

- *Rapidez para hallar y fijar tiempo con el protegido.*
- *Capacidad para establecer encuentros al margen del programa.*
- *Evitación de quejas extensas y pesimistas sobre el campus y el departamento.*
- *Docilidad para quedarse a las reuniones con los directores del programa.*
- *Apertura y generosidad para compartir experiencias, de forma que la actuación vaya más allá del papel de facilitador de consejos y de experto, a un nivel de interacción más personal y afectiva de ánimo.* (Boyle y Óbice, 1998: 177).

Un indicio que permite observar la calidad de un programa formativo en este indicador es la existencia de programas de mentorización profesional docente.

2.7 Carpetas docentes

La experiencia verbal, numérica, icónica o virtual de un profesor es su memoria varada. Una carpeta es un retrato permanente de una profesión. Capta con precisión la evolución en las producciones de un docente y haciéndolo así, evidencia el carácter visionario de la mejora. La carpeta deviene inmediatamente en ítems de productos que documentan una vida profesional. Las carpetas pueden ser usadas con distintos fines evaluativos: formativo y sumativo y por ello conviene construirlas siguiendo determinados pasos (Stanley, 2001: 28-29). Asumiendo que el enfoque evaluativo seleccionado fuera el formativo, otro aspecto conviene considerar en torno a una carpeta, y es quien o quienes la evalúan. En este sentido, si se construye una lista de control que juzgue los ítems acumulados en la misma, varios criterios deberían presidir una evaluación:

- a. *Relevancia*, que indica las conexiones entre el trabajo de desarrollo profesional y los elementos seleccionados para la evaluación.
- b. *Fiabilidad*, que muestra la consistencia en el juicio de la evidencia.
- c. *Practicalidad*, que alude a la comprensión de las carpetas y a que estas sean evaluadas por pares de jueces o comisiones.
- d. *Flexibilidad*, de forma que los revisadores acepten las carpetas al igual que los formadores que se evalúan.

Las carpetas son herramientas que igualmente se pueden aplicar a la evaluación de estudiantes. Por eso, el proceso de construcción, estructuración y sometimiento a análisis de una carpeta incluye en sí mismo procesos de reflexión, innovación y mejora continua de la calidad en una clase (Wright, Knight y Pomerleau, 1999: 90).

La incorporación de carpetas en el desarrollo profesional docente es una señal inequívoca de calidad de un programa formativo.

2.8 *Curso de métodos de aprendizaje activo*

¿Qué le preocupa a un profesor que realiza una innovación? El estudio de Penberthy y Millar (2002) muestra que para difundir las innovaciones con éxito éstas se tienen que adaptar a los miembros para que éstos escojan las innovaciones que auténticamente los interesan y se alineen con sus metas; deben experimentar con las innovaciones de manera gradual, y recibir apoyo a lo largo del proceso. La innovación que fue objeto de estudio con dos profesores de química les permitió a las autoras estadounidenses redactar cuatro lecciones, que por su estilo concluyente nos permiten redactar propuestas de observación y medición del carácter y enfoque de las innovaciones de un programa formativo o de una programación de aula:

- *Se debe motivar el cambio por el interés personal en innovaciones particulares.*
- *Se deben emparejar las innovaciones a las metas que propone un profesor para el aprendizaje de los estudiantes.*
- *Se debe emprender el cambio de manera gradual.*
- *Se necesita apoyar la innovación (Penberthy y Millar, 2002: 266-269).*

2.9 *Cambios en la enseñanza y aprendizaje*

Una innovación puede llegar a convertirse en el postulado de la razón práctica de una universidad. Asmar (2004) analiza como la universidad de Sydney ha introducido cambios radicales en la enseñanza y el aprendizaje –aprovechando el movimiento del academicismo en la enseñanza- que abarcan los ideales contemplados y declarados en la misión institucional de esa universidad, y que resumen en cinco puntos:

- *una filosofía institucional que mira el academicismo en la enseñanza completamente consistente con la misión investigadora de la Universidad,*
- *una aproximación a la innovación y cambio que cubre toda la institución y diversos campus,*
- *poder en la gestión de los más experimentados para llevar a cabo cambios de política combinados con la autoridad de profesores de área de conocimiento,*
- *evaluación de la actuación docente en términos de lo que sugiere la investigación sobre el aprendizaje estudiantil, y*
- *provisión de ayudas financieras e incentivos en la carrera para apoyar la innovación y el academicismo en la enseñanza (Asmar, 2004: 62).*

Una evidencia de calidad es la referencia articulada de la misión de un programa formativo.

2.10 *Mejores prácticas para estudiantes adultos*

Los estudiantes universitarios no están todos en el mismo ciclo de edad. Conviven en los escenarios de los centros estudiantes que por diversas razones son adultos, y que en algunas universidades norteamericanas representan un 50% de la cohorte estudiantil.

Los programas formativos deben ser sensibles a esta población que tiene estructuras mentales y estilos de aprendizaje diferentes de los estudiantes más jóvenes. Los trece resultados y ejemplos de prácticas de universidades que Mancuso (2001) estudió por medio de la metodología de investigación innovadora del *benchmarking*, incluyó sondeos y visitas al lugar que pueden servir como hitos o indicadores a otras universidades.

3. Reflexión como meditación

Algunas innovaciones curriculares tienen el sello de la colaboración entre profesores. Son innovaciones escritas con la desenvolvura de un equipo fraguado para la ocasión de poner encima de la mesa un racimo de evaluaciones de estudiantes de distintas áreas de conocimiento que se utilizan para cotejar entre ellas la igualdad o las diferencias de percepciones sobre el clima de aula por razones de contexto académico. Y luego se responde a la pregunta preeminente: ¿qué significado tiene la práctica evaluada para comprender la enseñanza? Villar, en sucesivos resúmenes de innovación, ha brindado ocasiones para estudiar los desafíos de la evaluación del ambiente de clase por medio de inventarios creados *ad hoc* (Villar, 1997), que han favorecido estudios de metaanálisis de las innovaciones de profesores que utilizaron la misma herramienta evaluativa (Villar, 1998). Profesores que transitaron por las innovaciones de los demás, con su propia innovación, como si fuesen investigadores de la práctica con destino en la construcción de categorías para definir segmentos de entrevistas y observaciones de clase (Villar, 2001a). De todo pasa en una innovación, pero cuando se ensancha con otras, cuando gana amplitud por las voces de los autores de otras innovaciones, además de asirlas y abarcarlas, es que, a su modo, participan en ellas, y esto es un valor referencial en la profesión. Sí, participaron en aconteceres múltiples. En fin, cuando los profesores englobaron, totalizaron y detallaron la práctica de la enseñanza convirtieron la experiencia de trabajar en equipo para sintetizar las innovaciones curriculares y didácticas en una acción de desarrollo profesional (Villar, 2003).

4. Construcción de compromiso

Emplee una pequeña cantidad de esfuerzo en repasar los métodos de investigación evaluativa usados en las distintas investigaciones, programas de desarrollo e innovaciones citados en este indicador. El cúmulo de metodologías de investigación que usted puede visitar es el mundo evaluativo. Son metodologías de enfoques cuantitativo y cualitativo que usted puede desliar para comprender mejor algunos de los ejemplos citados.

Métodos básicos de investigación. Visite el sitio Web:
<http://www.mapnp.org/library>.

- Planificación de su Investigación (Planning Your Research).
- Métodos de investigación, ventajas e inconvenientes (Various Research Methods, including advantages and disadvantages).
- Selección de métodos de investigación (Selecting Research Methods).
- Método: Indagación apreciativa (Method: Appreciative Inquiry).
- Método: Diseño de estudio de caso (Method: Case Study Design).
- Método: Grupos de discusión (Method: Focus Groups).
- Método: Diseño de una entrevista (Method: Interview Design).

- Método: Escuchar (Method: Listening).
- Método: Interrogación (cara a cara) (Method: Questioning (face to face)).
- Método: Cuestionarios (Method: Questionnaires).
- Método: Encuestas (Method: Surveys).
- Análisis, Interpretación e Informe de resultados (Analyzing, Interpreting and Reporting Results).
- Información general y Recursos (General Information and Resources).
- Ética y dirección de Investigación (Ethics and Conducting Research).
- Grupos de Discusión en línea (On-Line Discussion Groups).

Visite los sitios Web: <http://www.ualberta.ca>. Recursos para investigadores cualitativos (Resources for qualitative researchers), y <http://www.library.miami>. Enlaces a muchos métodos de investigación (Links to many research methods).

Convertimos los compromisos en declaraciones de un cuestionario compuesto de 14 ítems, y le preguntamos que valore la pertinencia o correspondencia de los compromisos con su titulación, materia o servicio (autoevaluación) o bien analizando esta sección de Recursos Humanos en un Autoinforme de Titulación o Informe final (heteroevaluación). Tome la escala siguiente, y marque lo que proceda: 1: nada; 2: muy poco; 3: poco; 4: suficiente; 5: bastante; 6: mucho.

1. Existe enseñanza de calidad en un programa formativo (P.F.) tras contemplar en la sección de recursos humanos la existencia de implicación del PDI en actividades de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I).	1	2	3	4	5	6
2. En los currículum vitae del profesorado implicado han quedado reflejadas las acciones y actividades de I+D+I en los apartados relativos a la actividad investigadora e innovadora y en los documentos oficiales se han recogido los índices reconocidos de productividad investigadora.	1	2	3	4	5	6
3. La dirección de un P.F. ha hecho públicas las convocatorias de ayudas I+D+I.	1	2	3	4	5	6
4. La tasa de participación del PDI en I+D+I revela la calidad de los recursos humanos del P.F.	1	2	3	4	5	6
5. La producción científica del PDI se recoge en una memoria anual del centro.	1	2	3	4	5	6
6. Los resultados de las innovaciones curriculares se difunden en una publicación periódica del centro.	1	2	3	4	5	6
7. La implicación se logra también a través de la valoración. Resulta fundamental que el profesorado se sienta valorado en su profesionalidad y en su proceso de adaptación a las nuevas complejidades que aporta la tecnología, el cambio social y del conocimiento y las nuevas estrategias docentes que implica la convergencia y los créditos ECTS. En consecuencia, se hace reconocimiento público del academicismo en la enseñanza en el centro.	1	2	3	4	5	6
8. Los grupos de investigación del P.F. hacen visible y accesible su producción a través de sitios Web vinculados con la página Web del P.F.	1	2	3	4	5	6

1 2 3 4 5 6
9. Las unidades departamentales incentivan la implicación del PDI con menos calificación profesional asignando coordinadores de materia que actúan como mentores del P.F.
1 2 3 4 5 6
10. Los programas de desarrollo profesional existentes en la universidad asumen las necesidades detectadas por el PDI de distintos P.F.s.
1 2 3 4 5 6
11. La programación de un profesor manifiesta comprensión de las distintas formas en que un alumno aprende, evidencia las metodologías adecuadas para dar respuesta a los nuevos retos, hace constar los conocimientos, destrezas y actitudes empleados en una innovación como herramienta que favorece el aprendizaje, y emplea con apertura y concisión los conocimientos, actitudes y valores practicados en un programa de desarrollo.
1 2 3 4 5 6
12. Para lograr la implicación, un centro establece un programa de desarrollo específico para la formación de profesorado noveles.
1 2 3 4 5 6
13. La metáfora de la universidad y de un centro como organización de aprendizaje plantea la importancia de adquirir una nueva sensibilidad para entender las emociones y los afectos, para la colaboración y para la innovación. El P.F. es una microorganización de aprendizaje que proclama el aprendizaje en todos los documentos oficiales.
1 2 3 4 5 6
14. Se estimula al PDI en actividades I+D+I vinculándolas con la promoción y el reconocimiento profesional a través de la obtención de ayudas personales, o incentivos económicos (méritos de docencia o de investigación).
1 2 3 4 5 6

5. Actividades

5.1 *Resumen Crítico de una Innovación Docente*

Tarea. Entre en el portal de una Universidad española (puede hacerlo a través de http://busca.universia.es , buscando “innovación docente”), revise dentro de ella un proyecto de innovación docente de un campo científico o área de conocimiento análogo al suyo, y resuma en 500 palabras una innovación conteniendo los siguientes epígrafes: Introducción, Metodología y Resultados.
I. INTRODUCCIÓN (Debe contener justificación del problema, hipótesis, revisión de la literatura; o, preocupaciones por la información).
II. METODOLOGÍA (Debe contener sujetos, escenario, técnicas de recogida y de análisis de datos; o preocupaciones por las personas y la gestión).
III. RESULTADOS (Debe contener discusión de los hallazgos, conclusiones e implicaciones; o preocupaciones por consecuencias, colaboración y refinamiento de la situación).

5.2 *Resume en 500 palabras la siguiente innovación conteniendo los epígrafes: Introducción, Metodología y Resultados*

Tarea. Lea y sintetice el artículo siguiente: Villar, L. M. (Coord.) (2001b). Metaevaluación: Un inquietante modelo. En Villar, L. M. (Dir.). Metaevaluación y metaetnografía de las innovaciones curriculares de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 17, 43-76.

5.3 *Realice un sondeo de opinión con sus estudiantes*

Tarea. Aplique el Cuestionario revisado de Valoración de las Actividades de Ayuda a la Docencia Universitaria (VAADU.1) a los estudiantes de su clase, procese la información, y presente un climograma de los resultados obtenidos

Respuesta de un profesor. Universo: 34 estudiantes de Sociología Política, Curso 2005-06.

<i>Valoración de las Actividades de Ayuda a la Docencia Universitaria (VAADU.1)</i>	
VALORACIÓN	
1	Esta actividad me motiva más a trabajar en esta asignatura. <i>El 53% afirma no estar de acuerdo. Ojo al dato. Es evidente que a la mayoría esta metodología del autoaprendizaje no les motiva. ¿Porqué? Podemos conjeturar que es por que les obliga a trabajar más duro que en la metodología de la lección magistral, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje recae completamente sobre el profesor, lo cual les permite ser más pasivos y trabajar poco. Un 21% no sabe: estos 7 alumnos se acaban de incorporar a clase y, por tanto, no pueden saber cuál es la dinámica de mi metodología. Y un 26% está de acuerdo. Este último puede ser el % de los que eligieron la carrera por que les gusta y son conscientes de que todo lo que vale la pena en esta vida cuesta mucho esfuerzo.</i>
2	Esta actividad mejora mi opinión sobre el contenido de la asignatura (visión práctica). <i>El 46% está de acuerdo. ¿No existe una contradicción respecto a la respuesta anterior? El 24% no sabe. Un 29% está en desacuerdo.</i>
3	Me siento más implicado/a en esta asignatura que si se trabajase de forma más teórica (visión útil). <i>El 50% está de acuerdo. Se agradece la sinceridad. Sólo un 12% no sabe. Pero sigue habiendo un porcentaje alto de los que no están conformes (37%).</i>
4	En general, pienso que este tipo de actividades denota un interés por parte del profesor hacia la docencia. <i>El 47% está de acuerdo. El 23% no sabe. El 30% está disconforme. Menos mal que ganan los que están de acuerdo. Es un alivio saber que un buen % de estudiantes valora mis desvelos. Amén.</i>
5	Pienso que la generalización de este tipo de iniciativas mejoraría significativamente la calidad de la docencia universitaria. <i>Ni de "broma", con perdón. La mitad no "traga". El 23% no sabe y no contesta. Solamente el 27% está conforme. Nótese que es casi el mismo porcentaje que los</i>

que están conformes con la valoración 1.

IMPLICACIÓN

6 Esta actividad ha cambiado mi visión sobre el papel del alumno universitario.

Otra vez la mitad está en desacuerdo. Y aumenta al 29% los que no saben de qué va ésto. Sólo un 21% va viendo claro hacia dónde va el Espacio Europeo de Educación Superior.

7 Esta actividad ha cambiado mi actitud como alumno, no sólo en esta asignatura, sino en general en la manera de afrontar los estudios.

Nada menos que el 56% está disconforme. Un 32% no se pronuncia. Y sólo un 12% (¡4 alumnos!) ha cambiado de actitud. La vida sigue igual.

8 Con esta actividad los alumnos asumimos responsabilidades de las actividades de clase.

Esto no admite dudas. Una mayoría muy cualificada del 74% lo ve claro. Un 23% sigue sin enterarse.

9 Mis compañeros y yo sugerimos posibles problemas educativos y tareas.

En esta respuesta, son mayoría simple (38%) los que no saben. Y con porcentajes muy parecidos los que están y no de acuerdo.

ANDAMIAJE

10 La actividad relaciona la nueva información o problema con lo que he aprendido previamente.

El 43% está en desacuerdo. Un 35% está de acuerdo y un 32% no sabe. Difícil de interpretar este resultado.

11 Uso ideas e información que conozco para entender algo nuevo.

Una mayoría muy cualificada (80%) lo reconoce.

12 Esta actividad me hace desarrollar otras destrezas cognitivas (análisis, síntesis, crítica,...) en el estudio.

Una holgada mayoría absoluta del 59% se ha dado cuenta del valor añadido de la metodología. Pero un 30% no.

13 La actividad me ayuda a explorar, construir y conectar mis ideas.

El 44% está de acuerdo. Y un 38% en desacuerdo. Aprovecho la ocasión para manifestar que he constatado en los comentarios de películas y de textos que los alumnos no saben relacionar ideas similares que se producen en escenarios diferentes. Cuando les he pedido relacionar un texto con un film, la pregunta más frecuente es: ¿y cómo lo hago? No comment. Al parecer, y por lo que ellos me dicen, nadie les ha enseñado.

14 Exploro cómo la información que estoy aprendiendo se relaciona y une con otros tópicos y materias.

Un poco más de la mitad intenta llenar la laguna que desvela la respuesta anterior. El 26% no lo hace. ¿Por que no sabe? ¿Por que no quiere?

AMBIENTE

15 La actividad me anima a formular cuestiones y a discutir respuestas dadas en el libro.

El 44% está en desacuerdo. ¿Será por que no leen el capítulo correspondiente a la semana en casa? El 38% sí está de acuerdo. ¿Serán los conscientes de que si no cumplen la primera parte de la secuencia (leer el tema antes), la metodología no puede funcionar? El 18% no se pronuncia.

16 Discutimos soluciones correctas e incorrectas de un problema.

Algo más de la mitad está de acuerdo. Pero nada menos que el 38% manifiesta su desacuerdo.

17 La actividad permite compartir mis ideas, respuestas y visiones con mi profesor y compañeros.

El 62% está de acuerdo. El 32% en desacuerdo. Desde luego, si en la dinámica de grupos no lo hacen, es por que no quieren.

18 La actividad sirve para aprender de lo que otros estudiantes piensan acerca de un problema y considerar sus puntos de vista.

El 59% muestra su conformidad. Sólo el 23% no aprende de sus compañeros.

CONTENIDOS

19 La actividad clarifica los contenidos difíciles de la materia para hacerlos comprender mejor.

El 44% está en desacuerdo. El 29% no sabe. Y sólo el 27% está de acuerdo (el mismo % de los apartado 1, 5... Al parecer, no preguntan las dudas al profesor durante las clases teóricas y las tutorías, o están esperando de éste la lección magistral.

20 La actividad, mediante esquemas, diagramas o ilustraciones de las ideas principales, clarifica la información más confusa.

El 62% está de acuerdo. Sólo el 27% está disconforme.

RECURSOS

21 Esta actividad me hace desarrollar otras destrezas instrumentales (manejo de herramientas, búsqueda documental, uso de biblioteca) en la forma de estudiar.

El 47% está de acuerdo. El 32%, no. Extraña este % último tan alto porque en las clases prácticas se les exige precisamente desarrollar esas destrezas instrumentales.

22 Encuentro nueva información acerca de los tópicos y materias usando herramientas tecnológicas.

La mitad está de acuerdo. Y el 30%, no. Igual de extraño que en el caso anterior.

5.4 Estrategias para implicar a profesores en actividades de Innovación y Desarrollo.

Tarea. Se relacionan estrategias para implicar al profesorado, clasificadas en actividades de innovación y desarrollo que están desordenadas según clases de actividad, y que pueden ser susceptibles de una adjetivación (favorable y adversa) en el programa formativo donde imparta usted docencia.

La acción consiste en ordenar *adecuadamente* las estrategias por clases de actividad que sean favorables y adversas, explicando la razón de la decisión adoptada para cada una en dos líneas escritas.

Un profesor de Ingeniería Técnica Industrial en Electrónica Industrial (Sistemas Mecánicos) realiza la siguiente actividad:

ESTRATEGIAS		
Clases de actividad	Favorable	Adverso
a. Formación de un equipo de investigación para revisar la docencia del programa formativo.		<i>En este caso es una asignatura que se imparte a una titulación ajena al</i>

(Trabajar con profesores de la misma área de conocimiento).		<i>área y los profesores del mismo área podrían cerrar las conexiones transversales.</i>
b. Cuestionario de evaluación de la docencia por los estudiantes. (Producir una serie de cuestiones para enviárselas al profesorado).	<i>Sería un buen cauce para la realimentación del proceso de desarrollo del programa formativo, pudiendo expresar visiones diferentes de la Mecánica.</i>	
c. Entrevistar al profesorado sobre la docencia de su materia. (Conversaciones con el profesorado sobre ciertos extremos de su enseñanza).	<i>Muy favorable pues generaría sin duda un proceso dialéctico y reflexivo.</i>	
d. Discusión en grupo con el profesorado de un programa formativo. (Atraer a grupos de profesores de distintas áreas de conocimiento).	<i>Actividad muy valiosa, puesta ya en marcha en el seno de la Comisión de Asesoramiento Docente, y que ha permitido engarzar el conjunto de las asignaturas y en particular la que yo imparto, Sistemas Mecánicos.</i>	
e. Gestión de un grupo de trabajo para realizar un proyecto de investigación. (Hacer diligencias conducentes al logro de un equipo de trabajo).		<i>En estos momentos no existen las condiciones adecuadas para formar un grupo así. Primero habría que realizar un plan de formación del profesorado en este sentido.</i>
f. Participación de estudiantes en actividades de innovación. (Tomar parte en asuntos de aprendizaje de una materia).	<i>Esta actividad ya la realizamos de forma limitada. Produce en la mayoría del alumnado una actitud altamente motivada.</i>	

5.5 Navegación

Tarea. Entre en un sitio Web de entre los relacionados más abajo, o en un autoinforme o evaluación final de una titulación, y analice los siguientes indicios o indicadores de investigación:

- a. Índice de productividad investigación reconocida.
- b. Resumen de los resultados de la actividad investigadora.
- c. Los resultados de la investigación, desarrollo, innovación y creación artística que han sido la base para la actualización de los contenidos.
- d. Relación de experiencias docentes específicas para el desarrollo del programa formativo, como la participación en proyectos de innovación docente, publicaciones relacionadas con la innovación y premios y distinciones a la innovación docente.
- e. Tabla de “Datos I+D+I”: Relación de proyectos de investigación, proyectos de transferencia de tecnología, publicaciones (artículos, libros y monografías).
- f. Líneas de investigación establecidas para los estudios de doctorado.

- <http://www.diariomedico.com/gestion/ges221199comtris.html>
- http://www.upo.es/general/centros_departamentos/otros_centros/unidad_tecnica_calidad/sist_evaluacion/documentacion/inf-seg_final_dts.pdf
- http://www.vp.unican.es/calidad/archivos/Informe_%20Externo_MAGISTERIO.doc
- <http://www.unirioja.es/Personal/mejoradocente.htm#preambulo>

Un profesor ha seleccionado de Universidad de La Rioja, determinadas medidas para la mejora de la actividad docente:

1. *Resumen de los resultados de la actividad investigadora.* La Universidad de La Rioja, con la implantación de los nuevos planes de estudios sostiene haber incrementado el carácter práctico de las enseñanzas, incluyendo las de informática, mejorando en muchos casos la formación de nuestros estudiantes
2. *Relación de proyectos de investigación, proyectos de transferencia de tecnología, publicaciones (artículos, libros y monografías).* Ha sido un objetivo prioritario y a su vez un claro índice de calidad de una titulación promover los convenios con empresas que incrementen paulatinamente y de forma notoria el número de estudiantes que pueden realizar estancias en las mismas. De ahí que en la UR los profesores Titulares de Escuela Universitaria podrán dedicar una parte importante de su dedicación docente a la consecución de este objetivo, promoviendo convenios con entidades y empresas para lograr la incorporación real de estudiantes en prácticas externas. Se establece la equivalencia de 12 créditos de dedicación a favor de los profesores que obtengan compromisos de entidades y empresas por un número de 15 puestos por año académico. A los profesores Titulares de Escuela Universitaria, empeñados en conseguir logros en este ámbito, podrán serles reconocidos 12 créditos docentes, a efectos de POD, por la participación en programas conducentes a la confección de aplicaciones informáticas multimedia o cualquier iniciativa innovadora, tanto para el desarrollo de clases teóricas como prácticas, así como para la atención personalizada del alumno fuera del aula. Se valorará ante todo el diseño de programas que permitan, mediante el uso de nuevas tecnologías, sustituir algunas prácticas de laboratorio que precisan material de elevado coste.

Asimismo se incluyen las propuestas que conduzcan a la implantación de nuevos sistemas de calidad y mecanismos de control de la misma, así como a la optimización de recursos.

3. *Líneas de investigación establecidas para los estudios de doctorado.* Se pone de manifiesto la necesidad de promover cursos de postgrado en concordancia con los requerimientos sociales y las demandas del mercado laboral, en los que sea determinante la perspectiva profesional y la aplicación de conocimientos. Se requiere del esfuerzo de los profesores que dediquen una parte de su tarea docente a conseguirlos, promoviendo la firma de convenios, colaborando en su organización y aportando a la Universidad de La Rioja su financiación íntegra. Por ello los Profesores Titulares de Escuela Universitaria podrán a efectos de POD serles reconocidos 12 créditos, al objeto de promover dichos cursos de postgrado, asociado a la captación de recursos para desarrollarlos. Se considera como objetivo mínimo para acogerse a los beneficios de dedicación docente señalados que los cursos de postgrado impliquen una carga lectiva de al menos 20 créditos.

5.6 *Repase los factores que favorecen o impiden el desarrollo de programas profesionales en el profesorado universitario*

Tarea. Revise un autoinforme de titulación, compruebe que se mencionan en los puntos fuertes o débiles alguna declaración sobre programas de desarrollo, e indique, según las tablas de factores de Caffarella y Zinn (1999: 245-248), como se clasifica el factor, de acuerdo con la tipología siguiente: (a) relaciones interpersonales y con la gente, (b) estructuras institucionales, (c) consideraciones y compromisos personales, y (d) características intelectuales y psicosociales.

El autoinforme seleccionado es el de la Licenciatura de Pedagogía y Psicopedagogía de la Universidad de Murcia. En él se recogen en los puntos fuertes y débiles algunas declaraciones sobre programas de desarrollo, que pueden ser clasificadas, según la tabla de factores de Caffarella y Zinn (1999) como:

- Inexistencia de ayudas facilitadas por parte de la Universidad de Murcia para la asistencia a congresos científicos nacionales e internacionales (factor: estructura institucional).
- Elevado número de grupos de tamaño en docencia teórica y práctica, lo que no favorece el desarrollo de las clases en algunas asignaturas (factor: Relaciones interpersonales y con la gente).
- La asistencia del profesorado a la Junta del Centro se estima como irregular, baja o muy baja (factor: relaciones interpersonales y con la gente).
- El profesorado no domina suficientemente las nuevas tecnologías (factor: características intelectuales y psicosociales).
- Catálogo global de asignaturas razonablemente adecuado en cuanto a la distribución equilibrada de distintos tipos de asignaturas y grados de optatividad (factor: estructuras institucionales).
- Carencia de recursos para abordar con efectividad la carga de trabajo que conlleva la organización del Prácticum (factor: estructuras institucionales).
- Interés por organizar diferentes acciones formativas (factor: características intelectuales y psicosociales).

- Escasa participación del profesorado en programas de intercambio (factor: características intelectuales y psicosociales).
- Las potencialidades para realizar tareas de investigación por la plantilla de la titulación está limitada por no contar todos los profesores con el grado de Doctor, como por no haber adquirido la condición de permanente (factor: estructuras institucionales).

5.7 Materiales para una carpeta de desarrollo profesional

Tarea. Lea el artículo de Stanley (2001). Evalúe el grado de importancia (mucha, regular o poca) que usted otorga a los documentos de las páginas 30-31, como si fueran materiales que usted aporta en su carpeta de desarrollo profesional

Materiales para uno mismo	Importancia
1. Descripción de facultad y desarrollo de responsabilidades	
2. Declaración introspectiva de filosofía y desarrollo de prácticas y metas	
3. Presentaciones del aprendizaje de los estudiantes	
4. Actividades de investigación en el aula	
5. Descripción de cursos	
6. Programas de estudios representativos de curso	
7. Descripción de talleres, programas y servicios	
8. Video de un taller o seminario	
9. Impacto en la facultad y resultados del aprendizaje	
10. Desarrollo educativo y profesional mediante las actividades	
11. Constancia de capacidad instruccional y organizativa	
12. Prueba de experiencia en la escritura y confianza	
13. Prueba de experiencia con tecnología	
14. Prueba de compromiso para la diversidad y la justicia social	
15. Premios de desarrollo y honor	

5.8 Cuestionario de Compromiso

Tarea. Solucione el compromiso g propuesto por Villar y Alegre (2004: 174): *Las innovaciones curriculares son una forma de hacer oscilaciones ante las rutinas de clase y tener una nueva visión de los acontecimientos que impulsan el cambio*. Resuma en 1000 palabras la siguiente innovación conteniendo los epígrafes: Introducción, Metodología y Resultados.

- Villar, L. M. (Coord.) (2001). Metaetnografía, sentido pedagógico de actos cotidianos. En Villar, L. M. (Dir.). Metaevaluación y metaetnografía de las innovaciones curriculares de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 17, Junio, 77-136.

6

Valorar el personal académico

1. Análisis funcional

Los resultados de la valoración de la docencia constituyen una evidencia del subcriterio Personal Académico, dentro del criterio Recursos Humanos en el Modelo EFQM.

1.1 Modelos de análisis de la calidad

Cuando se visita un museo de la ciencia se sabe lo que hay que hacer: se leen las instrucciones de un mecanismo u objeto, y se acciona algún mando para provocar una acción sobre un experimento. Cuando se asegura la calidad de una organización hay que fijar los clavos – indicadores - en una pared – escenario organizativo -. Según Johnes y Taylor (1990), si se va evaluar una universidad como institución, se necesita adquirir información sobre indicadores del siguiente tenor:

- a. *rendimientos que las universidades declaran que quieren producir,*
- b. *entradas que las universidades necesitan para producir los rendimientos,*
- c. *medidas cuantitativas de cada una de las entradas y rendimientos de la universidad, y*
- d. *relación técnica entre entradas y rendimientos (citado en Tam, 2001: 50).*

La valoración del profesorado puede ser entendida como una sucesión de indicadores – razón profesor/estudiantes por ciclos, P.F.s, áreas de conocimiento, grado académico, experticidad académica, número de años de servicio, competitividad investigadora, etcétera – que son variables elegidas para evocar de manera reducida la calidad de un P.F. o institución universitaria. La valoración del profesorado se puede inscribir en distintos modelos evaluativos (*producción*, que refiere la relación directa entre entradas y rendimientos, siendo el profesorado una de las variables de entrada; *aproximación de valor añadido*, en la que se mide la ganancia del estudiante antes y después de haber cursado estudios superiores, y en las que el protagonismo del profesor es fundamental para la transformación del aprendizaje del estudiante, y la *aproximación de la experiencia de calidad total*, que tiene como meta la captación de las experiencias de aprendizaje realizadas por los estudiantes en sus años universitarios. La idea educativa que se sustancia cuando se valora al profesorado es la constatación de su contribución a la mejora de la calidad de un P.F. y el coste de su presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la identificación de las oportunidades de mejora de una organización universitaria en su conjunto.

La evaluación como proceso es un método de aprendizaje, porque en definitiva, se quiere para las personas y la institución universitaria la transformación y mejora de su funcionamiento y resultados. Un ejemplo. El mantenimiento y mejora de la calidad de la

titulación de Medicina de la Universidad de Sydney fue el estudio de caso referido por Hendry, Cumming, Lyon y Gordon (2001: 336) en el que utilizaron tres tipos de retroacción de estudiantes a través de un sistema de evaluación en línea. Resultado de una evaluación con enfoque formativo: el profesorado promovió un sistema abierto, centrado en los estudiantes, donde las preocupaciones potenciales de éstos se averiguaron por medio de una variedad de métodos cualitativos y cuantitativos.

Las técnicas que identifican donde pueden residir las oportunidades de mejora de un P.F. o de una organización universitaria son variadas, siendo una de ellas la cota de referencia o *benchmarking* (Alstete, 1995: 1) que funciona mediante la aplicación de indicadores o estándares externos.

No lo olvide: La valoración de la docencia es un proceso reflexivo, de aprendizaje, orientada fundamentalmente a mejorar un P.F. o la calidad de una institución universitaria.

1.2 Indicadores de actuación (IA)

Un estándar es un principio, lo primero que se debe mirar o atender cuando se lee o describe algo: por ejemplo, la calidad de un P.F. o una universidad. Un indicador es una señal que llama la atención sobre un objeto. Otros autores, como Barnetson y Cutright (2000: 280), llaman a los IA verdaderas tecnologías conceptuales, es decir, construcciones humanas que marcan deliberadamente – lógica o políticamente - los asuntos sobre los que tenemos que pensar, y, además, imprimen carácter acerca de cómo tenemos que leerlos y usarlos, porque las declaraciones o frases descriptivas de los indicadores se apoyan en supuestos y además marcan el rumbo de la observación, haciendo visibles y sujetas a valoración las actividades docentes. Por ello, algunas universidades, este es el caso de la Universidad canadiense de Alberta, han procurado estudiar los supuestos implícitos de los indicadores antes de acordar y establecer herramientas de evaluación. Uno de los supuestos de conocimiento para derivar indicadores sobre calidad en la docencia es dejar muy claro qué es una buena docencia, para que ésta sirva de término de referencia. El problema – nudo gordiano de la valoración del profesorado – es la ausencia de una medida áurea de la enseñanza.

La evaluación de la calidad de la enseñanza superior requiere el uso de criterios previos. A manera de ejemplos, la calidad en la enseñanza universitaria puede tener la siguiente compostura de indicadores:

- valor añadido de la docencia,
- participación estudiantil en procesos de enseñanza-aprendizaje,
- contenido curricular,
- promedio de calificaciones de entrada de los estudiantes,
- resultados al finalizar un P.F.,
- razón profesor-alumno por dimensiones (materia, curso, ciclo, etcétera),
- empleos de egresos al cabo de tres años de su graduación,
- productividad de materiales curriculares,
- participación en innovaciones educativas, etcétera

Mientras, la calidad en la investigación podrá estar presidida por indicadores del siguiente tipo:

- número de publicaciones y/o patentes acreditadas, etcétera,
- índices de citación en publicaciones,
- rango reputacional del grupo de investigación que presenta un proyecto o del comité de selección del mismo,
- impacto de publicación de la investigación (en manuales, artículos, reseñas, etcétera),
- becas / ayudas de investigación concedidas,
- publicaciones por persona en obras colectivas, etcétera.

Tenga presente: Los IA se basan en supuestos en los que dependen, o en los que se funda la verdad de ellos.

1.3 ¿Qué es una “buena docencia” para que se pueda evaluar correctamente la enseñanza?

Tomamos una opinión como referencia, a la que podríamos añadir otras muchas. Nos referimos a Casey, Gentile y Bigger (1997) cuando declararon:

No existe una respuesta sencilla cuando se pregunta qué se debe evaluar y/o estimar. Normalmente se piensa que la evaluación es basa en criterios y, por muy exhaustiva que sea la lista, una serie de criterios no puede encajar adecuadamente en todas las situaciones instructivas (...) Así, se necesita información de diversos tipos, relacionada con diversas situaciones, y obtenida a partir de diversas fuentes. El uso de instrumentos singulares o autoridades singulares como base de valoración está totalmente desprovisto de razón y validez (Casey, Gentile y Bigger, 1997: 469).

Recuerde: El uso de criterios singulares de evaluación de la enseñanza no se ajusta a todas las situaciones de la docencia universitaria.

1.4 Principios, políticas, procedimientos y criterios de evaluación

Una de las causas del rechazo del estudio de la docencia como objeto es el reduccionismo al que algunas políticas evaluativas universitarias los someten. La docencia universitaria se iguala, así, a la herramienta que la mide. Un instrumento de diez ítems, de este modo, deviene en una enseñanza muy simple, técnicamente precisa, que puede aludir al mérito de quien la cumple, pero una aberración conceptual de la acción formativa, porque la empaña de valor. En consecuencia, los principios y procedimientos evaluativos abundan. Tomemos el caso del artículo de Pratt (1997: 30), que ha propuesto criterios y evidencias evaluativas vinculadas a tres momentos de una evaluación: planificación, implantación y resultados (principio evaluativo cuatro). No obstante, repasemos otros principios evaluativos, porque son fuente y origen de debate. Es el caso del primero que titula: *identidad académica: reconocimiento del propio contenido*. ¿Qué se debe evaluar: asuntos didácticos o contenidos disciplinares? Para ese autor, los contenidos son centrales a la hora de juzgar la identidad de un profesor como universitario, porque la mayoría de las veces se lo reconoce como miembro de una profesión en ciernes, y así hablamos de profesiones - químicos, médicos o abogados en centros y departamentos – como formas para sustantivar la identidad de un profesional.

Este ejemplo de principio evaluativo nos conduce a profundizar en la idea de las bases fundamentales por las que debe discurrir la valoración de la docencia. Así, y tras exhaustivas revisiones de pensamientos de otros autores, Paulsen (2002) refiere tres proposiciones fundamentales para la valoración de la docencia:

- *Clarificar las expectativas de y por el profesorado.*
- *Identificar la naturaleza y fuentes de datos a ser usados en la evaluación.*
- *Depurar los propósitos y usos de los datos de una evaluación (Paulsen, 2002: 8)*

En efecto, y frente a la práctica más difundida en nuestro ámbito universitario de una evaluación por medio de estudiantes, en otros países se recomiendan y usan múltiples fuentes como son estudiantes, colegas y la autovaloración docente. En fin, de lo que se trata es de elucubrar sobre las normas que deben regir el pensamiento evaluativo en una universidad. Por ello, presentamos principios evaluativos de dos autores en la Tabla A para que reconozca principios que a manera de gablete rematan y cierran la idea de valoración de la docencia en autoinformes de P.F.s o en normas para la valoración de la docencia.

TABLA A	
<p>Principios para la evaluación de la enseñanza (Pratt, 1997: 42)</p> <p>Principio 1 La evaluación debe reconocer y respetar la diversidad en las acciones, intenciones, y creencias.</p> <p>Principio 2 La evaluación debe involucrar múltiples y creíbles fuentes de datos.</p> <p>Principio 3 La evaluación debe medir aspectos sustantivos, así como técnicos de enseñanza.</p> <p>Principio 4 La evaluación debe considerar la planificación, aplicación y resultados de enseñanza.</p> <p>Principio 5 La evaluación debe parangonar otras formas de juzgar el trabajo académico.</p> <p>Principio 6 La evaluación debe contribuir a la mejora de la enseñanza.</p> <p>Principio 7 Se debe hacer la evaluación consultando a individuos responsables de recolectar datos y de remitir recomendaciones dentro de una institución.</p>	<p>Principios de una auténtica evaluación de la enseñanza (Darling-Hammond y Zinder, 2000: 527-528)</p> <p>1. Las evaluaciones prueban el conocimiento real, las habilidades, y las disposiciones deseadas del profesorado conforme las usan en contextos de enseñanza-aprendizaje, en lugar de confiar en representaciones más remotas.</p> <p>2. Las evaluaciones requieren la integración de múltiples tipos de conocimientos y habilidades conforme se usan en la práctica.</p> <p>3. Se compilan múltiples fuentes de evidencia en el tiempo y en contextos diversos.</p> <p>4. Se valora la docencia por individuos con la especialización pertinente que siguen los criterios que importan para la actuación en el área de conocimiento.</p>

Dos puntos subrayados entre los principios relacionados anteriormente son la idea de tiempo y el concepto de personal especializado en evaluación. Huberty (2000: 249) subraya la necesidad de contar con al menos dos evaluaciones anuales del profesorado y que se impliquen miembros pertenecientes a comisiones de docencia – incluso el director de departamento - en las valoraciones como razones que fundamentan y dan credibilidad al sistema de valoración de la docencia. El testimonio personal que aporta este autor en su condición de director de departamento nos ayuda a reflexionar sobre un aspecto hasta ahora escasamente citado en la literatura y es que la información numérica de la evaluación de la enseñanza puesta a disposición del profesorado de su departamento fue requerida para su consulta por menos del 20% del profesorado.

Jerarquice en su pensamiento las ideas: Los principios evaluativos deben tirar del carro del sistema y de las herramientas de valoración de la docencia.

1.5 *Autovaloración docente*

Se recomienda que una fuente de valoración de la docencia sea el sí mismo. Un profesor es el propietario de sus actos y conoce mejor que otras personas sus antecedentes, creencias y decisiones sobre la enseñanza. Este principio garantista de la credibilidad de un proceso evaluativo de la enseñanza superior no silencia algunas debilidades procedimentales, como es que la precisión en el juicio que uno hace de sí mismo, además de subjetivo, sea impreciso, es decir, un autorretrato que no perfila con exactitud la figura docente. Ward, Gruppen y Regehr (2002: 74) abogan por la autovaloración, cuando ésta es un proceso intraindividual de aprendizaje que permite identificar las fortalezas y debilidades de la docencia, opuesto a los procesos interindividuales de evaluación. Eso sí:

Esta nueva perspectiva intraindividual requiere múltiples autovaloraciones de cada sujeto para calcular con exactitud estimaciones individualizadas de la autovaloración (Ward, Gruppen y Regehr, 2002: 75).

Reflexione con cuidado: las mediciones de la autovaloración docente son precisas cuando se correlacionan con las aportadas por observadores externos.

1.6 *Cuestionarios de valoración de la docencia por estudiantes*

El sí mismo como fuente de introspección es el primer aviso que uno tiene para chequear su docencia. Pero los estudiantes son también indudables protagonistas de la retroacción de la docencia de un profesor. El crecimiento imparable de esta fuente en los estatutos deja claro que tiene mucho que decir en el ámbito universitario. La valoración de la docencia por el estudiante es origen de un sin fin de preguntas sobre su uso, información aportada, instrumentación de la medición, contexto de utilización, evidencias de eficacia en el cambio de la realidad, etcétera. Lo difícil de una valoración de la docencia por el estudiante es poder elevarla a credo canónico como se postula en algunas leyes de política universitaria. Lo prioritario es cerrar filas sobre las decisiones formativas o sumativas que se puedan aplicar tras analizar los resultados, y la bondad o no de las medidas hechas a partir de instrumentos que estén respaldados por normas psicométricas elementales. La excelencia en la enseñanza superior o la eficacia docente no debe ser el resultado de un cuestionario o inventario de enseñanza. La realidad de la

enseñanza superior - como el arte *performativo* – es fluida, cambiante, evolutiva y de múltiples orientaciones científicas, y como tal:

Las evidencias de las evaluaciones de los estudiantes proporcionan evidencias débiles e inconclusas sobre la eficacia instructiva que se debe complementar con información adicional (Abrami, 2001: 64).

Y prosigue este autor, no sin cierta acritud y reduccionismo conceptual: *Las evaluaciones por los estudiantes son concursos de popularidad que miden la expresividad o el estilo de un profesor pero no la sustancia o contenido de la enseñanza.* Otra práctica popular usada en los sistemas de valoración de la docencia es la culminación de los mismos con una declaración que cierra y sintetiza en una maleta las percepciones de los estudiantes en una sola puntuación, y que cuestiona, igualmente, Abrami: *Las valoraciones globales, o cualquier esfuerzo por reducir la evaluación de la enseñanza a un solo apunte o nota, debe ser evitado (Idem).*

Analice algún autoinforme de un P.F. y constate si éste se ha usado para medir el impacto del profesorado en el aprendizaje de los estudiantes. Y si es así, juzgue la idoneidad de este procedimiento de asociación o correlación de variables: percepción de estudiantes e impacto en aprendizaje.

2. Aprendizaje experiencial

2.1 ¿Qué prefiere para su docencia, la evaluación formativa o la sumativa?

Difícil cuestión. La práctica evaluativa habitual del profesorado en nuestro país es que la evaluación sumativa se utiliza para la toma de decisiones (selección del profesorado) por medio de comisiones externas constituidas actualmente por siete miembros, sin que existan comisiones internas parangonables dedicadas a la evaluación formativa. Esta alineación formativa/sumativa de las evaluaciones interna/externa ha sido subrayada por Morehead y Shedd (1997: 40), respetando así la cultura y tradición de dichas prácticas en universidades norteamericanas participantes en el proyecto *Revisión por pares de la enseñanza*, y proponiendo en su condición de equipo de pares varias estrategias para desarrollar la revisión de la enseñanza por medio de colegas:

- *Intercambio de programaciones y preparación de comunicaciones reflexivas sobre los cursos.*
- *Visita de aula y grabación en video.*
- *Implantación de coloquios de enseñanza en la contratación de nuevo profesorado.*
- *Entrevistas a estudiantes de otras clases (Morehead y sed, 1997: 40).*

2.2 Evaluación por pares (peer review)

Parece una constante fiable: un colega tiene iniciativa y poder en ciertos procesos evaluativos. Ya se usan los colegas o pares en los procesos de selección y acreditación del profesorado, y en la selección de proyectos de investigación o en el reconocimiento de méritos investigadores a los efectos de sexenios. Los estudios sobre revisión de pares han sugerido que *los colegas que se respetan y confían entre sí puedan ser una ayuda inestimable para mejorar la enseñanza*, según Keig (2000: 68). Esta fuente – colegas -

no ha tenido el mismo desarrollo que la de estudiantes porque se necesitarían muchos colegas observando la docencia a lo largo de un curso para tener una medición cuantitativa análoga a los tamaños muestrales usados por estudiantes. Sin embargo, la apuesta por registros de la actuación docente es más rupturista que el convencional cuestionario de un número finito de ítems. En efecto, los cuestionarios quedan absorbidos por una nueva polisemia de herramientas e instrumentos de evaluación que circunvalan mejor una actuación, cuando se utilizan los siguientes procedimientos y herramientas:

- observación de la docencia,
- grabaciones en video de la docencia,
- evaluación de materiales curriculares, y
- valoración de la evaluación de las tareas de aprendizaje de los estudiantes.

El resultado de Keig (2000) puede hacernos mirar a nuevos umbrales de futuro:

Si la revisión formativa de la enseñanza por colegas estuviera disponible en los campos universitarios, amplias proporciones de profesorado en este estudio indicaron que tomarían parte en la observación directa del aula y en la evaluación de materiales curriculares (ambos alrededor de 94 por ciento) en la grabación de clases (aproximadamente 62 por ciento) o en la valoración de sus evaluaciones de las tareas de aprendizaje de los estudiantes (casi 78 por ciento) (Keig, 2000: 76).

Iniciativa: Constate en un autoinforme de P.F. la existencia de alguna estrategia evaluativa de la docencia usada por medio de colegas.

2.3 Cuestionarios de evaluación docente por estudiantes

Las evaluaciones hechas por estudiantes tienen sesgos. Destilar los factores que inhiben autenticidad es importante para un evaluador que aprecie la capacidad de la palabra o del signo para cambiar el ritmo de las percepciones, muchas veces balbucientes y nada acrisoladas de estudiantes. Aprender a tasar los misterios de las acciones docentes es una empresa ardua. Esta complejidad fue reconocida por Kember y Wong (2000) tras someter a 55 estudiantes universitarios de Hong Kong a entrevistas sobre cuestiones del siguiente estilo:

- *Cursos y métodos instructivos,*
- *carga de trabajo,*
- *hábitos y métodos de estudio,*
- *contacto interpersonal con pares y tutores,*
- *uso del lenguaje,*
- *aprendizaje extra académico,*
- *aprendizaje en el aula,*
- *actividades de ocio,*
- *visión general (Kember y Wong, 2000: 72-73).*

Este estudio da luz o simplemente llama la atención de un aspecto sustantivo que deben cubrir los cuestionarios evaluativos de enseñanza, y es que éstos si se usan como

fuentes de retroacción de estudiantes, deben evitar ítems que se apoyen exclusivamente en modelos didácticos y acentuar aquellos otros que se refieran a resultados de aprendizaje (Ídem, 95).

Por lo dicho anteriormente, el detalle se enlaza con la tradición de medir la percepción personal que tiene un estudiante del ambiente de aprendizaje de clase, y de la autoeficacia en el aprendizaje de estudiantes como medidas criterioales. Los instrumentos creados por Ellett y otros (1997: 183-190) sustancian estas ideas a través de la *Evaluación de la Enseñanza y Aprendizaje por el Estudiante*, y la *Medida de Ambiente de Aprendizaje Personal*. En fin, el estudio de estos autores muestra la evaluación de la enseñanza por estudiantes en los siguientes términos:

Puede ampliar nuestra comprensión de las complejidades del ambiente de enseñanza-aprendizaje de clase, el papel de importantes variables relativas al estudiante (como la autoeficacia en el aprendizaje), y la relación entre el ambiente de aprendizaje y el incremento en el perfeccionamiento del aprendizaje del estudiante (Ellett y otros, 1997: 183).

Compruébelo en un autoestudio de P.F. La medición de la percepción del ambiente de aprendizaje por el estudiante constituye una línea de investigación evaluativa en un P.F.

Al margen de estas consideraciones, asumamos para avanzar en este epígrafe del indicador la pregunta del estudio de Kember, Leung y Kwan (2002: 412) en la misma universidad china donde se había iniciado de manera voluntaria el uso de cuestionarios hacía años, y que no es otra que interrogarse si la retroacción de un cuestionario – en el caso presente con seis escalas - pasado a estudiantes mejoraba la calidad de la enseñanza (léanse los ítems en la Tabla B) (Ídem, 425). Los resultados de este estudio no mejoraron la calidad de la enseñanza, pero en él sí se ha apuntado una aproximación bifásica para promover el cambio en la calidad de la enseñanza consistente en aplicar primero cuestionarios de retroacción y a continuación del proceso un asesoramiento especializado (Ídem, 423).

Tabla B
Cuestionario de Retroacción del Estudiante
Resultados de aprendizaje
1. He comprendido la materia enseñada por el profesor.
2. El método de enseñanza utilizado por el profesor me ha ayudado a comprender la materia.
Interacción
3. El profesor dio oportunidades a los estudiantes para hacer preguntas y discutir ideas.
4. El profesor animó a la participación activa en clase.
Ayuda individual
5. El profesor proporcionó ayuda apropiada a los estudiantes que tenían problemas de aprendizaje.
6. La ayuda del profesor estaba disponible cuando era necesario.
Organización y presentación
7. La enseñanza del profesor estaba bien organizada.
8. El profesor presentó con claridad el contenido de la asignatura.
Motivación

9. El profesor explicó el significado de lo que enseñó.
10. La enseñanza del profesor estimuló mi interés por la asignatura.
Retroacción
11. El profesor me dio retroacción regular sobre mi progreso.
12. La retroacción del profesor fue útil y constructiva.

La calidad es una construcción mental multifacética, y su aprehensión requiere herramientas multidimensionales. El estudio alemán de Rindermann y Schofield (2001: 386) pone un énfasis especial en declarar que la calidad está determinada por el profesor, los estudiantes y las condiciones externas, y que todos estos factores se deben cuidar a la hora de diseñar una herramienta que capte la diversidad situacional de la docencia, que dicen haberlo logrado con el *Inventario de Heidelberg* aplicado en seis universidades alemanas, y que les permitió constatar su validez y fiabilidad para evaluar la actuación docente y la calidad del curso. Los instrumentos: *Evaluación de la Enseñanza por el Estudiante* y la *Evaluación de las Unidades por el Estudiante*, usados por Ballantyne, Borthwick y Packer (2000: 223), sirvieron para identificar las necesidades de desarrollo del profesorado y la mejora académica en cursos australianos. De manera análoga, se testimonian la validez y la fiabilidad del *Constructivist Teaching Practices Inventory in Elementary Physical Education (CTPI-EPE)* desarrollado por Chen, Burry-Stock y Rovegno (2000: 31) para evaluar la capacidad docente para dispensar un tipo de enseñanza de educación física bajo un enfoque constructivista.

Advierta: Los protocolos de valoración de la docencia deben aportar información sobre la validez y fiabilidad de los instrumentos.

2.4 Evaluación en línea de cursos por estudiantes

Cada vez más, universidades nacionales y extranjeras desarrollan cursos de formación en línea. Bullock (2003: 97) alude a la conveniencia de que los estudiantes de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign (UIUC) den retroacción a los profesores que imparten cursos en Internet, a mitad de curso (evaluación formativa) y al final del mismo (evaluación sumativa) por medio del **EON** (*Evaluation ONLine*), que es un banco de ítems evaluativos, del que cada profesor crea su propio sistema con hojas de retroacción diferenciada, asegurándose la autenticación por medio de un número de identificación personal y una clave. Se conocen instituciones superiores que usan la valoración de la docencia en línea por estudiantes en Estados Unidos, y que autores como Hoffman (2003: 28-29) han constatado tras sondear más de 500 universidades norteamericanas. Los amplios hallazgos de ese estudio deberían hacernos reflexionar sobre algunas prácticas, subrayando, entre otros hallazgos, uno inesperado para el autor: *el grado en que las instituciones pueden usar Internet para compartir los resultados de la evaluación por el estudiante con los estudiantes*. Otros estudios aluden a la eficiencia de la evaluación en línea. Así, Sorenson y Reiner (2003: 4-7) han comparado la evaluación en línea con el uso de cuestionarios de papel, en términos de tiempo, flexibilidad, cantidad y calidad de comentarios escritos, informe, y costes. Mientras, McGhee y Lowell (2003: 46) de la Universidad de Washington en Seattle aportaron las propiedades psicométricas del *Sistema de Evaluación Instructivo* que usan cincuenta y una instituciones norteamericanas. Análoga meta de constatación de las características psicométricas del sistema evaluativo tuvo Ballantyne (2003: 108), cuando diseñó uno para la Escuela de Ingenieros de la Universidad de Murdoch, aportando en sus

conclusiones una serie de ventajas de la evaluación en línea frente a los antiguos procedimientos evaluativos de papel y lápiz (Ídem, 110-111). En fin, Tucker, Jones, Straker y Cole (2003) desarrollaron la *Evaluación del Curso en la Web* en la Escuela de Fisioterapia de la Universidad Curtin de Tecnología en Perth para

La reflexión del estudiante en el aprendizaje, la reflexión del profesor en la enseñanza, y para la respuesta del administrador a la retroacción del estudiante para mejorar los programas (Tucker, Jones, Straker y Cole, 2003: 82).

Repare en los autoestudios de P.F.s: ¿Se utilizan cuestionarios en línea para la evaluación presencial y a distancia de la docencia?

3. Reflexión como meditación

3.1 Innovación curricular

De la clase surgen las percepciones de la realidad de los agentes de la comunicación para proyectar su imagen. Por ello, la evaluación es un principio activo, una creación. Cuando se toma conciencia del problema del conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una clase hay que plantearse cómo expresarlo. Villar (1999: 125-157) convirtió en inquietante un aula con plurales herramientas evaluativas que apelaron a distintas realidades, emociones y preocupaciones de clase universitaria y de prácticas en centros escolares de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Sevilla, para que esa amalgama de percepciones y reacciones estudiantiles hablaran, proclamaran y se identificaran consigo mismas.

Suscitando la atención: ¿Reseñan los autoestudios instrumentos de valoración de la docencia por los estudiantes contruidos por el autor, o adaptados de otras fuentes de autoridad?

3.2 Carpetas docentes

Las rúbricas son herramientas de evaluación en línea que delimitan criterios con sus escalas de valoración correspondientes. Las rúbricas clarifican aquello que es importante evaluar. Este objetivo está fundamentado en autores que han aplicado procedimientos de evaluación de pares y de desarrollo por medio de carpetas docentes en áreas de conocimiento científicas (Kathleen y Quinlan, 2002: 1037). Los materiales archivados en una carpeta se pueden reducir a formas de representación que permitan ser revisados por un colega. La evaluación de pares adopta la forma de una entrevista de estimulación del recuerdo del entrevistado o de pensamiento en voz alta del mismo. También se puede formular como un procedimiento científico por medio del cual se presentan hipótesis que se verifican mostrando las evidencias de materiales contenidos en una carpeta.

Trace el siguiente pensamiento: la habilidad para reconocer en las piezas de textos de una entrevista los hitos o indicadores que constituyen una profesión es evaluación.

3.3 Comunidad de aprendizaje

La creación de comunidades de aprendizaje docente en el seno de un P.F. surgido a partir de un grupo pequeño de profesores comprometidos con la mejora de la docencia, como ha ocurrido en la Universidad de Indiana, según Middendorf (2004: 101), estimula una pedagogía centrada en el estudiante, donde los profesores aprenden a decodificar sus disciplinas, incluida la evaluación de sus materias y las de otros.

Examine con cuidado: la titulación revisada incorpora testimonios de grupos de profesores organizados para promover una pedagogía centrada en el estudiante.

4. Construcción de compromiso

Adaptamos el compromiso **d** (*La valoración del profesorado es una tarea compleja en la que intervienen múltiples elementos (instrumentos, escalas, fuentes, etcétera) que detectan las posibles debilidades en la enseñanza, aunque no hablarán aún de las causas de tales debilidades que prepararán la actuación del profesor*) tomado de Villar y Alegre (2004: 177-189).

Convertimos los compromisos en declaraciones de un cuestionario compuesto por 18 ítems, y le preguntamos que juzgue la adecuación de los mismos con su P.F., materia o servicio (autoevaluación), o que analice esta sección de Recursos Humanos en un Autoinforme de Titulación o Informe final (heteroevaluación).

1. La excelencia de un Programa Formativo (P.F.) se evidencia a partir de la valoración de la docencia del PDI.	1 2 3 4 5 6
2. Un P.F. relaciona las herramientas evaluativas de las programaciones de las materias.	1 2 3 4 5 6
3. Un P.F. alude a las fortalezas y debilidades, y a las propuestas de mejora identificadas en las encuestas de evaluación de la enseñanza por los estudiantes.	1 2 3 4 5 6
4. El sistema de valoración de la docencia de las materias de un P.F. es idiosincrásico, específico, del mismo.	1 2 3 4 5 6
5. La guía o manual de valoración de la docencia de las materias del P.F. sintetiza el reglamento y las normas evaluativas, la planificación de las metas, el calendario de implantación y los efectos esperados de los resultados.	1 2 3 4 5 6
6. La guía o manual de valoración de la docencia de las materias del P.F. reseña las propiedades psicométricas de las herramientas evaluativas (validez y fiabilidad).	1 2 3 4 5 6
7. El porcentaje de PDI que participa voluntariamente en procesos valorativos de la docencia por los estudiantes de un P.F. es alto (75%) con relación al total del mismo.	1 2 3 4 5 6
8. El PDI incluye en sus programaciones de materias información relativa a los datos obtenidos por la evaluación de los estudiantes de cursos anteriores.	1 2 3 4 5 6
9. El PDI incluye en sus programaciones de materias cuestionarios para la valoración	

de la docencia.	1	2	3	4	5	6
10. El FP estimula la práctica de la autoevaluación docente como una evidencia de calidad del mismo, y una medida de la actitud de mejora del PDI.	1	2	3	4	5	6
11. El FP establece una correspondencia entre el sistema de valoración de la docencia y los planes de ayudas al desarrollo del PDI.	1	2	3	4	5	6
12. La carpeta docente del PDI se utiliza como evidencia de promoción en las transformaciones administrativas del PDI.	1	2	3	4	5	6
13. La valoración de la docencia de un P.F. incluye observaciones, grabaciones en video y/o audio, grupos de discusión con estudiantes, y procesos de revisión externa por colegas.	1	2	3	4	5	6
14. El P.F. dispone de un banco de indicadores de calidad que se adaptan a los contextos variados de áreas de conocimiento y materias.	1	2	3	4	5	6
15. La participación voluntaria/obligatoria del profesorado en la valoración de la docencia de un P.F. es un compromiso institucional incluido en la misión de la universidad.	1	2	3	4	5	6
16. Se utiliza la técnica de cotas de referencia (<i>benchmarking</i>) para comparar prácticas y resultados evaluativos entre P.F.s con el propósito de establecer propuestas más amplias de mejora de la calidad de la docencia.	1	2	3	4	5	6
17. Las comisiones de docencia del P.F. y de los departamentos gestionan la documentación de las encuestas evaluativas.	1	2	3	4	5	6
18. Se asocia el rol de mentor al principio de retroacción de los resultados de valoración de la docencia.	1	2	3	4	5	6

5. Actividades

5.1 Revisión Formativa de la Docencia por Colegas (Peer Review)

Tarea. Practique el siguiente compromiso: *La tarea de valoración del profesorado universitario es compleja porque en ella intervienen múltiples elementos valorativos (instrumentos, escalas, fuentes, indicadores, etcétera) que detectan las posibles fortalezas y debilidades en la enseñanza, aunque no aludan a las causas de actuación del profesorado.*

Una evaluación comprensiva de la enseñanza superior es un proceso que incluye:

- Evaluación de la enseñanza diseñada específicamente para mejorar la actuación docente así como para tomar decisiones sobre el personal docente e investigador (PDI).
- Evaluación de la enseñanza por colegas del programa formativo (P.F.), cargos académicos, formadores, colegas críticos externos, y/o autovaloración (autoinformes), así como por estudiantes, y
- Evaluación de la enseñanza por medio de observaciones de clase, grabaciones en vídeos y/o casetes de clases, repaso de materiales curriculares, análisis de evaluaciones de trabajos de estudiantes, entrevistas con estudiantes individuales y/o grupos de estudiantes y colegas del P.F., y estudio de la evaluación del rendimiento de los estudiantes en cursos específicos, así como de la evaluación del estudiante de materias y profesorado (Arreola, 1995; Keig y Waggoner, 1994, 1995).

Fuente: Keig (2000: 68). Actividad: Observe una acción de enseñanza de una materia o tarea de un colega, aplicando una escala de observación.

ESCALA DE OBSERVACIÓN DE UN COLEGA

- Ponga una marca (✓) en la columna “Uso” cuando un colega que Vd. observe use la capacidad específica.
- Escriba una palabra clave o frase en la columna “Ejemplos” que le recuerde el contexto en que se produjo el uso de la capacidad enunciada.
- Si su colega usa una capacidad que no está en la lista, escriba una nota en el espacio reservado a “Otras capacidades demostradas”.
- Rodee la capacidad en la que su colega sea particularmente fuerte.

Uso	Capacidades	Ejemplos
	Se implica abierta y decididamente en la comunicación y apoyo a los estudiantes.	<i>Utiliza Estilos de Enseñanza que favorecen la interacción profesor-alumno. Por ejemplo, propone actividades y pregunta para saber la asimilación que tiene el alumnado de ellas.</i>
	Clarifica las necesidades y expectativas de los estudiantes.	<i>Es rígido con el programa. No aprovecha contenidos significativos.</i>
	Construye y aplica refuerzos positivos en las intervenciones de los	<i>Alaga el esfuerzo realizado por los estudiantes al realizar una actividad.</i>

	estudiantes.	
	Desbloquea la resistencia de los estudiantes para implicarse en la resolución de problemas.	<i>Acepta las propuestas realizadas por los estudiantes, aunque difieran de su idea inicial.</i>
	Construye tareas de aprendizaje que implican colaboración entre estudiantes.	<i>Plantea metas comunes en el trabajo en equipo para favorecer la socialización.</i>
	Legitima el conocimiento científico de sus presentaciones basándose en su principio de autoridad.	<i>No, porque suele fundamentar sus acciones a fin de hacerlas comprensibles y fundamentadas.</i>
Otras capacidades demostradas		

5.2 Escenario para el uso de Indicadores de Actuación (I. A.) en un Estudio de Caso de una Titulación

Tarea. Indicadores de Actuación (I. A.) en la enseñanza superior son tecnologías conceptuales que organizan los problemas que pensamos y *cómo* los pensamos integrando supuestos normativos en su selección y estructura. Kaufman (1988) ha identificado cinco elementos organizativos en que se pueden aplicar I. A.:

1. *Entradas* son elementos sin tratamiento (por ejemplo, recursos financieros, normativas y reglamentos, características de una comunidad).
2. *Procesos* indican cómo los elementos de las entradas llegan a ser productos, rendimientos y resultados (por ejemplo, la enseñanza).
3. *Productos* son los efectos provocados por los elementos, una vez procesados, que dan retroacción sobre bondad o ineficacia al sistema al llegar a ser rendimientos y resultados (por ejemplo, cursos completados por estudiantes que pueden acarrear rendimientos, como la obtención de grados).
4. *Rendimientos* son productos añadidos de un sistema (por ejemplo, grados otorgados, estudios e informes publicados).
5. *Resultados* son los efectos del rendimiento en la sociedad (por ejemplo, tasas de empleo, esperanza de vida, democracia).

Fuente: Barnetson y Cutright (2000: 278-279). Actividad:

- Elija una titulación.
- Redacte seis frases justificativas del valor predictivo para medir la excelencia de la titulación de seis I. A., según los seis supuestos dados para la construcción de los mismos.

Un profesor ha hecho un estudio de caso de una Titulación (Licenciatura de Veterinaria de la ULPGC):

Dentro de la titulación donde imparta docencia, seleccione y justifique con una frase un I. A. (columna B) de acuerdo con los supuestos implícitos – valor, definición, meta, causalidad, comparación, normalidad - fijados en la columna A.

Columna A	Columna B
-----------	-----------

Supuestos para construir I. A.	Ejemplos de I. A.
<p style="text-align: center;"><i>Valor</i></p> <p>Un acto de medición delinea la estimación de un rendimiento o resultado. Es decir, la importancia o insignificancia de una acción de un P.F. queda determinada en función de la inclusión o exclusión de un I.A. en un P.F.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se desea un alto nivel de empleo en los egresos del P.F. • Se desea un alto grado de satisfacción en los egresos del P.F. • Se desea un crecimiento anual de la matriculación en el P.F. • Se desea un incremento en el esfuerzo investigador del profesorado del P.F. • Se desea un incremento en la competitividad investigadora del profesorado del P.F. <p>(Seleccione y justifique un I.A.): Se desea un alto grado de satisfacción en los egresos del P.F.</p> <p><i>En este sentido se están progresivamente incrementando las relaciones Facultad-Empresa, fundamentalmente mediante la realización de convenios y prácticas externas.</i></p>
<p style="text-align: center;"><i>Definición</i></p> <p>Un I.A. redefine conceptos (por ejemplo, accesibilidad a la Universidad, capacidad financiera de la familia, calidad de los estudios, etcétera) operativizándolos en condiciones mensurables. Por ejemplo, cuando la accesibilidad se determina midiendo el aumento en la disponibilidad de puestos disponibles para los estudiantes. Existe para este concepto otra definición disponible, que es la capacidad financiera que tiene una familia para sufragar los gastos de matriculación de un estudiante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad es el número de puestos de estudiantes de un P.F. (medida por la matriculación). • Capacidad financiera es el precio de las tasas de matriculación. • Calidad de estudios de un P.F. es el porcentaje de profesorado funcionario respecto del total del mismo. <p>(Proponga y operativice un I.A.): Capacidad financiera es el precio de las tasas de matriculación.</p> <p><i>Es el aspecto más relevante, pero no el único a tener en cuenta, especialmente para aquellos alumnos que han de desplazarse por cuenta ajena, los que viven alejados de la Facultad o, incluso, aquellos que proceden de zonas distintas de Gran Canaria. En tales casos las necesidades financieras del estudiante, generalmente de la familia, se disparan.</i></p>
<p style="text-align: center;"><i>Meta</i></p> <p>Un I.A. incluye un punto de referencia por el que se juzga una actuación. Un I.A. asigna metas por medio del valor contenido en el mismo y por el punto de referencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un P.F. debe aumentar el porcentaje de empleo de los egresos. • Un P.F. debe aumentar el porcentaje de profesorado funcionario. • Un P.F. debe aumentar la proporción de proyectos de investigación subvencionados respecto de los presentados por el profesorado.

	<p>(Proponga y operativice un I.A.): Un P.F. debe aumentar el porcentaje de profesorado funcionario.</p> <p><i>Actualmente, ésta constituye una meta real y prioritaria de la Facultad de Veterinaria, donde la mayoría del profesorado es aún joven, como lo es la propia facultad, y sin estabilidad asegurada, especialmente tras los cambios últimos de la LOU.</i></p>
<p><i>Causalidad</i></p> <p>Un I.A. asigna responsabilidad por un rendimiento o resultado contenido en un supuesto de causalidad. A veces, se puede confundir la causalidad (es decir, una variable que causa un segunda) con la asociación (es decir, la co-ocurrencia de dos variables como resultado de una tercera inconstante).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un P.F.: (a) controla toda la oferta curricular y (b) ofrece materias consonantes con las demandas del mercado. • Un P.F. controla los factores que contribuyen a la satisfacción de los egresos. • Un P.F. influye: (a) en la demanda de puestos de estudiantes y (b) en la disponibilidad de espacios. <p>(Proponga y operativice un I.A.): Un P.F.: (a) controla toda la oferta curricular y (b) ofrece materias consonantes con las demandas del mercado.</p> <p><i>En ocasiones, ocurre todo lo contrario a este indicador de actuación: Se parcializa la oferta curricular adaptándola a las líneas de investigación del profesorado sin atender a las demandas de mercado.</i></p>
<p><i>Comparación</i></p> <p>Los I.A. de los P.F. son comparables entre sí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El porcentaje de profesorado ayudante de los P.F. en el campo científico de Ciencias de la Salud es similar. • Los P.F. satisfacen a los egresos del campo científico de Sociales. • Los P.F. del campo científico de Humanidades disminuyen anualmente la tasa de matriculación de estudiantes. <p>(Proponga y operativice un I.A.): El porcentaje de profesorado ayudante de los P.F. en el campo científico de Ciencias de la Salud es similar.</p> <p><i>El porcentaje de profesorado ayudante de los P.F. en el campo científico de Ciencias de la Salud es similar.</i></p>
<p><i>Normalidad</i></p> <p>Los I.A. delinean un rango de rendimientos o resultados normales. Este supuesto puede presionar los P.F. para alterar sus acciones disminuyendo una desventaja sistémica o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los egresos de todos los P.F. tienen trayectorias profesionales comparables. • El profesorado de un P.F. tiene expectativas compatibles de calidad, al margen de su condición profesional.

<p>umentando una ventaja sistémica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La financiación de las prácticas es análoga entre los P.F. <p>(Proponga y operativice un I.A.): La financiación de las prácticas es análoga entre los P.F.</p> <p><i>Cierto, aunque se tendría que tener un baremo diferente según el tipo de prácticas. Por ejemplo, no es lo mismo una práctica de ordenador (en las que, además, la financiación de los PC viene por otros cauces) que un práctica clínica o de laboratorio.</i></p>
---	---

5.3 Escala de Autoevaluación de Capacidades Curriculares y Didácticas de Programación (E.A.C.C.D.P.)

<p>Tarea: Ayudar a los participantes a autoevaluar sus capacidades curriculares y didácticas de programación. Destreza: Reflexión crítica. Nivel: Simulación Formato: Individual. Material: Aplicación de la E.A.C.C.D.P.</p>

Instrucciones para la aplicación de la E.A.C.C.D.P. Sitúe en la columna Valor el número que mejor se aproxime a su percepción de cómo desarrolla cada capacidad en la enseñanza de una asignatura en clase.

Muy alto			Normal			Muy bajo	No lo sé
7	6	5	4	3	2	1	x

CAPACIDADES	PREGUNTAS	VALOR
1. Reflexiona en y sobre su práctica.	¿Asume <i>responsabilidad</i> sobre las normas, valores y compromisos ideológicos y filosóficos desencadenados en clase?	
2. Respeta la autonomía de los estudiantes.	¿Establece alternativas de aprendizaje de los contenidos y abre <i>oportunidades</i> para que los estudiantes asuman responsabilidades en las tareas de clase?	
3. Identifica el estilo de aprendizaje de los estudiantes.	¿Reconoce a un estudiante <i>independiente</i> (por ejemplo, que aprende la mayoría de las cosas del contenido de la asignatura por sí mismo)?	
4. Identifica y forma parte de la cultura profesional del departamento.	¿Actúa en la cultura organizativa del departamento y centro para evitar la <i>discrecionalidad</i> y la <i>descoordinación</i> en la enseñanza del programa?	
5. Comprueba las fuentes de influencia social en la enseñanza.	¿Verifica el <i>clima informal</i> (apertura, cohesión en los grupos profesionales del departamento, moral, etcétera) existente en los miembros del departamento?	

6. Explicita principios educativos y valores.	¿Ofrece <i>alternativas</i> a los estudiantes para mejorar y desarrollar las bases de cada actividad o tarea?	
7. Determina, selecciona y organiza los contenidos de la materia.	¿ <i>Selecciona</i> conocimientos, destrezas y aplicaciones que desarrollan la creatividad y valores en los estudiantes?	
8. Concreta los objetivos específicos de la disciplina.	¿ <i>Clasifica</i> las actividades y tareas de aprendizaje propuestas según niveles de complejidad cognoscitiva?	
9. Diseña una acción instructiva.	¿ <i>Planifica</i> la enseñanza alrededor de actividades para que los estudiantes aprendan haciendo, en lugar de que simplemente escuchen información?	
10. Articula el conocimiento elaborado.	¿ <i>Clarifica</i> los contenidos difíciles de la materia para facilitar su comprensión?	
11. Genera conexiones en mapas conceptuales.	¿ <i>Ayuda</i> a explorar, construir y conectar ideas a los estudiantes?	
12. Relaciona el nuevo conocimiento con el anterior del estudiante.	¿ <i>Vincula</i> la nueva información o problema con lo aprendido previamente por los estudiantes?	
13. Escalona la complejidad de una explicación.	¿ <i>Da claves</i> y ayudas para resolver problemas sin inducir las respuestas?	
14. Explora el conocimiento por medio de recursos.	¿Desarrolla <i>destrezas instrumentales</i> alternativas en la forma de estudiar de los estudiantes (manejo de herramientas de laboratorio, búsqueda documental en bibliotecas, utilización de Internet, etcétera.)?	
15. Motiva a los estudiantes.	¿ <i>Estimula</i> a los estudiantes con múltiples puntos de vista sobre las ideas más controvertidas?	
16. Interroga y discute.	¿Anima a los estudiantes a <i>formular cuestiones</i> y a discutir respuestas dadas en el libro?	
17. Colabora y negocia.	¿ <i>Comparte</i> ideas, respuestas y visiones con estudiantes?	
18. Valora a los estudiantes.	¿Establece <i>criterios de actuación</i> de los estudiantes para cada actividad y tarea de aprendizaje de la asignatura?	
19. Se autovalora.	¿ <i>Autoanaliza</i> la demostración de conocimientos y destrezas en variadas situaciones didácticas?	

5.4 Evaluación de la Enseñanza de Clase (E.D.E.C.)

Tarea. Ayudar al PDI a obtener retroacción de la docencia de los estudiantes.
 Destrezas: Aplicación del inventario E.D.E.C. a estudiantes, procesamiento de la información y perfil de la enseñanza percibida, y envíe un archivo con el resultado.
 Nivel: Aplicación a estudiantes de una materia en una clase.
 Formato: Cuestionario grupal.
 Material: Inventario E.D.E.C.
 Fuente: Villar, L. M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza. Teoría e investigación*. Barcelona: Oikos-Tau, 125-157.

PRINCIPIOS Y VALORES
<i>Cómo aprenden los estudiantes</i>
1 En las clases magistrales, el profesor o la profesora formula preguntas para conocer si alumnos y alumnas pueden sugerir respuestas en lugar de transmitir únicamente información que pueden conocer.
2 El profesor o la profesora hace uso de metas, objetivos, descriptores de competencias didácticas o declaraciones de resultados intencionales de aprendizaje para dar a conocer a los estudiantes qué intenta conseguir.
<i>Diferencias individuales</i>
3 Los estudiantes tienen oportunidades de contestar preguntas o hacer intervenciones en las sesiones de clases magistrales o en los grupos reducidos.
4 El profesor o la profesora establece relaciones entre los trabajos y tareas propuestos en clase y el aprendizaje que deben conseguir los estudiantes.
<i>Desarrollo</i>
5 El profesor o la profesora alerta a los estudiantes sobre fuentes de información y les advierte de los caminos que pueden seguir para desarrollar destrezas apropiadas de estudio.
6 El profesor o la profesora organiza y establece con los estudiantes reuniones y entrevistas para comprobar el progreso en sus actividades y tareas.
<i>Ciencia</i>
7 El profesor o la profesora da detalles de las referencias bibliográficas de forma que los estudiantes puedan conseguirlas en las bibliotecas.
8 El profesor o la profesora escribe artículos, apuntes, libros, ponencias o comunicaciones relacionados con la enseñanza, aprendizaje o evaluación de la materia que explica.
<i>Trabajo colaborativo</i>
9 El profesor o la profesora negocia con los estudiantes los criterios para valorar las producciones de sus trabajos grupales.
10 El profesor o la profesora ayuda a los estudiantes a trabajar en grupo para que perciban un sentimiento de propiedad y responsabilidad en la realización de tareas.
<i>Igualdad de oportunidades</i>
11 El profesor o la profesora atiende en las tutorías a todos los estudiantes sin manifestar preferencias entre ellos y ellas.
12 El profesor o la profesora advierte a los estudiantes de su disponibilidad para atenderles en la tutoría o mediante cita.
<i>Reflexión</i>
13 El profesor o la profesora da retroacción a los estudiantes cara a cara o en grupos reducidos que es valiosa y tiene propósitos.

14 El profesor o la profesora da a los alumnos alternativas para mejorar y desarrollar las bases de cada actividad o tarea.
OBJETIVOS Y RESULTADOS
<i>Diseñar un programa</i>
15 El profesor o la profesora planifica la enseñanza alrededor de actividades para que los estudiantes aprendan haciendo, en lugar de que simplemente escuchen información.
16 El profesor o la profesora prepara resúmenes de las tareas que los estudiantes tienen que hacer durante las explicaciones, por ejemplo, realizando transparencias de retroproyector sobre las tareas.
<i>Uso de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante</i>
17 El profesor o la profesora utiliza apuntes fotocopiados para ahorrar a los estudiantes la tarea de copiar las explicaciones.
18 El profesor o la profesora utiliza imágenes visuales para añadir variedad e interés en las presentaciones.
<i>Ayudar a los estudiantes en asuntos académicos</i>
19 El profesor o la profesora facilita el trabajo en grupo donde los estudiantes pueden abiertamente discutir sus puntos de vista sobre el nivel y tipo de tareas que deben entregar.
20 El profesor o la profesora acuerda con estudiantes los criterios para la valoración de las tareas propuestas en clase.
<i>Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso</i>
21 El profesor o la profesora clarifica la naturaleza de los criterios de juicio o valoración que emplea en los exámenes formales, de modo que los estudiantes se preparen adecuadamente para la evaluación.
22 El profesor o la profesora estimula a los estudiantes a discutir sus proyectos de trabajo o actividades de campo o laboratorio con otros estudiantes para obtener retroacción sobre el aprendizaje.
<i>Utilización de técnicas de evaluación y seguimiento de sí mismo y de compañero/as</i>
23 El profesor o la profesora se asegura de que los estudiantes que tienen dificultades en el trabajo con los materiales de clase y con los proyectos de trabajo de campo o laboratorio encuentran ayuda tutorial.
24 El profesor o la profesora escribe un informe de retroacción para los estudiantes indicando los problemas comunes habidos en la realización de las evaluaciones.
<i>Actuar eficazmente en la enseñanza y en las tareas de administración académica y de ayuda relacionadas con la enseñanza</i>
25 El profesor o la profesora comprueba con detalle la información para asegurarse de que aquello que diga o publique de cada estudiante es verdadero y preciso.
26 El profesor o la profesora ayuda a los estudiantes a localizar a profesores, especialistas u otros recursos humanos que les facilitan la adquisición de destrezas de estudio o de trabajo de campo o laboratorio.
<i>Desarrollar estrategias personales y profesionales dentro de los límites y oportunidades de la enseñanza en la facultad</i>
27 El profesor o la profesora ensaya innovaciones didácticas con los estudiantes y discute los éxitos y problemas habidos en su funcionamiento.
28 El profesor o la profesora estimula a los estudiantes a que formen grupos de ayuda recíproca para que consigan el mayor rendimiento de los sistemas de comunicación electrónica como es el correo electrónico o las entrevistas por ordenador.

Reflexionar sobre su práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes

29 El profesor o la profesora reflexiona sobre las debilidades habidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas.

30 El profesor o la profesora explora posibilidades para que los estudiantes publiquen, consigan ayudas o becas, o adquieran contactos con instituciones.

HOJA DE RESPUESTAS DEL INVENTARIO E.D.E.C.

Lo hace a menudo	Lo hace de vez en cuando	Lo hace cuando se necesita	No lo ha hecho todavía	Me gustaría que lo hiciera	Dice que no lo va a hacer	No lo necesito
------------------	--------------------------	----------------------------	------------------------	----------------------------	---------------------------	----------------

5.5 Estándares norteamericanos para la evaluación de personal docente

Tarea. Los estándares son principios, criterios u orientaciones para la evaluación del profesorado. En los siguientes sitios Web hallará más información sobre estándares:

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, <http://www.wmich.edu/evalctr/jc/>
- The Standards (summary), <http://www.theriver.com/aea/EvaluationDocuments/perseval.html>

A continuación relacionamos los 21 estándares para planificar o evaluar los sistemas de evaluación de profesorado, que adaptamos al caso de la enseñanza superior (Tabla A). Referimos los estándares más aplicables para el Desarrollo Profesional docente (Tabla B). Propuesta de actividad. Redacte un caso o viñeta de 300 palabras que ilustre un estándar aplicable a la revisión de la práctica profesional docente.

TABLA A ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN DE PERSONAL DOCENTE UNIVERSITARIO Resumen

ESTÁNDARES DE PROPIEDAD

Requieren que las evaluaciones se realicen legal y éticamente, respetando el bienestar del profesorado.

P1 Orientación al Servicio. Las evaluaciones deben promover principios legítimos de enseñanza universitaria, cumplimentar las misiones institucionales de la Universidad, y la representación eficaz de las responsabilidades del trabajo, para que se satisfagan las necesidades educativas de estudiantes, universidad, y sociedad.

P2 Guías Formales de Evaluación. Se deben redactar las normas para las evaluaciones del profesorado mediante declaraciones políticas, acuerdos de gobierno negociados, y/o manuales de evaluación del profesorado, para que las evaluaciones sean consistentes, justas, y de acuerdo con leyes pertinentes y códigos éticos.

P3 Conflicto de intereses. Se deben identificar los conflictos de intereses y tratarlos abierta y honradamente para que no comprometan el proceso y los resultados de la evaluación.

P4 Acceso a los Informes de Evaluación de Personal. Se debe limitar el acceso a los informes de evaluación del profesorado a las personas que tengan una necesidad legítima de revisar y usar los informes para garantizar un uso apropiado de la información.

P5 Interacciones con los Evaluados. Se debe conducir la evaluación del profesorado universitario de una manera profesional, considerada y atenta, para que se mejore la autoestima, motivación, reputaciones profesionales, actuación y actitud hacia la evaluación del profesorado o, por lo menos, que ésta no quede inútilmente dañada.

ESTÁNDARES DE UTILIDAD

Tienen como intención guiar las evaluaciones para que sean informativas, oportunas e influyentes.

U1 Orientación Constructiva. Las evaluaciones deben ser constructivas, de forma que ayuden a las universidades y en particular a los P.F. a desarrollar recursos humanos, y animar y ayudar al profesorado a proporcionar una docencia excelente.

U2 Usos Definidos. Se deben identificar quiénes son los usuarios y los usos intencionales de una evaluación del profesorado para que la evaluación pueda afrontar preguntas apropiadas.

U3 Credibilidad del Evaluador. El sistema evaluativo del profesorado universitario debe ser gestionado y ejecutado por personas con las cualificaciones, habilidades y autoridad necesarias, y los evaluadores deben comportarse profesionalmente para que se respeten y usen los informes de evaluación.

U4 Informes Funcionales. Los informes deben ser claros, oportunos, exactos y pertinentes, para que tengan un valor práctico para el profesorado evaluado y para otras audiencias apropiadas.

U5 Seguimiento e Impacto. Se debe hacer un seguimiento de las evaluaciones para que los usuarios y el profesorado evaluado entiendan los resultados y adopten las acciones apropiadas.

ESTÁNDARES DE VIABILIDAD

Aluden a sistemas evaluativos que son fáciles de llevar a cabo, eficientes en el uso de tiempo y recursos, financiados adecuadamente, y viables desde otros puntos de vista.

V1 Procedimientos Prácticos. Se deben planear y desarrollar procedimientos de evaluación de profesorado que produzcan la información necesitada minimizando las molestias y los costos.

V2 Viabilidad Política. Se debe desarrollar y hacer un seguimiento del sistema de evaluación del profesorado de forma colaborativa, para que todas las partes afectadas estén constructivamente implicadas en el funcionamiento del sistema.

V3 Viabilidad Fiscal. Se deben mantener tiempo y recursos adecuados para las actividades de evaluación del profesorado, a fin de implantar planes evaluativos eficaces y eficientes.

ESTÁNDARES DE PRECISIÓN

Requieren que la información obtenida sea técnicamente precisa y que las conclusiones estén lógicamente vinculadas a los datos.

P1 Definición del Rol Docente. Se deben definir claramente el papel, responsabilidades, objetivos de actuación, y cualificaciones necesarias del profesorado universitario para que el evaluador pueda determinar los datos válidos de valoración.

P2 Ambiente de Trabajo. Se debe identificar, describir y registrar el contexto en que trabaja el profesor, para que se puedan considerar las influencias y limitaciones

medioambientales en la actuación.

P3 Documentación de Procedimientos. Se deben documentar los procedimientos evaluativos realmente seguidos, para que los profesores y otros usuarios puedan evaluar los procedimientos reales seguidos, respecto de los pretendidos.

P4 Medición Válida. Se deben escoger o desarrollar e implantar los procedimientos de medición basados en el rol docente descrito y el uso pretendido, para que sean válidas y exactas las inferencias sobre el profesorado.

P5 Medición Fiable. Se deben escoger o desarrollar procedimientos de medición para asegurar la fiabilidad, de forma que la información obtenida proporcione indicaciones consistentes de la actuación del profesorado.

P6 Control Sistemático de los Datos. Se debe guardar de forma segura la información usada en la evaluación del profesorado, y procesarla y mantenerla cuidadosamente, para garantizar que los datos mantenidos y analizados son los mismos que los datos recopilados.

P7 Control del Sesgo. El proceso de la evaluación debe ofrecer garantías contra el prejuicio, para que se valoren con justicia las cualificaciones o actuación del profesorado.

P8 Seguimiento de los Sistemas de Evaluación. Se debe repasar periódica y sistemáticamente el sistema de valoración del profesorado, para que se puedan hacer revisiones apropiadas.

Tabla B

P2	Guías Formales de Evaluación
P3	Conflicto de intereses
P4	Acceso a los Informes de Evaluación de Personal
P5	Interacciones con los Evaluados
U1	Orientación Constructiva
U2	Usos Definidos
U3	Credibilidad del Evaluador
U4	Informes Funcionales
U5	Seguimiento e Impacto
V3	Viabilidad Fiscal
Pr1	Definición del Rol Docente
Pr2	Ambiente de Trabajo
Pr3	Documentación de Procedimientos
Pr4	Medición Válida
Pr5	Medición Fiable
Pr6	Control Sistemático de los Datos
Pr7	Control del Sesgo.
Pr8	Seguimiento de los Sistemas de Evaluación

Un profesor ha seleccionado *U1 Orientación constructiva*. Las evaluaciones deben ser constructivas, de forma que ayuden a las universidades y en particular a los P.F. a desarrollar recursos humanos, y animar y ayudar al profesorado a proporcionar una docencia excelente. Y para conseguir que eso sea así, es imprescindible que el sistema evaluativo del profesorado universitario sea gestionado y ejecutado por personas con las cualificaciones, habilidades y autoridad necesarias, y los evaluadores deben comportarse profesionalmente para que se

respeten y usen los informes de evaluación. Se debe hacer un seguimiento de las evaluaciones para que los usuarios y el profesorado evaluado entiendan los resultados y adopten las acciones apropiadas. Se deben definir claramente el papel, responsabilidades, objetivos de actuación, y cualificaciones necesarias del profesorado universitario para que el evaluador pueda determinar los datos válidos de valoración. Se deben redactar las normas para las evaluaciones del profesorado mediante declaraciones políticas, acuerdos de gobierno negociados, y-o manuales de evaluación del profesorado, para que las evaluaciones sean consistentes, justas, y de acuerdo con leyes pertinentes y códigos éticos. Se debe conducir la evaluación del profesorado universitario de una manera profesional, considerada y atenta, para que se mejore la autoestima, la motivación, la reputación profesional, la actuación y la actitud hacia la evaluación del profesorado o, por lo menos, que ésta no quede inútilmente dañada. Se deben planear y desarrollar procedimientos de evaluación de profesorado que produzcan la información necesitada minimizando las molestias y los costos. Se debe desarrollar y hacer un seguimiento del sistema de evaluación del profesorado de forma colaborativa, para que todas las partes afectadas estén constructivamente implicadas en el funcionamiento del sistema. Se deben documentar los procedimientos evaluativos realmente seguidos, para que los profesores y otros usuarios puedan evaluar los procedimientos reales seguidos, respecto de los pretendidos.

5.6 *Análisis de textos de normativas sobre evaluación de la docencia*

Tarea. Lea los siguientes documentos para realizar la actividad:

- Universidad de Zaragoza-normativa básica sobre evaluación y control de la docencia
- Normativa sobre evaluación del rendimiento docente en la Universidad de Sevilla

Propuesta de actividad. Lea las dos normativas universitarias: Sevilla (S) y Zaragoza (Z). Conteste sí (y la letra identificativa de la Universidad que lo use: S, Z) o no cada declaración en la columna Evidencia Documental de la tabla A relativa al Estándar P2 que figura más abajo.

ESTÁNDARES DE PROPIEDAD

P2 Guías Formales de Evaluación. Se deben redactar las normas para las evaluaciones del profesorado mediante declaraciones políticas, acuerdos de gobierno negociados, y/o manuales de evaluación del profesorado, para que las evaluaciones sean consistentes, justas, y de acuerdo con leyes pertinentes y códigos éticos.

TABLA A

Preguntas acerca de las normativas de evaluación relativas al Estándar P2	Evidencia Documental
1 ¿Existen manuales para la evaluación del personal?	
2 ¿Consideran las normativas todos los aspectos sustantivos del rol docente?	
3 ¿Son claros, específicos y comprensibles los ítems de las encuestas que cumplimentan los estudiantes?	
4 ¿Se han negociado los pesos que se otorgan a los criterios de evaluación?	

5 ¿Está previsto explicar el sistema de evaluación al profesorado mientras se implanta el proceso evaluativo?	
6 ¿Se contemplan planes de desarrollo del profesorado para quienes tienen calificaciones consecutivas de “Desfavorable” o “Muy desfavorable”?	
7 ¿Se han hecho declaraciones sobre los fines formativo y sumativo de la evaluación?	
8 ¿Se dan las directrices para indicar el calendario de aplicación de la evaluación, la frecuencia evaluativa, y las condiciones contextuales de un programa formativo?	
9 ¿Se incluyen en las medidas de evaluación indicadores sobre el impacto en el aprendizaje de los estudiantes?	
10 ¿Existe un procedimiento por el cual un evaluador externo puede analizar con la salvaguarda de confidencialidad los informes evaluativos del profesorado?	

5.7 Estrategia.

Tarea. La Unidad de Calidad (UC) y la Comisión de Docencia (CD) tienen personal especialista disponible para ayudar a cualquier PDI que desea evaluar su docencia. Están disponibles una variedad de instrumentos y métodos (se pueden consultar en el sitio Web de la Universidad). La evaluación de la docencia es el proceso de recoger información sobre los distintos aspectos de una materia, analizando e interpretando esta información, y actuando sobre los resultados con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del estudiante. La documentación eficaz de la calidad de la docencia es un factor importante en el proceso evaluativo.

a. *Planificación de la evaluación.* Antes de evaluar su docencia, pregúntese cuestiones del siguiente tipo:

- ¿Qué temas o cosas importantes quiere que adquieran los estudiantes de su materia?
- ¿Fueron los objetivos de su materia claros para sus estudiantes?
- ¿Está claro el procedimiento evaluativo de su docencia, y es justo?
- Otras.

b. *Métodos evaluativos.* Ahora considere de dónde, quién y cómo podría obtener la mejor información y retroacción en los aspectos en que está interesado. Los métodos para evaluar la enseñanza que proporciona la UC y la CD incluyen:

- Cuestionario de Evaluación de la Docencia por el Estudiante (CEDE).
- Encuestas de Aseguramiento de la Calidad de las Materias (ACM).
- Grupo de Discusión.
- Observación de la docencia.
- Otros.

c. *Cuestionario de Evaluación de la Docencia por el Estudiante (CEDE).* El CEDE ha sido diseñado por la UC y la CD para ayudarle a evaluar la docencia de las materias que resultarán, si se refuerzan, en la mejora de la calidad del aprendizaje. El esquema del CEDE difiere del ACM en lo siguiente:

- Presta atención a la docencia en lugar de a la materia.
- Está disponible a demanda del PDI.
- El CEDE está personalizado y el ACM es una encuesta basada en la

universidad.

- Los resultados son confidenciales para el PDI.
- Los resultados forman parte de su carpeta docente.

Se debe considerar que los resultados de CEDE dependen del contexto. Deben contarse al menos 15 contestaciones que representen 60% de la matrícula de una materia. Para la evaluación de clases más pequeñas use un Grupo de Discusión.

d. *Encuesta de Aseguramiento de la Calidad de las Materias (ACM)*. Se ha diseñado el ACM para que se cerciore de que todas las materias se revisan y mejoran sistemáticamente, y que se documentan estos procesos. El esquema ACM difiere del CEDE en lo siguiente:

- El enfoque principal es la materia en lugar de la docencia.
- Forma parte de un esquema de aseguramiento de la calidad obligatorio a lo largo y ancho de la universidad y no presta atención al PDI.
- El sistema y/o los ítems de las encuestas los decide la UC y la CD, y no el PDI.
- Los resultados detallados son confidenciales y se entregan a los Coordinadores de materia y curso (CMC).
- Puede formar parte de una carpeta de docencia de un PDI.
- La información sobre la aplicación del ACM y algunos de sus resultados puede formar parte de autoinformes para el examen de comités de evaluación externa de un programa formativo (P.F.).

La Universidad proclama en las Guías de las materias que la aplicación del ACM es obligatoria. La responsabilidad del ACM es del P.F. y de los CMC.

Grupo de Discusión

Un miembro de la CD del P.F. puede mantener un Grupo de Discusión (GD) a demanda de sus estudiantes. Un GD es muy útil para grupos más pequeños donde una encuesta es menos eficaz. Un GD se organiza mejor durante una sesión docente. Se le pregunta al grupo varias cuestiones. Se anotan las contestaciones y se informan de ellas confidencialmente al PDI que solicitó la discusión.

Observación de la docencia

Puede acordar tener una persona de la CD del P.F. para que observe su enseñanza. El personal de la CD puede proporcionar retroacción del modo de enseñanza, presentación y contenido de una materia.

Otros

La UC y la CD pueden utilizar otras fuentes de retroacción de la docencia que incluyen ayudas con documentos (protocolos de examen, ensayos), y datos (matriculaciones, problemas y tasas de aprobados), y discusiones informales con colegas y estudiantes.

Calendario de Evaluación

La evaluación depende del contexto. Puede escoger la evaluación durante o después del curso, o en más de una ocasión durante el periodo de enseñanza de la materia. Su opción dependerá del enfoque de su evaluación (¿qué quiere conocer?) y del proceso evaluativo que use (¿cómo lo puede averiguar?).

Confidencialidad

La UC y la CD tienen una política estricta de confidencialidad. Todas las discusiones con el PDI permanecen confidenciales, y todos los informes evaluativos de la enseñanza de un PDI permanecen confidenciales para esa persona. Los informes evaluativos de las materias no contendrán información que directamente identifique a un PDI.

Interpretación de los informes evaluativos del CEDE y ACM

Los informes han sido diseñados para darle retroacción sobre la mejora de su

enseñanza principalmente, y secundariamente para documentar la calidad de su enseñanza.

Los pasos siguientes le ayudarán a conseguir lo mejor de los informes.

- Autovalórese y compare

Antes de analizar los informes, rellene el CEDE y el ACM, y piense sobre las contestaciones que esperaría dieran sus estudiantes. El CEDE se ha diseñado para indagar en las áreas importantes de la enseñanza para enriquecer y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Estas áreas son: Metas, Carga de tareas de aprendizaje, Evaluación, Metodología y Técnicas de Estudio. Además de estas áreas puede haber escogido preguntas que inquieran en áreas específicas, como Interacción, Presentaciones, Guías didácticas, Medios y recursos, etcétera. La retroacción se limitará al rango de áreas que haya escogido.

Comprenda que el número de estudiantes de su clase, el tipo de materia y el área de conocimiento afectarán el modelo de las contestaciones de los estudiantes, por ejemplo, las clases más grandes (>100) sistemáticamente atraen valoraciones más bajas que las clases más pequeñas. Compare sus propias respuestas con las medias de las contestaciones de los estudiantes mostradas en el informe. Identifique los ítems que difieren substancialmente y piense por qué ha ocurrido.

- Verifique la distribución de las contestaciones

Mire a través del informe qué preguntas en una escala de 1-5 puntos sitúan las medias en los valores superiores e inferiores. Haga una nota de estos ítems. Si la media para un ítem es significativamente más alta o más baja que para la mayoría de los ítems, piense por qué ha ocurrido. Verifique la distribución de las contestaciones a las preguntas que anotó. ¿Se extienden amplia o estrechamente alrededor de la media? Los modelos estrechos de distribución indican una percepción normalmente sostenida sobre el ítem entre sus estudiantes. Un modelo amplio de distribución indica que hay un rango más ancho de percepciones entre los estudiantes. Si la distribución de contestaciones es más ancha o estrecha para unos ítems que para otros, piense por qué puede ser.

- Identifique los modelos

¿Se relacionan las puntuaciones de los ítems de alguna forma? ¿Se relacionan las puntuaciones más altas de los ítems de alguna forma? ¿Puede aislar áreas de fortalezas y debilidades en su docencia en las respuestas? Si puede aislar un área de debilidad, piense sobre las posibles razones.

- Reflexione

Si puede aislar esquemas en las respuestas, piense por qué existen en su clase. Después de la reflexión, ¿puede pensar en cualquier problema, o característica de su materia que se pueda relacionar con los esquemas de contestación? ¿Hasta qué punto estas respuestas reflejan áreas en las que puede o podría cambiar? ¿Hasta qué punto los esquemas confirman sus propias opiniones?

- Cree un contexto para los resultados

Anote cualquier otra información adicional que pueda tener disponible, por ejemplo, información recogida en las discusiones informales con los estudiantes, resultados de evaluación de tareas de estudiantes, informes de colegas (ayudantes de laboratorio, mentores, colegas que enseñan materias similares). Después de que haya terminado el periodo evaluativo, recibirá los originales de las encuestas. Lea las contestaciones abiertas y use los datos para refinar su pensamiento sobre la materia.

- Decida alguna acción

Como conclusión, decida acciones y estrategias para reforzar la materia a la luz del informe de evaluación y de su reflexión sobre él.

- Evalúese de nuevo

Reciba información y retroacción de su enseñanza de una evaluación repetida la próxima vez que enseñe la materia, o de una evaluación adicional por un método diferente. La observación por uno de sus colegas (o un miembro de la UC o CD), o un Grupo de Discusión con sus estudiantes son alternativas a las encuestas.

- Claves de una buena enseñanza

Una buena enseñanza anima aprendizajes de alta calidad de estudiantes. La investigación sobre el aprendizaje de estudiantes ha mostrado capacidades docentes para mejorar la calidad de los aprendizajes estudiantiles.

Análisis del Cuestionario de Evaluación de la Docencia por el Estudiante (CEDE)

Principios. El CEDE proporciona percepciones de estudiantes sobre indicadores de claridad, tareas, evaluaciones, aprendizajes, tutorías y asesoramiento, etcétera. El CEDE consiste en un banco de preguntas. El PDI puede escoger las preguntas.

- La primera sección del banco de preguntas se refiere a percepciones de estudiantes sobre metas, tareas, evaluación, asesoramiento, etcétera.
- La segunda sección muestra cómo los estudiantes aprenden el contenido de la asignatura y trata de identificar si los estudiantes intentaron comprender la materia o sólo aprendieron de memoria el contenido.
- La tercera y la cuarta secciones prestan atención a cómo perciben la enseñanza en las presentaciones y en las guías didácticas de la materia.
- En la última sección, se les pregunta a los estudiantes lo que piensan de la materia, lo mejor de ella, y cómo se puede mejorar la materia.

Procedimiento. Si usted está pensando en evaluar una materia particular, siga el procedimiento perfilado más abajo:

- Contacte con la dirección electrónica de la UC y/o CD para discutir sus necesidades evaluativas y para obtener materiales pertinentes.
- Seleccione las preguntas pertinentes del banco de preguntas proporcionado.
- Comunique sus opciones de preguntas por lo menos 10 días antes de realizar la encuesta.
- Se le proporcionará una copia original de su encuesta, y a partir de ella fotocopie el número adecuado de encuestas.
- Pídale a un colega del P.F. administrar la encuesta durante una sesión de clase, recolectar todas las encuestas, ponerlas en un sobre sellado y enviarlas a la CD.

Una vez terminado el periodo de valoración académica, recibirá:

- Un informe generado por ordenador con el esquema de las contestaciones a los ítems cerrados, y
- los originales de las encuestas para el análisis personal de las contestaciones a los ítems abiertos.

Relación con la transformación del PDI

La retroacción conseguida por medio de las encuestas y la reflexión del PDI sobre la retroacción se debe usar como parte de una carpeta docente para los propósitos de transformación administrativa del PDI.

Encuesta de Aseguramiento de la Calidad de las Materias (ACM).

Principios. Las CD de los P.F. son responsables de asegurar que los CMC revisan y recomiendan el perfeccionamiento de las materias de las que son responsables. Los informes de los CMC deben incluir un resumen de los resultados de la evaluación obligatoria de los estudiantes.

- Los ítems del ACM deben inquirir en los aspectos globales de la materia y de la

actuación.

- Los datos coleccionados a través de la evaluación de estudiantes, incluso los resultados detallados, son propiedad del CMC.
- Los beneficios del esquema ACM son que todas las materias se repasan y se refuerzan de forma consistente y que las CD tienen evidencias documentadas que repasan regularmente para reforzar las materias.

Procedimiento. El esquema del ACM de detalla a continuación:

- Las CD determinan mantener su propio procedimiento, si está de acuerdo con el criterio general de la Universidad, o adoptar el esquema general de la Universidad. El diseño de una encuesta es el siguiente paso.
- Los CMC ordenan la colección de datos, revisan la materia basada en estos y otros datos, y preparan un informe.
- Las CD ponen en orden los informes para ser repasados, sitúan los informes en un archivo de la materia e informan al director de departamento y director del P.F. del progreso y resultados de las revisiones.

Desarrollo de una Carpeta Docente. ¿Qué es una carpeta docente? La carpeta docente contiene información sobre su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, junto con las interpretaciones presentadas de la información. La carpeta docente es valiosa como un medio para:

- retratar su perfil de enseñanza en su curriculum vitae;
- reflexionar sobre su práctica instructiva;
- hacerlo consciente de sus fortalezas y debilidades como profesor;
- guardar un registro personal de su desarrollo como profesor;
- ayudarlo a planificar su programa de desarrollo profesional.

¿Qué debe contener una carpeta docente? Es una idea buena incluir información de una variedad de fuentes pertinentes. La lista siguiente incluye varias sugerencias; usted puede pensar en otras.

- una historia de su enseñanza durante los últimos años, incluso detalles como los nombres y nivel de las materias, números de estudiantes, esquemas de resultados evaluativos;
- una declaración personal de su filosofía educativa, metas y objetivos particularmente cuando se relacionan con su área de conocimiento, y cómo intenta aplicarlos en la práctica;
- apuntes de las materias enseñadas, incluso declaraciones de objetivos, descriptores de planes de estudios, apuntes para estudiantes;
- materiales de enseñanza y aprendizaje, como grabaciones, manuales, modelos de demostración, colección de recursos;
- cintas de video o audio de su enseñanza;
- declaración de su visión de la evaluación;
- ejemplos de tareas y otras formas de evaluación que haya usado;
- comunicaciones (publicadas e inéditas) que haya escrito o contribuido y que se relacionen con la enseñanza;
- evidencia de su implicación en actividades profesionales relacionadas con la enseñanza, como número de asociaciones académicas a las que pertenezca, asistencia a congresos, seminarios que haya dirigido o participado;
- evaluación por los estudiantes de su enseñanza, como resultados de estudios de encuestas - incluyendo interpretación de los resultados y cualquier acción que haya tomado en consecuencia;
- información de cómo hace el seguimiento de su propia enseñanza;

- esquemas de cualquier investigación dirigida sobre la enseñanza propia o ajena;
- cualquier evidencia de reconocimiento oficial de su enseñanza, como premios, alabanzas, ayudas.

Actualización de la carpeta. La carpeta se construirá a lo largo de varios años. Puede deducir de ella lo que sea necesario para su propia reflexión personal, el trabajo profesional, la transformación administrativa, o quizás como fuente para una comunicación académica. A partir de su carpeta puede compilar también un perfil docente que debe acompañar su curriculum vitae y que debe actualizar con regularidad.

Propuesta de Estrategia. Formule preguntas concretas y precisas que deba contestar un miembro de una UC o CM al aplicar la relación de estándares de personal que se relacionan en la TABLA A al caso dado de Evaluación de la Enseñanza en una Universidad Imaginaria.

7

Computar las instalaciones e infraestructuras de bibliotecas y fondos documentales

1. Análisis funcional

El criterio Recursos Materiales en el Modelo EFQM se estructura en un único subcriterio: Instalaciones e infraestructuras para el proceso formativo.

1.1 *Revelación de la realidad de un servicio de biblioteca*

La unidad Servicio de Biblioteca de Universidad (SBU) constituye un objeto de evaluación de la calidad en sí misma, independiente de un P.F. y de una institución universitaria, aun siendo un servicio vinculado con la docencia, el aprendizaje y la investigación. Un SBU es un objeto evaluativo dentro de otro objeto más amplio: Universidad. La evaluación de un SBU está regulado por la Administración del Estado a través de convocatorias públicas para la obtención de certificados de calidad que hagan acreedor un SBU de una ayuda o subvención (véase la Convocatoria de 24 de agosto de 2004 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación para la obtención del Certificado de Calidad de los Servicios Bibliotecarios (BOE de 7 de septiembre de 2004)).

1.1.1 Mismo telón evaluativo

El modelo evaluativo de un SBU es el mismo que el de una titulación: consta inicialmente de dos fases independientes: una autoevaluación interna que desemboca en la redacción de un autoinforme y una evaluación externa llevada a cabo por expertos de otras universidades, que también confluye en otro informe. Y de una tercera fase de síntesis que culmina con un informe final del SBU. El autoinforme y el informe final del SBU se exponen al público que puede presentar alegaciones, introducir modificaciones, sugerir ampliaciones, etcétera. Representan ambos los documentos más revelantes del proceso evaluativo. No obstante, las tres memorias evaluativas (autoinforme, evaluación externa y final) contienen narraciones, descripciones, tablas y figuras divididas en fragmentos ponderados y cortados por una sierra de vaivén con puntos fuertes, puntos débiles, y propuestas de mejora priorizadas y temporalizadas. La obligación de un equipo de autoevaluación es reunir los trozos excavados de las tablas cuantitativas y de las opiniones de los miembros de las audiencias, y presentarlos en un acercamiento perspectivista: entender qué es fuerte y débil de un SBU, y cómo éste puede pasar a un estado mejor, oteando las distintas perspectivas de los usuarios.

a. *Primera fase: señas de identidad de un autoinforme.* Se recogen como elementos o atributos de un autoinforme datos, procesos y mejora, que refieren el tránsito de un SBU, las operaciones que se realizan con los recursos (instalaciones físicas, bibliografías, financiación, redes, etcétera), los resultados que producen los intercambios y sistemas de comunicación de los recursos, y los gestos y rictus de los usuarios que reflejen plenitud o queja con un SBU. Forman parte también los procesos que son relaciones, unas de cultura institucional, otras de comunicación interpersonal, y finalmente otras que aluden a las personas que soportan un SBU. Sin una ocasión dada a la mejora no habría evaluación. El final de la épica evaluativa es la conciencia de la mejora: un relato entretejido de nueva vida a la que se debe dotar de hiperrealismo, para que la nueva narrativa advierta de lo mejor, de un paisaje de cooperación, innovación, y de participación activa.

b. *Segunda fase: avisados evaluadores externos.* Bibliotecarios y profesores de universidades ajenas a la evaluada son la esencia del contraste evaluativo: aplicando técnicas de observación, entrevista y análisis de textos de un autoinforme y de los anexos documentales elaboran un pasaje nuevo que entregan al comité de autoevaluación.

c. *Tercera fase: la última voz.* Los dos informes anteriores son transitivos, pasan de unos equipos a otros en un afán de crítica intelectual rigurosa. El último informe elaborado por el equipo de autoevaluación sintetiza los dos anteriores. Y opta a una sanción: la obtención/denegación de un certificado de calidad de servicios bibliotecarios. Y solicita un estímulo condicionado: la consecución de la certificación tiene como corolario una ayuda o subvención. En resumen, la evaluación de un SBU es un aprendizaje organizativo basado en la contingencia de premios por un servicio bien hecho. La evaluación se convierte, de este modo y una vez más, en un estímulo para la mejora del nuevo paradigma de un SBU, cuya meta está definida en la resolución administrativa: Centro de recursos para el apoyo a la docencia, el aprendizaje y la investigación, fomentar la innovación en servicios y reforzar la cooperación bibliotecaria.

1.1.2 Herramientas de indagación

Los protocolos de evaluación de un SBU están jerarquizados: las agencias de calidad tienen la patente de su diseño: ANECA a nivel central y otras agencias de calidad en las comunidades autónomas (por ejemplo, la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) o la antigua UCUA en Andalucía). La crítica se polariza en declaraciones de ítems y en las afirmaciones de escalas con unidades de medida que designan submúltiplos o grados de una propiedad que advierten de las evidencias como pruebas determinantes de un proceso evaluativo, análisis pormenorizados de declaraciones, y la localización de juicios de valor en los relatos de las memorias, según parámetros de estructura, organización, comunicación y funcionamiento de un SBU.

Las guías dirigen y encaminan el esfuerzo evaluador a los miembros y equipos de las comisiones de evaluación. En el caso de una guía de ANECA para analizar un autoinforme, la dirección de la crítica diferencia entre *estructura* y *contenido*. Para el examen del contenido la guía propone cuatro dimensiones:

- a. Los S. B. y su integración en la universidad (compuesto de seis ítems),
- b. Procesos y comunicación (compuesto de seis ítems),
- c. Recursos (compuesto de siete ítems), y
- d. Resultados (compuesto de seis ítems), que se juzgan a tenor de elementos relativos al proceso (aportación de evidencias, análisis, juicios de valor) y al resultado (puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora). En su conjunto, una guía de un SBU alude a su calidad mezclando ponderadamente indicadores cuantitativos (absolutos, relativos y de rendimiento) y opiniones de los usuarios de las audiencias.

1.1.3 ¿Qué se evalúa en las herramientas de las universidades andaluzas?

Para llevar a cabo el proceso evaluativo de un SBU se dispone *a priori* de dos guías detalladas, una de autoevaluación y otra de evaluación externa, elaboradas ambas por la UCUA. En la guía de evaluación se consideran las siguientes dimensiones:

- Liderazgo, o cómo es la dirección de un SBU.
- Gestión del personal, referida a la cualificación profesional del personal.
- Política y estrategia, o cómo se atienden y resuelven las necesidades de los grupos de interés.
- Alianzas y recursos, con redes de bibliotecas y con las nuevas tecnologías.
- Procesos, que atienden innovaciones en la prestación de servicios.
- Satisfacción del personal, a través de medidas de percepción e indicadores de rendimiento.
- Satisfacción del cliente, a través de medidas de percepción e indicadores de rendimiento.
- Impacto en la sociedad, a través de medidas de percepción e indicadores de rendimiento.
- Resultados clave, a través de medidas de percepción e indicadores de rendimiento.

1.1.4 Herramientas específicas de Universidad

Las universidades pueden generar cuestionarios específicos para realizar encuestas sectoriales del personal universitario. Así ha sucedido con la Universidad de Alicante (UA), que ha creado cuestionarios para que fueran cumplimentados por estudiantes de los dos primeros ciclos, alumnos de tercer ciclo, PDI, PAS y ámbito interno, siendo esta última encuesta original no sólo por la naturaleza de las declaraciones de los ítems sino también por las escalas utilizadas para la medición de cada ítem. Este cuestionario representa una excavación en un surco cada vez más profundo y extendido porque representa el suelo de todas las bibliotecas de una Universidad, que en el caso de la UA comprende siete bibliotecas.

1.1.5 Población y muestra

La evaluación de un SBU solicita información de la población de una universidad estratificada según muestras de los sectores de personal universitario en que habitualmente clasifican aquella, a la que se añaden submuestras específicas: una compuesta por alumnos de tercer ciclo que usan el SBU con un enfoque claramente

investigador, y otra constituida por el personal específico de un SBU representado por distintas escalas o grupos:

- Personal docente e investigador.
- Alumnos.
- Personal de Administración y Servicios en general.
- Personal de la Biblioteca en particular.

1.1.6 Romper las fronteras: el proceso de evaluación externa

Para erigir el edificio de un autoinforme hay que amontonar datos cuidadosamente extraídos de las herramientas contenidas en las guías y cuestionarios que se hayan elaborado *ad hoc*. El proceso evaluativo incluye también la recepción del equipo de evaluación externa, que someterá a entrevistas al personal representativo de la cultura universitaria, observará los elementos estáticos de una biblioteca, evaluará el autoinforme y confeccionará un nuevo documento. Este proceso parece entonces un dístico evaluativo, dos comités situados ante el mismo plano de una acción evaluativa de SBU que miran alternativamente a un lado u otro de un eje interno/externo. De una memoria evaluativa monotextual, construida por un equipo, se pasa a un documento pluritextual, elaborado por dos equipos, que incrementa el perspectivismo evaluador. La primera discusión evaluativa de un equipo externo tiene carácter revisionista (leer con cuidado y atención el autoinforme). La traza evaluativa pasa a continuación por entrevistas a colectivos de usuarios en audiencias donde se producen intercambios de opiniones, que permiten el cotejo de las declaraciones textuales. Lo que prevalece en las audiencias es la participación de muestras seleccionadas de colectivos de usuarios, algunas de las cuales son públicas. La evaluación tiene así un cierto aspecto democratizador: los asistentes no son ajenos a la situación evaluativa de un SBU: conocen o deben haber leído con antelación el autoinforme para contar asuntos en breves alocuciones fundamentadas. Esta invariante confirma uno de los atributos del modelo evaluativo (participación de los beneficiarios), y la consiguiente deriva de la colaboración del personal del SBU objeto de evaluación.

1.2 *Adelantamiento o mejora del servicio, el punto cero de la planificación estratégica de una biblioteca*

Resulta evidente la fascinación por la calidad total como principio cultural dominante de un SBU. La mejora es el momento central de una evaluación formativa. La trayectoria de un SBU, una vez conocido un informe final de una evaluación, establece un antes y un después, que es el punto cero para el arranque de la mejora, entendida como incremento de bienes (libros, personal, comunicaciones), aumento de la reputación institucional por el cumplimiento de los objetivos marcados, prestigio de marcar los indicadores de funcionamiento de las instalaciones (mitigando, por ejemplo, la saturación de los depósitos de libros y aumentando los metros lineales de las estanterías) o estima de los servicios por los usuarios al comprobar éstos la revisión anual de los servicios en los documentos que se exponen en la Web del SBU. Un plan estratégico de SBU restaña debilidades de financiación y ayudas (adquisiciones de libros, tecnologías, suscripciones a recursos electrónicos, etcétera), reubica fracturas habidas en la proyección social de un SBU dilatando el espectro de la sociedad del conocimiento, y promueve una cooperación con otras entidades. Un plan estratégico restaura la convergencia de

procesos optimizadores por medio de manuales de procedimiento, trabajos transversales de todas las fuerzas internas de una plantilla que representa su propio potencial, y que no puede estar sometida constantemente a las tensiones de estabilización, funcionarización y promoción. Este es el devenir de la mejora, un plan estratégico donde la formación es reciclaje, y el aprendizaje es recurrente.

Tómese como ejemplo foráneo de formación el caso de la Universidad Veracruzana que realizó una innovación educativa basada en el acceso y uso de la Biblioteca virtual mediante un curso de formación de profesores (http://www.uv.mx/usbi_xal/bd/manuales/usorecurinfo.pdf), al final del cual el PDI debería ser capaz de:

- *Definir sus necesidades de información y de plantear estrategias para la obtención de la misma, valiéndose de los recursos y servicios de información disponibles.*
- *Acceder a los recursos y sistemas de información con que cuentan las bibliotecas, aplicados procedimientos y códigos de acceso según se requiera.*
- *Interpretar las secuencias de comandos y/o procedimientos típicos de los sistemas de información electrónica en línea.*
- *Formular expresiones de búsqueda aplicando los principios de la lógica booleana y aplicarlas en los diversos sistemas de información existentes en las bibliotecas universitarias y a través de Internet.*
- *Interpretar signaturas topográficas y correlacionarlas con la organización física de las colecciones de la Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI) como modelo de organización de otras bibliotecas.*
- *Recuperar registros bibliográficos con resumen y artículos en texto completo y de ponderar la relevancia de la información contenida para su actividad académica en la docencia y la investigación, así como de valorar el conocimiento adquirido para la toma de decisiones.*
- *Presentar de manera oral y escrita informes de los resultados de sus búsquedas, de evaluar los resultados de dicha actividad, así como de utilizar la información extraída de un sistema para realizar búsquedas en otro.*
- *Reconocer los derechos de autor y el uso ético de la información así como de reafirmar las nociones de derecho a la información y de información de dominio público, aplicando el pensamiento crítico y los nuevos conocimientos para alcanzar una concepción ética del uso de la información y el conocimiento.*
- *Actualizar y reafirmar el vínculo que existe entre docencia e investigación, asumiéndose en su práctica académica como un usuario eficiente de la información o aplicando las medidas necesarias para lograrlo (pp. 8-9).*

2. Aprendizaje experiencial

Es relativamente frecuente hallar entre las debilidades de los autoinformes las quejas de alumnos con respecto de la poca accesibilidad que tienen a la documentación y a las referencias bibliográficas de las programaciones de las materias de un P.F.. Los manuales abundan pero su estado de conservación es bajo porque no se renuevan anualmente los fondos bibliográficos. Algunos profesores consideran que una programación de una materia es un índice de un manual, y los estudiantes no disponen de suficientes ejemplares del manual obligatorio de referencia. Los puestos de Internet

para la consulta de los catálogos es insuficiente dado el tamaño de la población estudiantil de un centro, siendo el servicio de préstamo una auténtica pesadilla para los estudiantes por la escasa duración del plazo, el limitado número de libros por préstamo y el incómodo trámite de renovación de los mismos.

Esta es una declaración de la tónica debilidad de una biblioteca desde el punto de vista de los alumnos de los dos primeros ciclos como usuarios de la biblioteca de un centro universitario (<http://buo.uniovi.es/definitivo.PDF>). El diseño de un SBU en el plano de un centro educativo ocupa un número insuficiente de metros cuadrados, si se estima que debe albergar a la población estudiantil de distintos P.F.s. Añádase a ello que un sitio en una biblioteca refleja mejor un puesto de una sala de estudio de apuntes que de lectura de libros prestados, resultando de este modo insuficiente a todas luces el número de puntos de lectura de una biblioteca (<http://www.fcjs.unjc.es/INFORME%20DE%20AUTOEVALUACION2.pdf>).

Desde los tiempos de funcionamiento de las encuestas sociales de opinión o las prácticas de análisis de la calidad empresarial, el conocimiento social se ha aprovechado de todo tipo de procesos de encuestas para averiguar estados de opinión. Las encuestas al profesorado sobre el sentido dado a la investigación documental en un P.F. universitario no han sido una excepción. La Universidad de Colorado del Sur (USC) consultó al profesorado sobre sus necesidades y opiniones con respecto al entrenamiento en investigación bibliotecaria. Los resultados mostraron un interés aplastante por parte de los respondientes por tener un tutorial o guía didáctica sobre habilidades de investigación para una biblioteca en línea. El estudio también reveló la necesidad de dar oportunidades de desarrollo profesional al profesorado. En su conjunto, el profesorado de la USC no tuvo confianza en las destrezas de investigación de los estudiantes, aunque tuvo más confianza en las habilidades de éstos para encontrar y recuperar información cuando ésta procedía de Internet:

Los encuestados mostraron un interés abrumador (86.4%) por un tutorial de destrezas de investigación de una biblioteca basada en Internet que puedan usar con los estudiantes (Gonzales, 2001: 200).

2.1 Racionalidad de autoinformes

La verificación de los pasos seguidos en un autoinforme hasta lograr el espacio de construcción positiva de un SBU aparece en la matriz de excelencia de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (pp. 95-103) donde se tabulan magnitudes y valores sobre los indicadores o estándares de excelencia – por ejemplo, El Equipo Directivo de Biblioteca (EDB) es *activo valorando, reconociendo y recompensando a toda la plantilla de la Biblioteca por su mejora continua* - de las distintas dimensiones – por ejemplo, *Liderazgo* - que sirvieron de guía. Previa a la proposición de la matriz de excelencia el informe ha reconocido el continuado esfuerzo de mejorar institucionalmente el servicio con 61 medidas de mejora racionalizadas en función de nuevos criterios, prioridades (anterioridad o preferencia de la medida respecto de otras en un orden, que en este caso alude a altura), responsabilidad en la ejecución de la mejora, y plazo o calendario de ejecución, que revelan elocuencia o un verdadero tronco para hacer previsiones de mantenimiento y cambios graduales en el destino del referido SBU. El equipo de autoevaluación ha hecho un análisis de la basculación del SBU para que éste se incline mediante mecanismos adecuados en la dirección buscada. La

cuestión entonces consiste en decidir si la carga de la mejora resbalará hacia el cambio por la acción del peso del compromiso institucional o se precipitará en la nadería de la palabra escrita sin entidad de un autoinforme.

El Autoinforme de la Universidad de Sevilla mantiene las dimensiones de la guía de la UCUA, empezando por *El servicio de Biblioteca y su integración en el marco institucional*, que se desglosa en indicadores – por ejemplo, *Planificación docente y sus relaciones con la Biblioteca* - para cada uno de los cuales señala los puntos fuertes, débiles y las propuestas de mejora. El análisis de la dimensión *Resultados* y del indicador *Satisfacción de los usuarios* invita a reflexionar sobre la declaración de los autores del Autoinforme cuando redactaron la siguiente frase:

Basado en el informe de satisfacción sobre el funcionamiento de la Biblioteca, en la valoración global sobre la misma queda reflejado que los usuarios, en general, se muestran satisfechos, destacando, una vez más, el PDI con 57,8%, el Tercer Ciclo con un 53,8% y los estudiantes de Primer y Segundo ciclo con un 39,9% (p. 143).

A pesar de lo expresado literalmente sobre la satisfacción en general de los usuarios, queda patente que un 59,1% del alumnado de Primer y Segundo ciclo no lo estaba, confirmándose la tendencia de queja advertida en estos usuarios que son quienes más demanda hacen de un SBU. Eso sí, los autores del Autoinforme, posteriormente, reconocieron como punto débil en el mismo del bajo nivel de satisfacción de este colectivo de usuarios (p. 162), recurriendo posteriormente al tópico de *Diseñar un plan de mejora de los servicios para estudiantes de Primer y Segundo Ciclo* (Ídem). El conocimiento cabal de la debilidad no tiene correspondencia, de este modo, con la propuesta genérica de renacimiento del servicio sin medidas concretas.

2.2 Alabanza de informe final

El lenguaje de un informe final es más poderoso, porque sintetiza dos previos, que lo soportan y que dan como resultado una yuxtaposición de textos propia de una nueva creación abstracta.

3. Reflexión como meditación

Una experiencia de colaboración transversal bibliotecarios-profesorado ha ocurrido en la universidad norteamericana de Villanova. La colaboración entre tres bibliotecarios y cuatro profesores del Departamento de Biología permitió la alfabetización informativa científica de los estudiantes (es decir, el dominio en el manejo de bases de datos) en un laboratorio de Biología General. El programa de entrenamiento en el conocimiento de bases de datos se evaluó de dos maneras: juzgando la calidad de los informes finales de los estudiantes y a través de un cuestionario pasado a los alumnos. Ambas formas de evaluación indicaron que se consiguieron las metas del programa (los estudiantes distinguieron fuentes primarias y secundarias). En su conjunto, se juzgó un éxito este esfuerzo inicial de alfabetización informativa en un curso de Biología General:

Casi todas las respuestas libres (100/132) enunciaron las destrezas de investigación (uso de bases de datos electrónicas, evaluación de sitios Web,

hallazgo y recuperación de fuentes de la biblioteca), como las más importantes habilidades aprendidas en el proyecto (Bowden y Dibenedetti, 2001: 148).

El siguiente apunte de los autores es todavía más esperanzador de este esfuerzo de colaboración institucional:

En general, los estudiantes estuvieron de acuerdo que la sesión instructiva sobre la biblioteca había sido útil para dejarlos hacer investigación independiente (75.4%), que las orientaciones para el proyecto las dejaron claras los bibliotecarios (61%) y los profesores (82%), y que los bibliotecarios y los profesores estuvieron disponibles con prontitud para contestar las preguntas (76%) (Ídem).

Los estudiantes esconden un limitado número de destrezas relativas al manejo de información de un SBU. Desvelarlas puede ser cosa sencilla cuando se establece un plan estratégico de SBU que incorpora la redacción de manuales o tutoriales. La primera cuestión informativa dentro de un plan estratégico puede ser el dominio del vocabulario o la jerga especializada que se usa en un SBU, que se tecnifica progresiva y rápidamente. Esta preocupación se incrementa conforme los estudiantes adquieren mayor movilidad entre universidades de distintos países europeos por el efecto del programa Erasmus. EL estudio de Howze y Moore (2003) realizado con muestras de estudiantes extranjeros en Estados Unidos para conocer el dominio de vocabulario técnico sobre bibliotecas fue revelador:

Este estudio informa de los resultados de un instrumento diseñado para medir la comprensión percibida y la real de los términos comunes basados en la tecnología de una biblioteca académica en una muestra de estudiantes internacionales. Se produjo una disparidad significativa entre los autoinformes o comprensión percibida y el entendimiento real de los términos presentados en el glosario (Ídem, 63).

El conocimiento disciplinar específico de los estudiantes sobre un SBU se puede realizar por medio de pruebas. Fagan (2001) sugiere distintas modalidades de pruebas para medir el conocimiento de un SBU aportando las ventajas y desventajas de cada una de ellas, que se podrían incorporar en materias que por razón de su área de conocimiento precisan un conocimiento específico sobre documentación, por ejemplo, Biblioteconomía y Documentación, Historia o Derecho, entre otras. La innovación curricular de Corts y Calderón (1997) en la materia de Historia de la Educación representó un compromiso con los estudiantes para el estudio de la catalogación de las fuentes primarias y las salidas a los archivos de la ciudad para un mejor conocimiento de la realidad de una época o de un suceso.

4. Construcción de compromiso

A continuación, adaptamos algunos compromisos tomados de Villar y Alegre (2004: 232-233). Modificamos los compromisos, los convertimos en declaraciones de un cuestionario compuesto de 12 ítems, y le solicitamos que valore la pertinencia o correspondencia de los compromisos con un SBU (autoevaluación) o que analice la dimensión de Recursos Materiales de un autoinforme o de un informe final (heteroevaluación) de un SBU. Tome la escala siguiente, y marque lo que proceda: 1: nada; 2: muy poco; 3: poco; 4: suficiente; 5: bastante; 6: mucho.

1. Las infraestructuras de la biblioteca y salas de lectura de mi centro de enseñanza superior están debidamente acondicionadas y cuentan con suficiente amplitud de espacio y de horarios para que pueda satisfacer las necesidades planteadas en mi programación de materia, P.F. o servicio.	1	2	3	4	5	6
2. Compruebo que la biblioteca y las salas de lectura se ajustan a las necesidades del P.F. o servicio respecto a su acondicionamiento, número de puestos y horarios. Observo las características de iluminación, calefacción, etcétera. Valoro a partir de los datos oficiales documentales de matrícula y los informes de biblioteca la disponibilidad de puestos, la información sobre los horarios, calendarios y servicios, así como la existencia de resultados de encuestas de satisfacción entre los usuarios.	1	2	3	4	5	6
3. Patentizo, además, como tarea de mi propia actualización profesional, la cantidad, calidad y accesibilidad de la información contenida en la biblioteca y fondos documentales y ratifico que se adecuan a las necesidades de mi programación de materia, P.F. o servicio.	1	2	3	4	5	6
4. Reviso el número de títulos sugeridos en la biblioteca y su disponibilidad cuando recomiendo bibliografía básica en la programación de las materias. Compruebo las formas de acceso a la información contenida en la biblioteca y fondos documentales.	1	2	3	4	5	6
5. Ofrezco a mis estudiantes la posibilidad de tomar contacto con las fuentes documentales directas.	1	2	3	4	5	6
6. Provoco en los estudiantes la necesidad de buscar y localizar bibliografía.	1	2	3	4	5	6
7. Insisto en la importancia de las nuevas tecnologías de la información para la búsqueda y localización de bibliografía.	1	2	3	4	5	6
8. Justifico la importancia y relevancia de los distintos documentos y fuentes de información recomendados.	1	2	3	4	5	6
9. Entreno a los estudiantes en el manejo de las fuentes de información más frecuentemente utilizadas en mi área de conocimiento.	1	2	3	4	5	6
10. Comento y justifico las referencias bibliográficas fundamentales que he recomendado en el programa de mi materia o asignatura.	1	2	3	4	5	6
11. Enumero los lugares en donde localizar las fuentes de documentación.	1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
12. Con relación a mi área de conocimiento, tengo identificadas y clasificadas las diferentes fuentes de información.						
	1	2	3	4	5	6

5. Actividades

5.1 Lista de comprobación de necesidades de formación bibliotecaria del PDI

Tarea.

- Un comité de autoevaluación de un P.F. quiere conocer las actitudes del PDI hacia el Servicio de Biblioteca de su Centro.
- Ha decidido construir el cuestionario *Opiniones y necesidades sobre temas de biblioteconomía y documentación (ONBD)* para medir las actitudes del personal docente hacia la biblioteca como espacio de investigación.
- Lea, analice e informe sobre la estructura y denominación de las cuestiones y respuestas del *ONBD* al comité de autoevaluación del P.F.

Fuente:

- Gonzales, R. (2001). Opinions and experiences of university faculty regarding library research instruction. Results of a web-based survey at the University of Southern Colorado. *Research Strategies*, 18 (3), 191-201.

Cuestionario: *Opiniones y necesidades sobre temas de biblioteconomía y documentación (ONBD)*.

- a. ¿Qué importancia tiene la investigación bibliotecaria en su área de conocimiento?
 - a. Alta.
 - b. Media.
 - c. Baja.
- b. Si usa la investigación bibliotecaria, indique los recursos de investigación que utiliza con mayor frecuencia:
 - a. Sitios Web de Internet.
 - b. Fuentes de referencia.
 - c. Revistas de otras bibliotecas.
 - d. Revistas.
 - e. Libros de otras bibliotecas.
 - f. Libros.
 - g. Listas de discusión.
- c. ¿Cómo aprendió a dirigir investigación bibliotecaria?
 - a. Es un aprendizaje fundamental en mi área de conocimiento.
 - b. Por medio de un curso de extensión universitaria.
 - c. A través del servicio interuniversitario de bibliotecas.
 - d. Otros.
- d. ¿Qué es mejor para Vd.?
 - a. Información de Internet.
 - b. Información de textos escritos.
 - c. Información de revistas electrónicas.
- e. Indique el grado de confianza que Vd. deposita en los estudiantes para lograr información relevante en la biblioteca:
 - Alto.
 - Medio.

<p style="text-align: center;">○ Bajo.</p> <p>f. Indique el factor que mejor explica la falta de preparación bibliotecaria de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Falta de familiaridad con la tecnología.b. Falta de experiencia con las bibliotecas.c. Falta de instrucción en las técnicas de investigación de bibliotecas.d. Falta de habilidades del pensamiento crítico.e. Falta de motivación. <p>7. Incorpora en la programación de sus materias o existe en el P.F. instrucciones sobre el manejo documental en las bibliotecas.</p> <ul style="list-style-type: none">a. Siempre y en todas las materias, no importa el ciclo de enseñanza.b. Algunas veces, según el ciclo donde se inscriba la materia.c. Nunca, es un asunto que no me concierne. <p>8. ¿Ha reclamado formación en investigación bibliotecaria de un servicio de biblioteca de su centro?</p> <ul style="list-style-type: none">a. No sabía que estuviera disponible.b. No tengo necesidad de investigación documental.c. Tengo dificultad de calendario para asistir a minicursos de formación en investigación bibliotecaria.d. Tengo dificultad para incorporar un módulo en mi programación de investigación bibliotecaria. <p>9. Por favor, muestre su interés por alguna de las siguientes opciones para su formación:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Guía didáctica basada en Web.b. Apuntes específicos para la formación bibliotecaria redactados por un bibliotecario.c. Apuntes generales para la formación bibliotecaria redactados por un bibliotecario.d. Apuntes para la formación en Internet redactados por un bibliotecario.e. Revista para el personal.f. Tarea conjuntamente diseñada.g. Componente requerido de Educación General.h. Componente requerido en los cursos superiores del P.F..i. Instrucción en equipo.j. Créditos requeridos para cursos de primer año del P.F..k. Componente requerido en todos los cursos de primer año del P.F..l. Curso de créditos optativos. <p>10. Las instalaciones físicas y materiales de consulta y lectura de libros y revistas en su centro:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Estimulan la estancia en sus dependencias.b. Crean una actitud contraria a la consulta de fuentes.c. Desconozco el local y el funcionamiento de la biblioteca.
--

Un profesor ha seleccionado un comentario sobre la Biblioteca de la Universidad de La Laguna: Biblioteca de Educación “José Julio Rodríguez Junco”.

1. La importancia que tiene la investigación bibliotecaria en mi área de conocimiento (ciencias humanas y sociales) es alta ya que el profesorado de esta área necesita continuamente tener información sobre diversos asuntos de la actualidad y de las

investigaciones recientes o de realizar revisiones bibliográficas sobre el tema que se está investigando.

2. Los recursos más utilizados son las páginas web de la Biblioteca Universitaria, en www.bbt.ull.es donde en cada biblioteca hay al menos un punto de acceso al catálogo (OPAC) señalado, desde donde puede hacer consultas. La mayor parte de la colección está en esta base de datos (más de 450.000 recursos). Y si busca un documento antiguo y no lo encuentra, se puede consultar el catálogo anual que hay en cada biblioteca. Y revistas y libros de otras bibliotecas, a través del Servicio de Préstamo interbibliotecario que se encarga de suministrar originales en préstamo o reproducciones de documentos que no posee biblioteca de la Universidad de la Laguna, procedentes de otras bibliotecas o centros de información españoles o extranjeros, con el fin de facilitar a los usuarios el acceso a la documentación que necesita.

3. El aprendizaje sobre el dirigir la investigación bibliotecaria es a través del servicio interuniversitario de bibliotecas, a través de folletos de información, el personal de la biblioteca te informan sobre los pasos a seguir para llegar a obtener la información y sesiones formativas, con el objetivo de formar a los usuarios en aspectos relacionados con los servicios bibliotecarios y los recursos de información. Son sesiones teórico-práctico, con una duración aproximada de entre una o dos horas. En cada sesión se entrega material de apoyo: esquemas, guías, prácticas, etcétera. Las sesiones cuentan con un grupo mínimo de 8 personas y un máximo de 20, aunque también existe la posibilidad de formación personalizada mediante tutorías individuales. Para asistir a las sesiones los usuarios deben inscribirse previamente, llamando por teléfono, enviando correo electrónico a la persona que las imparte o acudiendo a la biblioteca.

4. Información de revistas electrónicas. Esta información se encuentran dentro de “Información electrónica de la BULL” que informa sobre los distintos recursos electrónicos a los que se accede desde la página web de la BULL: revistas electrónica, bases de datos y catálogo. Además, se ofrece información sobre su contenido, la realización de búsquedas y el almacenamiento de la información obtenida.

5. El grado de confianza que deposita a los estudiantes para lograr información relevante e la biblioteca ya que el catálogo de la BULL donde la base de datos de la Biblioteca Universitaria, que recoge todo tipo de documentos descritos a los que puede acceder el usuario (libros, revistas, discos, mapas, videos, recursos electrónicos, etc). En él puede localizar un documento concreto, sabes que documento existen sobre una determinada materia o de un determinado autor y conocer en qué biblioteca se encuentran ubicados. También puede renovar sus préstamos reservar obras prestadas a otro usuario.

6. Falta motivación, ya que la BULL tiene un servicio de formación de usuarios que tiene por objetivo formar a todos los miembros de la comunidad universitaria en el uso de seminarios y recursos e la Biblioteca de la Universidad de la Laguna, así como ofrecer herramientas de aprendizaje para usar valorar todo tipo de fuentes de información.

7. Algunas veces se incorpora en la programación de las materias, introducción sobre el manejo de la biblioteca dependiendo del ciclo ya que suele incorporarse este tipo de

asunto o de contenido en el primer ciclo para que el alumno empiece a toma contacto con los diversos recursos que posee la Biblioteca de la Universidad.

8. Sí he recibido información.

9. Apuntes específicos para la formación bibliotecaria redactados por un bibliotecario.

10. Las instalaciones físicas y materiales de consulta y lectura de libros y revistas en la BULL, estimulan la estancia en sus dependencias ya que hay tres plantas, bien organizadas y estructuradas con sus salas de lecturas, y módulos para realizar trabajos en grupo y con una iluminación adecuada.

5.2 Tarea de indagación documental

Tarea. Visite los recursos electrónicos de la Biblioteca de su Universidad.

- Clasifique de manera aproximada las revistas electrónicas de su área de conocimiento que tengan un enfoque empírico, y apunte el número.
- Indique el número de idiomas usados en el total de las revistas seleccionadas anteriormente, y el número de países como lugares de edición de las mencionadas revistas.
- Apóyese en el sitio <http://informationr.net/rm> (Electronic Resources for Research Methods) para clasificar los artículos de una revista seleccionada anteriormente por el método de recogida y/o análisis de datos (cuantitativo o cualitativo), e indique la frecuencia de ambas metodologías en los números de una anualidad de edición de la revista seleccionada.
- Seleccione un artículo de la revista seleccionada en función de una o de las dos metodologías citadas anteriormente.
- Proponga una tarea de prácticas de campo o laboratorio a estudiantes de su P.F. análoga a la que haya leído en el artículo de la revista seleccionada, que contenga los siguientes apartados:
 - ✓ Planteamiento de metas u objetivos.
 - ✓ Diseño.
 - ✓ Recogida y análisis de datos.

5.3 Calidad de un artículo de revisión

Tarea. Explique a colegas o estudiantes la calidad de un artículo de *revisión* (apóyese, por ejemplo, en el sitio <http://www.filosofia.org> para seleccionarlo) en función de los siguientes indicadores:

- Calidad de la literatura o documentación científica revisada.
- Trascendencia del tema.
- Impacto potencial de la revisión para la investigación y la práctica.
- Contribución a su área de conocimiento.
- Extensión del escrito.
- Claridad de expresión.
- Equilibrio y equidad.

Un profesor hace el siguiente comentario: Los contenidos que se abordan a través de los diferentes epígrafes no siguen un mismo hilo conductor que permitan un análisis desde los antecedentes hasta planteamientos actuales con sus evidencias. Por lo que la calidad del artículo se mejoraría si se establecería o determinarían antecedentes y el estado actual. La síntesis o interconexión de los contenidos facilitaría al lector la unificación y simbiosis entre los dos núcleos centrales del artículo: poder y globalización.

Las fuentes documentales en las que se apoyo el autor son escasas, tanto en lo que hace referencia a otros trabajos de corte similar, como a la rigurosidad y actualización de las fuentes que se utilizan, aspecto este último que se demuestra en las escasas referencias bibliográficas.

En relación con los aspectos formales, la extensión de secciones (epígrafes) es equilibrada y adecuadas al contenido. Destinándose, aproximadamente, la misma extensión a los distintos apartados y siendo más extenso el objetivo central (prensa y globalización). Aunque precisamente por ser, entiendo, el eje que justifica gran parte del resto de contenidos debería ser abordado con una mayor profundidad.

Para finalizar, cabe señalar que la redacción y expresiones del artículo facilita en gran medida su lectura y comprensión, aunque el lector no tenga conocimiento del tema, ya que se utiliza un lenguaje coloquial carente de tecnicismos a lo que también contribuyen algunas de las párrafos textuales que se incluyen (aunque en ocasiones no se citan) que se presentan a lo largo de todo el trabajo.

En suma, se trata de un artículo de corte divulgativo y periodístico que para reunir las condiciones y requisitos de un trabajo de investigación debe ser mejorado, como mínimo, en los aspectos que se señalan.

5.4 Encuesta de evaluación de la biblioteca por el PDI

Tarea. Se ha adaptado esta encuesta para evaluar el uso y el funcionamiento de una Biblioteca por el PDI. Responda a esta encuesta tomando como referencia la Biblioteca de su Centro. (Adaptación de la Encuesta de evaluación de la biblioteca dirigida al profesorado de la Universidad de Alicante).
--

I. DATOS GENERALES SOBRE EL PDI:
a. ¿En qué departamento desarrolla su actividad?----
b. ¿Cuántos años hace que trabaja en la Universidad?----
II. UTILIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA
1. ¿Con que frecuencia utiliza la biblioteca?
a. Menos de una vez al mes.
b. Una vez al mes.
c. Dos o más veces por semana.
d. Una vez por semana.
2. ¿En que horario utiliza la biblioteca?
a. Habitualmente por la mañana.
b. Habitualmente por la tarde.
c. Indistintamente mañanas y tardes.
3. ¿Utiliza los servicios y recursos de la biblioteca desde el ordenador de su

despacho y/o domicilio?	
a. Sí. b. No.	
4. ¿Conoce al responsable de su biblioteca de Centro?	
a. Sí. b. No.	
5. ¿Conoce la existencia de la Comisión de Usuarios de su biblioteca de Centro?	
a. Sí. b. No.	
6. ¿Conoce al coordinador del departamento o área en la Comisión de Usuarios?	
a. Sí. b. No.	
7. ¿Conoce la nueva normativa de Comisión de Usuarios?:	
a. Sí. b. No.	
8. ¿Conoce la nueva normativa de Uso de fondos?:	
a. Sí. b. No.	
9. ¿Conoce la nueva normativa de adquisiciones?:	
a. Sí. b. No.	
III. SERVICIOS DE LA BIBLIOTECA	
A continuación les ofrecemos una lista de aspectos relacionados con los fondos, los equipos y las instalaciones de su biblioteca. Elija solo una de las siguientes posibilidades:	
A no lo conozco B no lo utilizo C lo considero malo	D lo considero regular E lo considero bueno F lo considero muy bueno
10. Consulta del Catálogo de la Biblioteca.	
11. Servicio de préstamo.	
12. Servicio de préstamo interbibliotecario.	
13. Servicio de información bibliográfica y referencia.	
14. Acceso a bases de datos.	
15. Acceso a revistas y sumarios electrónicos.	
16. Servicio de reprografía.	
17. Servicio de adquisiciones: desiderata, bibliografía recomendada.	
18. Gestión de revistas.	
IV. ACTIVIDADES FORMATIVAS DE LA BIBLIOTECA	
19. Cursos de formación generales.	
20. Cursos de formación especializados.	
V. FORMULARIOS	
21. Solicitud de adquisiciones (desiderata, bibliografía recomendada).	
22. Solicitud de préstamo interbibliotecario.	
23. Solicitud de formación de usuarios.	
24. Consultas a la biblioteca.	
VI. INFORMACIÓN SOBRE LA BIBLIOTECA	
25. Guías y hojas informativas sobre la biblioteca.	

26. Información del servicio de bibliotecas en la Web de la Universidad.
VII. FONDOS BIBLIOGRÁFICOS
27. Localización de los documentos en la Biblioteca.
28. Adecuación de los fondos bibliográficos a sus necesidades.
29. Adecuación de revistas a sus necesidades.
30. Adecuación de las tarifas de préstamo interbibliotecario.
VIII. INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO
31. Horarios de la biblioteca.
32. Disponibilidad de puntos de lectura.
33. Disponibilidad de equipamiento informático y audiovisual.
34. Señalización de espacios.
35. Condiciones de trabajo (silencio, respeto).
36. Confort (iluminación, temperatura, limpieza).
37. Calidad del mobiliario (mesas, sillas, estanterías).
38. Correo electrónico para la comunicación con la biblioteca.
IX. SATISFACCIÓN GENERAL CON LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO
39. Atención y trato del personal de la biblioteca.
40. Valoración global de la biblioteca.

5.5 Tipos de preguntas para evaluar conocimientos sobre una biblioteca

Tarea. Incorpore en su programación de materia o en la evaluación de un P.F. una prueba para constatar el conocimiento general y específico que tienen los estudiantes de su materia o de un P.F. sobre una biblioteca.

- Proponga una prueba de alguna de las modalidades siguientes: respuestas seleccionadas, o construcción de respuestas.
- Información preliminar sobre la construcción de una prueba:
 - ✓ Los ítems de pruebas de respuestas seleccionadas son aquellos en que se presentan dos o más respuestas a los estudiantes, y debe distinguir la contestación correcta: por ejemplo, pruebas de opciones verdadero-falsa, elección alternativa, y elección múltiple.
 - ✓ Los ítems de pruebas de construcción de respuestas son aquellos en que un estudiante debe proporcionar la respuesta correcta, bien con una palabra, frase o ensayo. Sugerimos ejemplos de ítems de respuesta corta y tipo ensayo.

Fuente: Fagan, J. C. (2001). Selecting test item types to evaluate library skills. *Research Strategies*, 18, 121-132.

Ejemplos de declaración de ítems para distintos tipos de pruebas:

A. Verdadero-falso.

1. Los estudiantes de este P.F. conocen el programa informático dispuesto para consultar referencias por medio de Internet:

- V
- F

B. Elección alternativa.

1. Una base de datos es (1) sustancialmente distinta o (2) completamente lo mismo que una compilación documental ordenada.

C. Elección múltiple.

1. Un Servicio de préstamo interbibliotecario es:

• Una biblioteca ambulante.
• Un libro o documento que se cede entre bibliotecas.
• Una cantidad depositada para leer un libro.
• Un servicio que una biblioteca establece con un banco.
D. Respuesta corta.
1. La nueva normativa de adquisiciones prevé la adquisición de _____ ejemplares por autor.
E. Ensayo.
1. Haga un comentario crítico de la bibliografía recomendada en la materia.

5.6 Sondeo sobre el conocimiento de términos de un glosario de documentación

Tarea. Sondee el conocimiento que tienen profesores y alumnos sobre sistemas de documentación. Presente las siguientes palabras y solicite de cada una de ellas una breve definición. Vocabulario:

- CD-ROM (COMPACT DISK READ ONLY MEMORY).
- Cita.
- Base de datos.
- Descriptor.
- Hipertexto.
- Icono.
- Préstamo interbibliotecario.
- Red local.
- Tesoro.
- WORLD WIDE WEB.

Referencia: Howze, P. C. y Moore, D. M. (2003). Measuring international students' understanding of concepts related to the use of library-based technology. *Research Strategies*, 19, 57-74.

En el cuadro que aparece a continuación queda especificada la respuesta obtenida por parte del alumnado y profesorado en cada uno de los términos propuestos. Cabe especificar que para el sondeo realizado entre el profesorado he recurrido a un compañero con el que mantengo un alto nivel de confianza. El sondeo con el alumnado ha sido realizado en el grupo de alumnos de Primer Curso de Maestro Especialista en Educación Física, siendo por ello por lo que estimo podría justificarse el bajo nivel de conocimientos al respecto. Los resultados obtenidos a nivel de alumnado refuerzan las conclusiones obtenidas por Howze y Moore (2003) en su artículo, destacando la importancia de que tanto el profesorado como las bibliotecas tomen conciencia de la necesidad de formación y lleguen a sentirse responsables de la misma.

PALABRA	DESCRIPCIÓN PROFESORADO	DESCRIPCIÓN ALUMNADO
Cd-Rom	Disco informático que permite almacenar gran cantidad de información en diversos formatos.	Disco informático que permite almacenar mucha información.
Cita	Nota a pie de página que pretende aclarar o localizar la	Para preguntar sobre este término tuve que especificar

	palabra referenciada.	“cita o reseña bibliográfica. La respuesta fue: libros o artículos que se han utilizado en el texto.
Base de datos	Recopilación de información en torno a un tema para facilitar el trabajo o búsquedas.	Información almacenada para trabajar.
Descriptor	Abreviatura o término admitido para describir el contenido esencial de un texto.	Lo desconoce.
Hipertexto	Lo desconoce	Lo desconoce.
Icono	Símbolos y dibujos gráficos que permiten el acceso a programas y servicios en un ordenador.	Dibujos que tiene el ordenador para picar y hacer tareas o entrar en programas.
Préstamo interbibliotecario	Servicio entre bibliotecas que permite el intercambio de documentación científica.	Lo desconoce.
Red local	Conjunto de ordenadores conectados entre sí, de manera que se puede intercambiar información.	Varios ordenadores intercomunicados.
Tesauro	Catálogo con descriptores para las palabras más utilizadas en cada uno de los campos científicos. Añade que hay Tesoros por áreas de conocimiento.	Lo desconoce.
World Wide Web	No está segura. Indica red de información.	Lo desconoce.

5.7 Elija un autoinforme de un Servicio de Biblioteca (por ejemplo, uno de las siguientes universidades: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO), Sevilla o Zaragoza)

Tarea. Seleccione de la lista de comprobación de autoinformes uno de los dos párrafos:
<ul style="list-style-type: none"> • Los S.B. y su integración en la Universidad. • Procesos y Comunicación.
Identifique en el Autoinforme seleccionado textos que constituyan:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Evidencias</i> (pruebas o certezas claras y manifiestas de las que no se puede dudar). • <i>Análisis</i> (examen del autoestudio susceptible de estudio intelectual distinguiendo y separando sus partes hasta identificar sus elementos constitutivos o los principios que los sustentan), y • <i>Juicios de valor</i> (opinión, parecer o dictamen que alude a la utilidad o aptitud de los servicios bibliotecarios).

8

Medios y recursos para un programa formativo

1. Análisis funcional

El criterio Recursos Materiales en el Modelo EFQM se estructura en un único subcriterio: Instalaciones e infraestructuras para el proceso formativo.

1.1 Laboratorios, talleres y equipamiento

La calidad de los recursos materiales (RM) de un P.F. se refiere al tema del funcionamiento adecuado de la docencia, investigación y servicios merced a la disponibilidad y correcto funcionamiento del equipamiento en pulcras instalaciones e infraestructuras físicas. Bajo esta consideración del criterio RM, el análisis de su calidad en la visita de un P.F. se puede hacer anotando y comprobando la disponibilidad de m² en los espacios y contrastación de las características de los mismos en cuanto a iluminación, calefacción, refrigeración, acústica, etcétera. La constatación fáctica de los espacios dedicados a las funciones del PDI y PAS de los RM es sencilla si la pauta racional evaluativa consiste en la enumeración de los RM y puestos (por ejemplo, informáticos) en los espacios (por ejemplo, aulas o laboratorios de un P.F.). De otra parte, nos referimos a que los espacios existentes de un P.F. para llevar a cabo las actividades docentes, investigadoras y de servicios son adecuados y satisfactorios. El entramado de RM de un aula es fácil de contar y medir. No obstante, el balance para un informe evaluativo no debe consistir únicamente en resaltar la disponibilidad de equipamiento y en subrayar el tamaño espacial. Se debe mostrar en un informe índices de satisfacción del alumnado con los RM, que como constructo alude, entre otros aspectos, al ambiente ecológico de un aula o espacio reservado a la docencia teórica y/o práctica.

1.2 Nuevo paradigma de la sociedad de la información: la universidad virtual o invisible

La universidad como organización de aprendizaje está rompiendo los muros del aula para establecer comunicación con el alumnado. Un evaluador externo observa las instalaciones y RM de las aulas contando las NN. TT. y los puntos de conexión a Internet o las zonas wi-fi. Es menos evidente, no obstante, captar en una visita que la tecnología de la información por medio de ordenadores conectados en red promueva una organización universitaria estandarizada en el tipo de actividades por la interconexión de lugares hasta conformar un único espacio de práctica socioeducativa (Agre, 2000: 497). Porque el campus invisible aúna más a investigadores, docentes y alumnado que el espacio físico de los centros universitarios, desapercibido para la

mayoría de ellos. Este nuevo eje de un campus invisible aún no ha “mallado” o anudado despachos, aulas, salas de estudio, bibliotecas, dependencias administrativas, etcétera. La fibra óptica, como los servidores y, en general, la arquitectura de los sistemas informáticos de las universidades es caro, y está todavía en proceso de construcción. Las infraestructuras de NN. TT. en las aulas y laboratorios son o deberían representar nuevos miniespacios para la reflexión, que no se consigue si “improntamos” la docencia y la investigación con la huella de la rapidez en la búsqueda y expedición de la información, y la investigación sin dar tiempo a la precisión, a la coherencia argumentativa y ética, o a la toma de decisiones encaminadas al bien común. La evaluación de la infraestructura informática lleva aparejada una indagación acerca de la alfabetización telemática y las patologías asociadas a ella del PDI y del alumnado. El viejo discurso de la libertad académica docente puede estar constreñido por las nuevas configuraciones y sistemas de comunicación y gestión informativas (Jackson y McDowell, 2000: 636).

La misión de la universidad - orientada hacia la sociedad del conocimiento – cambia sus funciones capitales de docencia, investigación y servicios, conforme se invierte en infraestructuras informáticas que amplían su radio de acción a nuevos beneficiarios institucionales, empresariales, y estudiantes de toda edad que aspiran a desempeñar un nuevo rol en el aprendizaje, haciendo más atractiva y competitiva las instituciones de enseñanza superior (Dumort, 2000: 547-548). El viejo papel del estudiante adquiriendo información textual en las aulas se desvanece ante la necesidad de un aprendizaje tutorial. La tutorización de los estudiantes se impone en la docencia ante cualquier innovación tecnológica, y en una enseñanza apoyada en las NN. TT. significa dar un paso a la conversación presencial o a distancia, a un diálogo interactivo personalizado para secuenciar los pasos frente a un problema presentado en un laboratorio o en un programa de teleformación. Esa nueva enseñanza es compleja por dos razones: la ratio profesor/alumno en un aula virtual disminuye, y no se dispone simultáneamente de un número suficiente de profesores con competencias informáticas (Bork, 2000: 640). La enseñanza con nuevas tecnologías requiere, consecuentemente, un rediseño de la instrucción.

1.3 *Medios y nuevas tecnologías para delinear la enseñanza*

Cuando un evaluador visita el equipamiento de las aulas reservadas a la docencia e investigación de un P.F. presta atención a contar el número de RM que facilita la comunicación representando ésta de múltiples formas. Posteriormente, clasifica los RM según sus cualidades para el apoyo de la comunicación oral (pizarra, retroproyector de transparencias, proyector de diapositivas, etcétera), el fortalecimiento de ideas docentes por medio de textos, imágenes y sonido, o una combinación de estos (sistemas multimedia, o proyectores de videos, etcétera), materiales auxiliares contra las enfermedades osteomioarticulares y conectivas (reposapiés y atriles) o la potencia para el establecimiento de una comunicación a distancia (puntos de conexión a Internet y ordenadores de sobremesa y portátiles).

La clasificación de los RM por ciertos atributos (interactividad, iconicidad, sincronía, a distancia) es otra aproximación evaluativa que combina el número de elementos y algunas propiedades atribuidas a los medios (Bravo, 2004). No todos los RM se encuentran en las aulas destinadas a la docencia. Se almacenan ordinariamente los RM en salas o bibliotecas multimedia, salvo que un salón se

convierta en un laboratorio multimedia o de informática en el que ni suelen existir inventarios y libros de mantenimiento de RM, ni planes de seguridad laboral y prevención de riesgos laborales por el transporte y uso de los mismos. Difícil resulta para un evaluador externo descubrir, asimismo, el estilo instructivo fomentado en los ambientes donde existen RM y NN. TT. Se asume para esos ambientes que la docencia facilita e incrementa la transmisión de hechos para un aprendizaje de información factual, pero se desconoce la incidencia que los ambientes tecnológicos basados en la Web propician en la construcción del conocimiento estudiantil: es decir, cómo los estudiantes solucionan problemas, desarrollan conceptos, o promueven el pensamiento crítico hasta convertirse en miembros de una comunidad de aprendices (Woodard, 2003: 186). (Para aumentar su conocimiento sobre el concepto de comunidad de aprendizaje, vea la versión en línea del libro de Howard Rheingold's *The Virtual Community* en el siguiente URL: <http://www.rheingold.com/vc/book>).

El campus físico de un centro universitario que alberga un P.F. debería mostrar al tiempo su campus invisible, ese que promueve comunidad de aprendizaje y construcción de conocimiento en el alumnado, que autores han llamado una *Ciberciudad* orientada a la creación de amistad y confianza (Carter, 2005: 149), comunidad, en fin, que existe porque los miembros comparten un propósito común que solo se puede conseguir de forma conjunta. (Lea los doce principios de la colaboración en el siguiente URL: <http://www.mongosetech.com/solutions/principles.html>). Las competencias docentes cambian aumentando en número y complejidad cuando las actividades se realizan en Redes Asíncronas de Aprendizaje (RAA). Los procesos de enseñanza-aprendizaje varían ineludiblemente en las RAA por cuanto la interacción con los estudiantes es a distancia, los diseños digitales de las actividades están meticulosamente redactados antes de colgar textos, gráficos, imágenes y sonido en Internet, la participación de los estudiantes en las discusiones grupales se hace bajo compromisos de sinceridad y responsabilidad en los foros, la gestión de los incidentes en línea precisa nuevas alternativas en la solución de problemas, y las interacciones con otros colegas de distintos grupos de la misma materia exigen estricta coordinación y cooperación, etcétera. Los roles cognoscitivo, afectivo y de gestión de los docentes son más impredecibles cuando se representan en ambientes RAA, por razones de profundidad:

El rol cognoscitivo relacionado con los procesos mentales de aprendizaje, almacenamiento de información, y pensamiento, cambia a uno más profundo de complejidad cognoscitiva en los profesores virtuales. El rol afectivo relativo a su influencia en las relaciones entre estudiantes, y en el ambiente de clase, exige encontrar nuevas herramientas para expresar su emoción, aunque se ha hallado una relación más íntima con los estudiantes. El rol directivo referido a la gestión de una clase y de un curso requiere una atención mayor al detalle, a la estructura, y al seguimiento adicional del estudiante (Coppola, Hiltz y Rotter, 2002: 186).

1.4 Procesos cognitivos y sociales de aprendizaje de estudiantes en sistemas instructivos en la web

La nueva infraestructura Web de un campus tiene como correlato el incremento potencial del aprendizaje de estudiantes. Este resultado asumido por los planificadores de la enseñanza en línea es cuestionable cuando se generaliza a todos los estudiantes, por cuanto los estilos cognoscitivos de éstos varían entre sí. El medio Web, como se constató en el apartado anterior, obliga a revisar las funciones docentes, en particular la referida al diseño curricular e instructivo, hasta emparejar diseño instructivo de profesor y estilo cognoscitivo de estudiante – esa habilidad del individuo para la localización espacial u orientación en el espacio - por ejemplo, diseñando información más genérica para los estudiantes analíticos y holísticos – que perciben las ideas como unidades o todos, y que son incapaces en separar las ideas en partes discretas -, y muy segmentada para los estudiantes con un estilo más visual y verbalizador – que aprenden las ideas divididas en partes, y que tienen dificultades para integrar las partes en un todo -. ¿Cómo se debe presentar la información de las materias de un P.F. en la red? El estudio empírico de Graff (2003) sugiere:

Los individuos que poseen estilos cognoscitivos diferentes aprendieron más eficazmente cuando se les proporcionó en la red el nivel apropiado de segmentación de la información (Graff, 2003: 416-417).

La consecuencia de estudios de esta naturaleza revierte en la gestión de la docencia de grupos de una misma materia: existen autores que sugieren el establecimiento de prerrequisitos para el acceso a materias y cursos sugeridos en las guías didácticas de las materias y docentes de P.F.s, el mantenimiento del principio curricular de flexibilidad en los materiales del curso para responder a todos los estilos cognoscitivos y presuntas habilidades estudiantiles, el seguimiento del mantenimiento del equipamiento y software electrónico del aula por parte de personal de apoyo del laboratorio, o la asunción de que el profesorado de un P.F. está comprometido con la idea de la enseñanza en línea, como recomendaron Montelpare y Williams (2000: 100) después de haber impartido las materias de *Introduction to Quantitative Methods* y de *Introduction to Epidemiology* por Internet. Las contingencias de una nueva organización de la enseñanza soportada en Internet hoy por hoy son variadas, por las debilidades arquitectónicas de los sistemas informáticos de algunos centros universitarios y las restricciones presupuestarias para mantener servicios de apoyo al profesorado.

De otra parte, los beneficios en el aprendizaje de Internet son dispares. Es posible que Internet incremente la información de un estudiante, pero ello no significa que haya aumentado o mejorado su nivel de exigencia intelectual para cribar la información. Una de las implicaciones prácticas del artículo de Metzger, Flanagin y Zwarun (2003) es esclarecedor:

Muchos estudiantes pueden depender de Internet para proporcionar información exacta sin tomar los pasos requeridos para asegurar la veracidad de la información que obtienen (Metzger, Flanagin y Zwarun, 2003: 286).

La veracidad informativa requiere poseer habilidades de alfabetización documental, entre otras, búsqueda, evaluación y cita de información, y problemas legales y éticos involucrados en el uso de información. Porque, en opinión de Wang y

Artero (2005: 81), con esas habilidades de alfabetización informativa se ofrece *la mejor oportunidad para que los estudiantes lleguen a ser aprendices duraderos con éxito y futuros empleados.*

Es misión de un evaluador establecer un índice de alfabetización del personal de un P.F. en RM.

1.5 *Evaluación en línea y desarrollo profesional en nuevas tecnologías*

El equipamiento de RM de las aulas de un P.F. es oferta fosilizada de docencia, si ésta no acaba dando existencia a las cosas por medio de textos, imágenes y sonidos. El PDI que imparte docencia y desarrolla investigación en las aulas con puestos conectados a Internet tiene que mostrar nuevos códigos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dos de las nuevas claves son la temática (evaluación) y la métrica (herramientas en línea). *¿Cómo se hace una evaluación apropiada en línea?*, fue la pregunta que se hicieron los investigadores australianos Voigt y Swatman (2004: 185) en dos estudios de caso para cada uno de los cuales arbitraron una aproximación evaluativa diferente, desde la investigación acción a un modelo sistemático de evaluación.

De otra parte un aprendizaje distribuido, híbrido o mezclado – como si fuera café (en inglés, *blended*) - es la consecuencia del advenimiento de grados principios de convergencia cultural, como son el aprendizaje recurrente, la globalización o la edad de la información, que mueven las instituciones a una sociedad del conocimiento y a las universidades a crear sistemas o ambientes de aprendizaje virtual (Kirkuk y Kirkwood, 2005). Así, se hallan instituciones de educación a distancia que prestan atención a la conexión, interacción, exploración y descubrimiento en lugar de a la transmisión de información moviendo al profesor a ejercitar un rol más activo (diseño de materiales, asesoramiento y seguimiento, evaluación formativa, etcétera) en el aprendizaje del estudiante. La evaluación de los RM disponibles en un P.F. es una cuestión inseparable del aprendizaje de los estudiantes y de la alfabetización del personal docente mediante programas formativos específicos.

El estudio de un multimedia de Derecho realizado por McDonald, McPhail, Maguire y Millett (2004: 294) en universidades australianas fue la excusa para hacer un estudio evaluativo de un CD que contenía exposiciones, y bases de datos de resúmenes de casos. En este experimento se diseñó un proceso evaluativo y desarrolló un modelo conceptual para evaluar el impacto de los RM en los cambios de los estudiantes. En otro estudio aplicado en la Facultad de Administración de Empresa de la Universidad de Harvard, Sensiper (2000) relató el proceso de adaptación de los estudios de caso textuales a sistemas multimedia que utilizaron el *lenguaje de video, gráficos y películas para crear herramientas docentes significativas* (Ídem, 620), o la utilización de videoconferencias para escuelas hospitalarias del área de Birmingham (Hill, Hill y Hampton, 2004).

Un evaluador del uso de NN. TT. en un P.F. interrogará la aplicación que se hace de las mismas en el desarrollo profesional docente universitario. Cuando la Universidad de Glamorgan apostó por la enseñanza electrónica rápidamente se percataron sus autoridades de la necesidad de preparar a los docentes en NN. TT. Esta conveniencia fue resaltada por Fitzgibbon y Jones (2004), quienes, apoyándose en factores sociales e intelectuales de aprendizaje, perfeccionaron a los docentes haciéndolos partícipes de la

idea de comunidad de aprendizaje. Una de las lecciones derivadas de la aplicación de las NN. TT. aprendidas en la experiencia formativa fue particularmente relevante:

Hay también problemas específicos con respecto a la tecnología - se necesita tener una plataforma fiable desde la que se puedan operar los materiales en línea, y cualquier falta de fiabilidad en el sistema necesita ser neutralizado por medio de medidas de seguridad como mantener contactos vía correo electrónico (Fitzgibbon y Jones, 2004: 33).

2. Aprendizaje experiencial

La necesidad de formación permanente del profesorado universitario en NN. TT. ha sido percibida por las autoridades de gobierno de las universidades, y así se ha constatado igualmente en estudios españoles, como el realizado por Raposo (2004) en la Universidad de Vigo, que sintetizó las necesidades específicas de formación docente, y que acotamos a continuación:

Según el número de argumentos utilizados por los participantes se necesita formación técnica: en primer lugar, sobre las aplicaciones informáticas específicas (34), las aplicaciones informáticas básicas (32), la videoconferencia (30), la Web (30), las listas de distribución (29), el correo electrónico (24) y la transferencia de ficheros (24). A continuación, con puntuaciones menores se muestran las tecnologías audiovisuales: sobre la cámara de fotos (18), los medios de comunicación de masas (16) y el vídeo (16), los medios auditivos, el retroproyector (9) y el proyector de diapositivas (8) (Raposo, 2004).

Un ejemplo de enseñanza virtual o de aprendizaje híbrido o mezclado en el área de Administración y Dirección de Empresas tuvo lugar en la Universidad holandesa de Nyenrode siguiendo el modelo de investigación de estudio de caso, y que fue dirigido por Walter y Arnold (2004). El estudio pretendió revelar las actitudes estudiantiles hacia los ambientes virtuales y las herramientas asíncronas. Las recomendaciones que establecieron los autores relativas a las fases de diseño (Preparación del curso) e iniciación del curso (Socialización de los aprendices) constituyeron una fuente de reflexión para futuros docentes que ensayan la introducción de aprendizajes virtuales en la docencia de las materias de un FP (Ídem, 260-261). Ese aprendizaje distribuido como forma de proporcionar oportunidades de aprendizaje más allá de los límites de una clase convencional (World Wide Web, correo electrónico, videoconferencia, discusiones en grupos de foros, simulaciones, *chats*, etcétera), lo pusieron en marcha Macdonald y Mcateer (2003) a través de un proyecto con tutores de la Universidad a Distancia de Glasgow para apoyar a los estudiantes.

El centro o meta de las clases presenciales y virtuales de un P.F. es el estudiante. Pero, *¿cómo manejan los estudiantes sus sentimientos de aislamiento en un aula virtual para crear el sentido de comunidad de aprendizaje?* Esta fue la pregunta de investigación desarrollada por Hara y Kling (2000: 558). Las metodologías de investigación empleadas en este estudio las podemos trasladar al modelo de evaluación externa de este criterio:

- *Observación* de una clase que utilice sitios Web en la docencia.
- *Pensamiento en voz alta* de estudiantes mientras usan el ordenador.

- *Entrevistas* con estudiantes inmediatamente después de haber terminado tareas en línea.
- *Análisis documental* de las programaciones de materias y lecturas obligatorias y voluntarias (Hara y Kling, 2000: 560).

El gasto en RM y en la adaptación de infraestructuras espaciales es un dato revelador de la apuesta de una universidad por la innovación tecnológica. La evolución en las inversiones en RM, no obstante, suele correr pareja a la aprobación de las partidas presupuestarias de los P.F.: se invierte más en RM inventariables y fungibles que en procesos de transformación de las creencias pedagógicas sobre el uso de los RM o la alfabetización informática del personal de un P.F..

Pensamos que los conceptos de redes o ambientes virtuales de aprendizaje del personal de un P.F. parecen evidentes cuando se materializan en RM, y no pasan de ser tácitos cuando se alude con aquéllos a las creencias compartidas, por ejemplo, que soportan el aprendizaje distribuido de los estudiantes o que suplementan la docencia (Kirkuk y Kirkwood, 2005: 188).

Finalmente, el estudio sueco de Adrianson y Hjelmquist (1999: 192) resalta la importancia que tienen las actividades y requisitos de las tareas (problemas sobre dilemas sociales y encrucijada criminal) propuestas a estudiantes de un departamento de Informática y Ciencias de la Información frente a la condición del medio: comunicación presencial *versus* mediada por ordenador.

3. Reflexión como meditación

Tres experiencias constituyen motivo de reflexión acerca de las funciones de los RM que un evaluador de este criterio de un P.F. puede utilizar como indicios: diseño de un sistema informático personal de docencia, diarios de aprendizaje de estudiantes como modalidad de producción de una carpeta digital propiciados por un programa de ordenador, y análisis de textos de las producciones digitales de estudiantes.

La preocupación por crear una enseñanza colaborativa en línea viene aparejada con el diseño de sistemas que permita la presentación de información con múltiples recursos multimedia y posteriormente la comunicación con los usuarios. La propuesta del sistema de Torres, Candelas, Puente y Pomares (2004) es de un cartógrafo: dibujan un mapa con todos los elementos de un sistema que sea patrimonio de la docencia de un P.F. o de una materia, y que constituya su bien cultural e identitario:

A diferencia de otros sistemas comunes existentes, el que se plantea aquí considera la característica de que el profesor pueda diseñar fácilmente la interfaz de usuario que utilizará para la docencia de un tema. Para ello, se ofrecerá una serie de herramientas y componentes multimedia, entre los que, además de opciones comunes de video, audio o chat, se puede disponer de módulos de animación, simulación o incluso tele-operación (Torres, Candelas, Puente y Pomares, 2004: 5).

Un recurso puede ser un diario o un periódico de clase. Las reflexiones y experiencias cotidianas de aprendizaje de estudiantes se pueden volcar a ficheros de una plataforma de ordenador (como se hace, por ejemplo, en la plataforma *moodle*). La innovación alemana de Nückles, Schwonke, Berthold y Renkl (2004: 50) consistió en el diseño de un programa (*eHELP*) para el análisis de protocolos de diarios que enriquecieron un aprendizaje distribuido o híbrido con actividades metacognitivas, que promovieron un razonamiento crítico para procesar y retener la información. En cierto sentido, el diario de aprendizaje de los estudiantes funciona a la manera de una *weblog*, es decir, un sitio Web donde cualquier persona coloca sus opiniones personales sobre determinados asuntos de forma clasificada, como, por ejemplo, los *weblogs* de la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard en el URL: <http://blogs.law.harvard.edu>.

De otra parte, y ante la pregunta: ¿qué instrumentos permiten un análisis de las producciones y discusiones en un aprendizaje asíncrono?, el estudio del canadiense Murphy (2004: 352) relata las propiedades psicométricas de un instrumento que supera las amenazas a la validez de constructo y constata la fiabilidad (acuerdo entre jueces) que garantizaron la medición de 280 mensajes basados en unidades temáticas que contenían constructos y procesos como la formulación y resolución de problemas, la construcción de conocimientos, la colaboración y el pensamiento crítico de estudiantes.

4. Construcción de compromiso

A continuación, adaptamos algunos compromisos tomados de Villar y Alegre (2004: 244-245). Convertimos los compromisos docentes en declaraciones de un cuestionario compuesto de 10 ítems, y le preguntamos que valore la pertinencia o correspondencia de los compromisos sobre docencia con su P.F., materia o servicio (autoevaluación) o bien analizando esta sección de Recursos Materiales en un Autoinforme de Titulación o Informe Final (heteroevaluación). Tome la escala siguiente, y marque lo que proceda: 1: nada; 2: muy poco; 3: poco; 4: suficiente; 5: bastante; 6: mucho.

1. ¿Integro en la dinámica cotidiana de mi materia, asignatura o similar, los RM y las NN. TT.?	1	2	3	4	5	6
2. ¿Tengo en cuenta que un RM es sólo eso, un medio, un recurso? ¿Doy sentido a los RM a partir de los objetivos, contenidos y actividades de un P.F.?	1	2	3	4	5	6
3. ¿Planifico con tiempo la utilización de los RM, cómo voy a hacerlo y cuándo, de manera que no lo haga de manera improvisada, o para cubrir huecos o, robando protagonismo el RM a un proceso o contenido?	1	2	3	4	5	6
4. ¿Pruebo la utilización de diferentes RM y me quedo con aquellos con los que me encuentro cómodo, con aquellos que me sirven mejor para mis objetivos y con aquellos con los que los alumnos aprendan más y mejor?	1	2	3	4	5	6
5. Un compromiso actual que el PDI ha de adquirir cara a la excelencia en la formación es el utilizar las diferentes formas multimedia de presentación de la información y tener abierto también el canal de comunicación con sus alumnos a través de Internet (correo electrónico, página Web, foros, etcétera).						

1 2 3 4 5 6
6. ¿Potencio una enseñanza del P.F. que no quede cerrada y limitada a estrechos márgenes, por el contrario, desarrollo destrezas instrumentales alternativas en mis alumnos a la hora de estudiar (variadas herramientas de laboratorio, programas, búsqueda documental en bibliotecas, utilización de Internet, etcétera)?
1 2 3 4 5 6
7. Los RM que utilizo han de ser accesibles para todo el alumnado. ¿Tengo en cuenta que si participan en mi aula alumnos con alguna discapacidad, por ejemplo, debo tenerlo en cuenta para compensar en la medida de lo posible su limitación?
1 2 3 4 5 6
8. ¿Compruebo que las instalaciones e infraestructuras no tienen barreras arquitectónicas y permiten el desarrollo de la utilización de RM en el P.F.?
1 2 3 4 5 6
9. Las aulas (teóricas y prácticas) y espacios de trabajo han de contar con el equipamiento necesario de RM y han de adecuarse en cantidad y calidad al número de alumnos y a las actividades que usted vaya a desarrollar en el P.F. Dichas aulas deberán ajustarse a la planificación de organización docente del P.F. y a la metodología a desarrollar. Las aulas, tanto para las clases teóricas, como prácticas (informática, seminarios, entre otras), han de ajustarse a las necesidades de la organización docente del P.F. Además deberán analizarse aspectos relacionados con la iluminación, acústica, custodia de RM, seguridad y funcionalidad de las aulas puesto que estos aspectos pueden favorecer o dificultar la utilización de un RM.
1 2 3 4 5 6
10. Si los alumnos han de utilizar otros RM que le permitan ampliar y profundizar en los contenidos del P.F., ¿me informo de si las bibliotecas y los fondos documentales tienen el equipamiento necesario en calidad y cantidad, tal como se ha sugerido en el indicador siete de este programa?
1 2 3 4 5 6

5. Actividades

5.1 Clasifique los medios de una titulación

Tarea. Revise el criterio Recursos Materiales y el subcriterio Instalaciones e infraestructuras del Informe final de una autoevaluación seleccionada. Haga una relación de medios. Construya una matriz, clasifique los medios e interprete los resultados, según el siguiente acercamiento:

- sistema de comunicación (escrito, visual, escrito-visual, auditivo, y audiovisual), y
- cualidades (interactividad, iconicidad, sincronía, a distancia).

Fuente: Bravo, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, Junio (<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2409.htm>).

Un profesor revisa un Informe Final de Evaluación del título de Licenciado en Pedagogía y Licenciado en Psicopedagogía (2º Ciclo) (MURCIA). En cuanto a las Instalaciones e Infraestructura el centro de Educación dispone de los siguientes materiales:

- Sala de lectura.
- Aula de Informática.
- Instalaciones complementarias: sala de estudio, servicio de fotocopidora, cafetería y secretaria virtual.

A continuación establece una serie de medios de los que dispone el centro de Educación (Facultad de Pedagogía y Psicopedagogía). Los medios se clasifican en tres categorías:

- Medios de apoyo a la comunicación: pizarra, diapositivas, transparencia y video.
- Medios de información continua y a distancia: Sistemas multimedia.
- Medios de apoyo a la acción del profesor: libro.

SISTEMAS DE COMUNICACIÓN					CUALIDADES				
Medio	Escrito	Visual	Escrito-visual	Auditivo	Audiovisual	Interactividad	Iconicidad	Sincronía	A Distancia
Pizarra		X	X			X	X	X	
diapositivas			X			X	X	X	
video					X		X	X	
libros	X		X				X		X
Transparencias			X			X	X	X	
Sistemas multimedia	X	X	X		X	X	X		x

Recursos didácticos en el aula: pizarra, Transparencias, diapositivas, video, libros, sistemas multimedia.

Estos medios se clasifican dentro de los sistemas de comunicación, por ejemplo, la Pizarra que es un medio imprescindible para el desarrollo de cualquier actividad de aprendizaje hasta el punto de que se ha convertido en el icono, el recurso, que caracteriza un aula, se considera como un medio escrito al igual que el libro de texto, en cambio las transparencias recurso muy apreciado por los profesores, no siempre son adecuadamente canalizadas en beneficio de los alumnos y es un medio escrito/audiovisual al igual que las diapositivas que durante un tiempo el proyector y las colecciones de diapositivas eran unos excelentes medios para ilustrar cualquier presentación oral. En la actualidad, con los formatos digitales y el empleo de sistemas de presentación con ordenador, la imagen se ha integrado en ellos y el proyector y la fotografía fotoquímica como recurso han perdido peso.

En cuanto el Vídeo como apoyo a la clase presencial, es un recurso intermedio entre las diapositivas y el vídeo. La función de estos vídeos es ilustrar las clases con imágenes en movimiento, en fragmentos cortos que den lugar a los correspondientes comentarios por parte de los profesores, por lo tanto se considera un medio auditivo.

Y con respecto a los Sistemas multimedia, como nueva concepción del aprendizaje donde el alumno construye los contenidos creando sus propias significaciones en un diálogo continuo con el sistema, es un medio audiovisual.

Las cualidades presentadas por estos medios la mayoría facilitan la interactividad, es decir, la capacidad que tiene el usuario de interactuar sobre el medio de manera que éste sea un sujeto activo y no un mero receptor de mensajes. Estas posibilidades de interacción son muy variadas y abarcan desde la pasividad del medio que permanece en reposo, o carente de contenido, mientras que el usuario interactúa sobre él hasta que ofrece la información de manera lineal desde el inicio hasta el final. Otros como el video, los libros y los sistema multimedia son icónicos, es decir, la capacidad que tiene el medio para representar la realidad, el objeto representado tal y como es.

5.2 Funciones de las nuevas tecnologías en la enseñanza

Tarea. A continuación se citan roles atribuidos a las nuevas tecnologías. Para cada una de ellas, proponga una justificación racional:

- La tecnología como vehículo para la comunicación educativa.
- La tecnología como herramienta cognoscitiva.
- La tecnología como sistema de descubrimiento.
- La tecnología como medio para crear una comunidad de aprendices.

Fuente: Woodard, B. S. (2003). Technology and the constructivist learning environment: Implications for teaching information literacy skills. *Research Strategies*, 19, 181-192.

Un profesor hace el siguiente comentario:

- *La tecnología como vehículo para la comunicación educativa.* La tecnología es una herramienta básica, que nos permite la creación de redes de comunicación entre grupos de trabajo. A través de la tecnología podemos articular un conjunto de acciones dirigidas al intercambio de opiniones entre los alumnos y los docentes. El uso de la tecnología como vehículo de comunicación educativa, supone un avance en el sistema educativo y científico ya que por medio de INTERNET se puede crear una Red de intercambio y colaboración, ya sea de manera sincrónica o no.

- *La tecnología como herramienta cognoscitiva.* Las plataformas virtuales están brindando la posibilidad de favorecer la interacción comunicativa en los miembros de un grupo de clase. Mientras que en el aula es difícil escuchar las ideas de todos los estudiantes, la sincronía que ofrecen algunos de los recursos de las plataformas virtuales ofrece esa posibilidad. Los foros virtuales pueden ser una valiosa herramienta para explorar los procesos cognoscitivos que emplean los alumnos en su aprendizaje, cuando desean participar, aportar sus ideas o plantear cuestiones en una discusión.

- *La tecnología como sistema de descubrimiento.* La existencia de tecnologías interactivas a distancia, la irrupción de los satélites de difusión directa y la proliferación de tecnologías cada vez más controladas por el usuario, nos conducen a una enseñanza superior que sin dejar de explotar las cualidades de los materiales tradicionales y de los medios de comunicación social, hacen uso de las posibilidades que ofrecen dichas tecnologías. Los nuevos sistemas de enseñanza configurados a su alrededor requieren una redefinición de los modelos tradicionales para conducir a un tipo de aprendizaje abierto. Deben desarrollarse nuevos sistemas que exploten adecuadamente las potencialidades comunicativas de las redes.

- *Las nuevas tecnologías nos permiten crear condiciones de aprendizaje de otro modo difíciles de conseguir pues estos medios hacen posible:*

- ✓ Una interacción y ritmo de aprendizaje individuales.
- ✓ Reducción del tiempo de transmisión y asimilación de los conocimientos.
- ✓ Generar de modo realista situaciones sobre las que el aprendiz pueda actuar.
- ✓ La representación visual del objeto estudiado.
- ✓ Interacción constante entre la fuente de información y el estudiante, lo que permite el análisis de múltiples alternativas de decisión.
- ✓ Favorece la comunicación multicanal
- ✓ Favorece el descubrimiento autónomo
- ✓ Favorece la interacción social
- ✓ Acceso inmediato a materiales de referencia muy amplios con facilidades de enlace y conexiones múltiples
- ✓ Efecto motivante sobre el alumno.
- ✓ Proporcionan entornos enormemente ricos en información (acceso a bibliotecas, museos distintos tipos de bancos de datos)
- ✓ Desarrolla la capacidad de trabajo en grupo(aprendizaje cooperativo)
- ✓ Automatizan el control de los conocimientos
- ✓ Toma en cuenta las diferencias individuales entre alumnos, a un nivel más profundo de lo que hasta ahora había sido posible.
- ✓ Ofrecer atención inmediata a las respuestas de los alumnos.
- ✓ Sustituir al profesor en las tareas más rutinarias, permitiéndole dedicar más tiempo al alumno individual.

- *La tecnología como medio para crear una comunidad de aprendizaje.* Las interacciones entre los alumnos, entre los alumnos y los profesores, el tipo de situaciones que se crean y a los que son expuestos alumnos y profesores, es decir el contexto, caracterizan una cierta comunidad de práctica y se constituyen en aspectos determinantes el proceso de enseñanza aprendizaje. La utilización de las TICs puede contribuir para crear, estas comunidades de aprendizaje permitiendo un abordaje diferente.

5.3 Autorreflexione sobre Redes Asíncronas de Aprendizaje

Tarea. Suponga que un profesor imparte o ha impartido un curso en línea. Como evaluador quiere conocer la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de un curso en línea conociendo la opinión directa de un profesor. Prepare un guión de entrevista con diez cuestiones para averiguar la eficiencia de un aprendizaje en línea.

Ejemplos de preguntas para una entrevista sobre una Pedagogía de Redes Asíncronas de Aprendizaje. Hable de las maneras en que las Redes Asíncronas de Aprendizaje (en inglés, abreviado ALN) pueden afectar su trabajo como docente:

- ¿Qué cambios observa en la interacción con estudiantes en ambientes de ALN?
- Considere las distintas tareas o actividades semanales que incluya en su curso. ¿Producen trabajos individuales, en pequeño grupo, o se implica la clase entera?
- Muchos profesores encuentran que para ser eficaces enseñando en línea, necesitan inventar nuevos tipos de tareas o actividades. ¿Ha verificado que cualquier tipo de tareas o actividades innovadoras propuestas para su clase han funcionado particularmente bien?
- ¿Qué técnicas ha usado que animen la discusión? Pruebe: ¿Cómo funcionaron esas técnicas?
- ¿Qué técnicas ha intentado para mantener la discusión de clase en el tema? Pruebe: ¿Cómo funcionaron esas técnicas?
- ¿Hubo cosas que usted probó en línea que no funcionaron bien? Pruebe: Si sí, ¿por qué? Si no, ¿por qué le que salió mal?
- ¿Ha experimentado situaciones particularmente desafiantes o incidentes en línea? Reacción: ¿por ejemplo, “encenderse”. Si es sí, ¿por favor describa el incidente? ¿Cómo respondió el grupo ante el incidente? ¿Cómo respondió usted ante el incidente? ¿Cómo respondió el individuo o personas que iniciaron el incidente? ¿Cuál fue el resultado?
- Algún profesor ha dicho que su estilo instructivo ha tenido que cambiar para hacer una enseñanza en línea. ¿Le ha ocurrido a usted? Si es sí, ¿de qué manera?
- ¿De qué forma ALN ha afectado sus interacciones con otro profesorado y con sus cursos? Reacción: ¿Ha comparado su curso con otros en la Web?, o ¿ha intercambiado ideas con otro profesorado?
- ¿Piensa que sus estudiantes de cursos a distancia en ALN aprenden lo mismo que aquellos de materias tradicionales? ¿Más? ¿Menos? Pruebe: ¿Por qué?
- En general, ¿cómo ve la dinámica de cambiar el aprendizaje con ALN con respecto a las funciones docentes? ¿Y a los roles de los estudiantes?
- En general, ¿de qué manera los cursos a distancia con ALN han sido una experiencia frustrante?
- En general, ¿de qué manera los cursos a distancia con ALN han sido una experiencia plena?
- ¿Preferiría no enseñar otro curso asíncrono? ¿Por qué o por qué no?

Fuente: Coppola, N. W., Hiltz, S. R. y Rotter, N. G. (2002). Becoming a virtual profesor: pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18 (4), 174.

Un profesor contesta lo siguiente:

“CURSO ON ONLINE SOBRE ETNOVETERINARIA Y AGROECOLOGÍA”

- ¿De qué forma ha logrado incrementar la comunicación entre alumnos y entre alumnos y profesor? ¿Qué dificultades ha encontrado en ello?

- ¿Considera positivo o negativo el que las tareas enviadas por los alumnos estén repetidas, es decir, que hayan sido realizadas por varios alumnos al mismo tiempo? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de tareas y estrategias han logrado inducir una mayor participación en el alumno? ¿A qué lo atribuiría?
- ¿Qué tipo de tareas y estrategias metodológicas no lograron motivar a los alumnos y a qué lo atribuirías?
- ¿Promueve la interacción en línea un mayor acercamiento entre profesor y alumno en cuanto a tutorías se refiere cuando lo comparamos con las tutorías presenciales clásicas?
- ¿Se ha visto en cierta forma “obligado” a incorporar este tipo de herramientas metodológicas en su docencia o lo ha hecho voluntariamente? ¿Qué grado de esfuerzo le ha supuesto?
- La realización de este curso online ¿Le ha supuesto tener que interaccionar con otros profesores de su área o de distintas áreas? ¿Ha mantenido contacto con otros profesores que hayan desarrollado cursos similares y ha valorado la estructuración de los mismos?
- ¿Qué aspectos del aprendizaje del alumno cree que podrían estar potenciados por este tipo de herramientas y cuáles no cuando lo comparamos con la enseñanza presencial tradicional?
- ¿En qué medida ve factible integrar este tipo enseñanza online en el complejo engranaje que supone una titulación que se fundamenta en la enseñanza teórica y práctica presencial?
- ¿Se siente satisfecho del curso online realizado? ¿Qué aspectos mejoraría para el próximo curso de este tipo en el caso de que estuviera interesado en repetir?

5.4 Adaptación de una guía para comprobar el uso de las NN. TT. en un P.F.

Tarea. Seleccione uno de los tres ejemplos de sondeos que se citan a continuación. Adapte una de las guías al contexto universitario para conocer el uso que hace de las NN. TT. el personal del P.F. o de la unidad administrativa o institución.

Documentación:

- <http://resources4evaluators.info/EvaluationTextsAndDocuments.htm#Standards>
- On-Line How-To Documents. [Technology Evaluation](#)
- <http://www.ed.gov/pubs/EdTechGuide/index.html>
- Appendix C. Examples of Technology Surveys:
 - ✓ *Administrator Technology Survey.*
 - ✓ *Professional Development Activities.*
 - ✓ *Teacher Survey: Global Access.*

Para la realización de esta actividad un profesor ha escogido el ejemplo de *Professional Development Activities*. A continuación, se ha realizado la adaptación de la guía al contexto universitario. Es la siguiente:

Apellidos y Nombre:

Curso:

Asignatura en el que imparte docencia:

1. Indique si el pasado curso escolar realizó actividades relacionadas con la NN.TT. En caso afirmativo indique el número de horas y si fue el responsable de las mismas.

ACTIVIDADES	SI	NO	Nº HORAS	RESPONSABLE	NO RESPONSABLE
a. Realizó actividades dentro de su Facultad					
b. Fuera de su Facultad					
c. Cursos para mejora del vitae					
d. Actividades profesionales con otros profesores de otras universidades nacionales o extranjeras					
e. Actividades en Ministerios de Educación, Centros Regionales, etc					
f. En proyectos de investigación individuales					
g. Aprendizaje individual					
h. Otras formas de desarrollo profesional individual					

2. ¿Cuántas horas aproximadas empleó usted en actividades profesionales relacionadas vinculadas con las NN.TT. durante el pasado curso académico 2004/2005?

3. Piensa que la tecnología ha cambiado o determinado la forma en la que usted imparte su docencia.

- a. Muchísimo.
- b. Mucho.
- c. Poco.
- d. Poquísimo.

4. Indique tres actividades profesionales relacionadas con las NN.TT. indicadas en las que usted haya participado durante el pasado curso académico 2004/2005. Indique el tipo de actividad y nivel obtenido en la misma.

- a. Muy de acuerdo.
- b. De acuerdo.
- c. En desacuerdo.
- d. Muy en desacuerdo.

APLICACIONES	ACTIVIDAD	NIVEL DE CONFORT			
a. Directamente relacionadas con los objetivos de su desarrollo profesional.		1	2	3	4
b. Directamente relacionadas con el Departamento en el que usted imparte		1	2	3	4

su docencia.					
c. Basadas en un conocimiento más general y no relacionadas directamente con su desarrollo profesional.		1	2	3	4
d. Diseñadas para el desarrollo del alumnado.		1	2	3	4
e. Diseñadas para la mejora de la formación curricular de la comunidad.		1	2	3	4
f. Diseñadas con otros fines.		1	2	3	4

5. Evalúe su experiencia y nivel de comodidad en cada una de las siguientes aplicaciones utilizando una escala del 1 al 4.
- Muy de acuerdo.
 - De acuerdo.
 - En desacuerdo.
 - Muy en desacuerdo.

APLICACIONES	EXPERIENCIA	NIVEL DE CONFORT			
Ordenadores en general		1	2	3	4
Paquetes de procesadores de texto		1	2	3	4
Bases de datos		1	2	3	4
Aplicaciones gráficas		1	2	3	4
Programas de presentaciones		1	2	3	4
Navegadores de Internet		1	2	3	4
Buscadores para Internet		1	2	3	4
Programas Multimedia e Hipermedia		1	2	3	4
Sistemas de aprendizaje integrados		1	2	3	4
Programas de simulación		1	2	3	4
Programas tutoriales		1	2	3	4

5.5 Motivaciones de estudiantes en el uso de Internet

Tarea. Premisas para hacer la actividad. Existe muy poca investigación sobre el uso que hacen los estudiantes universitarios de Internet, sus motivaciones para usarlo, y qué esfuerzos tienen que hacer para verificar que la información que encuentran en línea es creíble. Entre las ventajas propuestas para incorporar las tecnologías avanzadas en la instrucción están la realización más eficaz de nuevas o existentes tareas, la preparación de estudiantes para el mercado del trabajo, reforzando la productividad, y llegar a estudiantes que no pueden asistir a las clases presenciales en el campus. El uso que los estudiantes hacen de los libros en las bibliotecas se está reduciendo conforme han ido aumentando los servicios en línea. Se cree que los estudiantes hacen un uso de baja calidad de Internet.

Propuesta. Construya una encuesta que examine las motivaciones de estudiantes universitarios para usar sitios Web en Internet, y que responda a las siguientes Preguntas de Investigación (PI):

- PI 1: ¿Con qué frecuencia los estudiantes de su universidad usan Internet?
- PI 2: ¿Para qué propósitos generales usan los estudiantes de su universidad la información basada en sitios Web?
- PI 3: ¿Para qué propósitos académicos usan los estudiantes de su universidad la información basada en sitios Web?
- PI 4: Comparado con otras fuentes de información, ¿con qué frecuencia los estudiantes de su universidad usan Internet para completar tareas de aprendizaje?
- PI 5: ¿De qué manera los estudiantes de su universidad perciben que los sitios Web sirven para impactar en las tareas de aprendizaje?
- PI 6: ¿Creen los estudiantes de su universidad que aumentará en el futuro su confianza en los sitios Web como fuente de información académica y general?

Fuente: Wang, Y-M. y Artero, M. (2005). Caught in the Web: university student use of Web resources. *Educational Media International*, 42 (1), 71–82.

Un profesor ha mostrado las motivaciones de los estudiantes en el uso de Internet:

PI 1

1. ¿Cuántas veces se conecta a Internet?, sin contar las conexiones de correo-e
 - a. Varias veces al día.
 - b. Una vez al día.
 - c. Varias veces a la semana.
 - d. Una vez a la semana.
 - e. Una vez al mes.
 - f. No uso Internet.
2. ¿Cuántas veces se conecta a Internet para leer o escribir correo-e, exclusivamente?
 - a. Varias veces al día.
 - b. Una vez al día.
 - c. Varias veces a la semana.
 - d. Una vez a la semana.
 - e. Una vez al mes.
 - f. No uso correo-e.

PI 2

3. Ordene de más a menos según el uso que haga de Internet, sin contar el correo-e, mas frecuente 1 menos frecuente 10.
 - a. Para realizar compras
 - b. Para bajar o intercambiar música
 - c. Para bajar o intercambiar películas y/o video-clips
 - d. Para buscar información complementaria a mis estudios
 - e. Para realizar trabajos propuestos por los profesores
 - f. Como herramienta en los estudios (ejemplo: Campus Virtual)
 - g. Para aprender cosas nuevas no relacionadas con mis estudios
 - h. Para chatear
 - i. En foros de discusión
 - j. Otros: _____

PI 3

4. Cuando busca información complementaria a sus estudios lo hace:

- a. Por iniciativa propia.
 - b. Por recomendación del profesor.
 - c. Se lo exige el profesor.
 - d. Por recomendación de un compañero.
 - e. Todos lo hacen.
 - f. Otras: _____
5. Cuando busca información en Internet para realiza un trabajo lo hace:
- a. Por iniciativa propia
 - b. Por recomendación del profesor
 - c. Se lo exige el profesor
 - d. Por recomendación de un compañero
 - e. Todos lo hacen
 - f. Otras: _____

PI 4

6. Ordene que fuentes de información usa con más o menos frecuencia comparadas con Internet: (Táchese lo que no proceda)
- | | |
|--|--------------------------|
| a. Mis apuntes | Más – Menos que Internet |
| b. Bibliografía recomendada | Más – Menos que Internet |
| c. Bibliografía complementaria | Más – Menos que Internet |
| d. Catálogos | Más – Menos que Internet |
| e. Medios de información (TV, radio,...) | Más – Menos que Internet |
| f. Revista y periódicos especializados | Más – Menos que Internet |
| g. Tutorías | Más – Menos que Internet |
| h. Otras: _____ | Más – Menos que Internet |

PI 5

7. ¿Para cuántas asignaturas piensa que le ha sido útil el uso de Internet?
- a. Para ninguna.
 - b. Para una o dos.
 - c. De tres a cinco.
 - d. De seis a ocho.
 - e. Para todas las que cursado.
8. ¿En cuántas ocasiones piensa que ha encontrado una información exclusiva de Internet?
- a. Ninguna.
 - b. Una o dos.
 - c. De tres a cinco.
 - d. De seis a ocho.
 - e. Más de ocho.

PI 6

9. ¿En cuantas ocasiones ha encontrado información errónea en Internet?
- a. Ninguna.
 - b. Una o dos.
 - c. De tres a cinco.
 - d. De seis a ocho.
 - e. Más de ocho.
10. ¿Cree que en el futuro el uso de Internet en la Universidad aumentará?
- a. No, disminuirá.
 - b. Seguirá igual.
 - c. Aumentará algo.
 - d. Aumentará mucho.

11. En el próximo curso, ¿Tendrá usted más o menos confianza en el contenido de los sitios de Internet?
- Disminuirá mucho.
 - Disminuirá algo.
 - Seguirá igual.
 - Aumentará algo.
 - Aumentará mucho.

5.6 Diseña la arquitectura de un sistema de docencia en línea

Tarea. Relacione los equipos básicos para un sistema en línea. Diseña un sistema en línea que ofrezca servicios básicos y complementarios a usuarios, profesores y alumnos, a partir de un portal Web accesible a través de Internet.

Fuente: Torres, F. (coord.), Candelas, F. A., Puente, S. T. y Pomares, J. (2004). Investigación sobre la Incorporación de Técnicas Multimedia y Tecnologías Web a la Educación Colaborativa. En Bernabeu, J. G. y Sauleda, N. *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante. ICE de la Universidad. I.S.B.N. 84-689-0161-X.

Un profesor ha hecho el siguiente sistema de docencia en línea

a. Equipamiento. El equipamiento tiene tres localizaciones (alumno, sede y profesor) y dos niveles de exigencia (necesario y recomendable):

- Alumno.
- ✓ Necesario.
 - Ordenador multimedia de bajo coste.
 - Pantalla de 17'.
 - Teclado y ratón estándar.
 - Micrófono, altavoces y webcam sencillos.
 - Conexión a Internet.
- ✓ Recomendable.
 - Impresora.
 - Scanner.
 - Conexión a Internet ADSL u optica.
- Sede.
- ✓ Necesario.
 - Servidor.
 - Internet en banda ancha, Gigabit.
- ✓ Recomendable.
 - Servidor redundante.
 - Acceso a telefonía móvil.
 - LAN corporativa.
- Profesor.
- ✓ Necesario.
 - Ordenador multimedia para estación de trabajo.
 - Pantalla de 19'.
 - Teclado configurable.

- Ratón estándar.
- Micrófono, altavoces estéreos.
- Webcam de media resolución.
- Conexión a Internet tipo ADSL.
- ✓ Recomendable.
 - Pantalla de 21´.
 - Tableta digitalizadora.
 - Módulo lector de tarjetas.
 - Cámara monitorizada.
 - Pizarra electrónica.
 - Conexión a Internet en DSL superior o óptica.

b. Diseño

El software será de dos tipos uno de gestión de contenidos, preferiblemente único para evitar incongruencias, como puede ser el Moodle; y otro para la generación de contenidos, en este caso puede ser tan variado como tipos de contenidos tengamos, gustos y habilidades.

El programa de gestión debe proveer variadas formas de relación con el usuario, disponiendo de módulos adecuados para la prestación de servicios en dos niveles de actividad, básica y complementaria:

❖ Módulos básicos

- Presentación en texto-imagen (transparencia-e).
- Lección de texto.
- Consultorio.
- Cuestionarios.
 - De autoevaluación.
 - De evaluación.
- Banco de tareas.
- Diálogo de texto, chat.
- Debate asíncrono, foros.
- Glosarios y/o diccionarios.
- Repositorio documental.
- Base de enlaces.

❖ Módulos complementarios

- Lección en audio.
- Lección en video.
- Pizarra digital.
- Diálogo con video, video-chat.
- Simulación.
 - Descargable.
 - A distancia.
- En software.
- En laboratorio.

5.7 Matriz para el diseño y análisis de actividades de aprendizaje

<p>Tarea. Le presentamos una matriz que le puede ayudar a diseñar y analizar actividades de aprendizaje según las propiedades y cualidades potenciales, conveniencias, y contingencias en el usos de medios. En la coordenada horizontal de la tabla que aparece más abajo se muestra una herramienta de análisis de una programación de una materia o P.F. con la fórmula “FDOR”: Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Riesgos. En la coordenada vertical se expone un inventario de Medios que se pueden utilizar en procesos de enseñanza-aprendizaje en una materia o P.F.</p>
<p>Selección de propiedades y cualidades potenciales de Medios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • D-<i>Distancia</i> (espacio o intervalo de lugar o de tiempo que media entre dos cosas o sucesos). • I-<i>Iconicidad</i> (signo que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado). • In-<i>Interactividad</i> (acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etcétera). • C-<i>Colaboración y cooperación</i> (trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra de forma interdependiente y responsable). • S-<i>Sincronía</i> (coincidencia de hechos o fenómenos en el tiempo).
<p>Selección de conveniencias en el uso de Medios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A-<i>Apoyo institucional</i> (protección, auxilio o favor en forma de incentivos y recompensas). • Ia-<i>Infraestructura de Aula</i> (conjunto de elementos o servicios para el funcionamiento organizativo). • Iv-<i>Investigación</i> (actividades sistemáticas intelectuales y experimentales para aumentar el conocimiento). • M-<i>Modularización</i> (piezas curriculares que se repiten para hacer algo más fácil y regular). • E-<i>Evaluación</i> (estimar, apreciar, calcular el valor o mérito de algo).
<p>Selección de contingencias por el uso de Medios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ea-<i>Estilos de Aprendizaje de Estudiantes</i> (modo, manera o forma de aprendizaje: cognoscitivo, social, etcétera). • Ep-<i>Edad Profesorado</i> (periodo de la vida profesional de un docente). • Di-<i>Declinación de Interés</i> (descenso de animosidad y motivación por un objeto). • Co-<i>Competitividad</i> (rivalidad para la consecución de un fin). • Se-<i>Seguridad</i> (mecanismo que impide el funcionamiento indeseado de un aparato o utensilio).
<p>Tarea. Para cada Medio relacionado indique su fortaleza, debilidad, oportunidad y riesgo con la inicial del atributo (propiedades y cualidades potenciales, conveniencias, o contingencias) seleccionado en las definiciones. Justifique dos medios.</p>
<p>Justificación 1 (escriba y defienda el medio seleccionado):</p>
<p>Fortaleza: Debilidad: Oportunidad: Riesgo:</p>
<p>Justificación 2 (escriba y defienda el medio seleccionado):</p>

Fortaleza:				
Debilidad:				
Oportunidad:				
Riesgo:				
FDOR				
	Fortalezas (Fuerza y vigor en las propiedades)	Debilidades (Carencia de energía o vigor en las cualidades)	Oportunidades (Conveniencia de tiempo y de lugar)	Riesgos (Contingencia o proximidad de un daño)
	Ejemplo: Pizarra	Ejemplo: Pizarra	Ejemplo: Pizarra	Ejemplo: Pizarra
	C	D	A	Co
MEDIOS				
Pizarra				
Documento escrito				
Transparencia				
Sonido				
Imagen fija				
Video				
Presentación multimedia				
Página Web				
Correo electrónico				
Chat/foro				
Plataforma de teleformación				

Un profesor ha seleccionado el medio: Plataforma de Teleinformación.

- *Fortaleza:* La fortaleza de este medio es la *interactividad*; la capacidad que tiene el usuario de interactuar sobre el medio de manera que éste sea un sujeto activo y no un mero receptor de mensajes. Estas posibilidades de interacción son muy variadas y abarcan desde la pasividad del medio que permanece en reposo, o carente de contenido, mientras que el usuario interactúa sobre él hasta que ofrece la información de manera lineal desde el inicio hasta el final.

- *Debilidad:* Una debilidad puede ser la *sincronía*. Un medio sincrónico es aquel que permite la comunicación entre el emisor y receptor cuando ambos están conectados simultáneamente, permitiendo el intercambio continuo de papeles entre el emisor y el receptor. Se justifica como debilidad en la medida en que no se puede mantener una comunicación directa con el emisor, una conversación.

- *Oportunidad: Investigación.* Se pueden realizar y acceder a información acerca de actividades intelectuales y experimentales para aumentar el conocimiento del alumno en un determinado orden. Este medio, permite acortar el periodo de formación y aprovechar mejor el tiempo que se dedica al aprendizaje, al proporcionar materiales a

distancia que evitan desplazamientos y adecuar los tiempos de instrucción a las disponibilidades temporales de los alumnos.

- *Riesgo: Estilos de Aprendizaje de estudiantes.* Se justifica como un riesgo en el sentido de que los estudiantes actualmente, no están en general formados en este estilo de aprendizaje. Se debería, principalmente, capacitar al asistente con los conocimientos necesarios para llevar a cabo una coordinación efectiva del entorno de enseñanza-aprendizaje on-line. El estudiante deberá conocer en profundidad la estructura interna (módulos de acceso) del Campus, el funcionamiento y las utilidades de las herramientas de gestión de la formación, así como la valoración de la gestión de las tutorías on-line y la publicación de material didáctico desde el módulo de gestión de contenidos on-line.

Además, ha seleccionado el medio: Vídeo.

- *Fortaleza: Iconicidad.* Entendemos por grado de iconicidad la capacidad que tiene el medio para representar la realidad. La máxima iconicidad nos viene representada por la realidad, es decir, el objeto representado tal y como es. En ese sentido, el vídeo puede ilustrar las clases con imágenes en movimiento, en fragmentos que den lugar a los correspondientes comentarios por parte de los profesores. Los sistemas de presentación permiten esta utilización de una manera directa, con la posibilidad de ordenar los videoclips y dentro de una presentación completa.

- *Debilidad: Interactividad.* Es la capacidad que tiene el usuario de interactuar sobre el medio de manera que éste sea un sujeto activo y no un meroreceptor de mensajes. La interactividad debe entenderse de forma que propicie una interacción con los contenidos y materiales de información. En este sentido, el vídeo no propicia la comunicación, el intercambio de impresiones en el aula con todos los participantes en el mismo.

- *Oportunidad: Infraestructura del aula.* Se justifica como oportunidad si tenemos en cuenta que ofrece una información distribuida mediante un soporte físico y de gran capacidad de almacenamiento. Es un soporte barato, robusto, fácil de emplear y que no necesita instalación. Aunque no es un medio muy difundido, su obtención es sencilla en los centros.

- *Riesgo: Declinación del interés.* Se justifica esta opción si tenemos en cuenta que niveles de interacción de este medio son muy bajos y, por ello, es un soporte muy adecuado para transmitir una información lineal que debe ser captada por el alumno en un determinado orden. Cuando su empleo se completa con la aplicación de una estrategia didáctica puede lograr un alto grado de eficacia, sin embargo si se utiliza para transmitir una información lineal y poco motivadora, corre el riesgo de decaer el interés en el aula.

9

Fomentar *competencias* estudiantiles

1. Análisis funcional

El criterio Proceso Formativo en el Modelo EFQM se estructura en dos subcriterios: (1) Acceso y Formación Integral, y (2) Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. El indicador 9 de este programa se refiere al subcriterio Acceso y Formación Integral.

1.1 *Derechos y formación integral del estudiante*

El proceso formativo es el que más directamente atañe a los agentes intervinientes en la comunicación didáctica de un P.F.: profesores y estudiantes. Los docentes porque tienen la obligación de garantizar que los alumnos adquieran y demuestren las competencias de la programación de una materia o de un P.F., y los estudiantes porque son responsables de estar equipados con un bagaje de competencias para funcionar eficientemente en la sociedad. El principio garantista de la formación integral queda recogido en los estatutos de algunas universidades. Un ejemplo aparece en los Estatutos de la Universidad de Granada (<http://www.ugr.es/~secreal/pages/normativa/estatuto/indice.htm>) (12 de julio de 2005).

En efecto, se cita como derecho de los estudiantes en el artículo 137.b del Capítulo III de esos Estatutos: *Conocer, con anterioridad a su matriculación, la oferta y programación docente de cada titulación y los programas de las asignaturas, así como las fechas de realización de las pruebas de evaluación.* A mayor abundancia, los citados Estatutos recogen, asimismo, el procedimiento para la verificación de los conocimientos de los estudiantes. Esa declaración primigenia de una programación encierra en sí la oportunidad de incluir el nuevo pálpito de las competencias como resultados de la acción.

1.2 *Competencias estudiantiles: un consenso o una adaptación*

Un evaluador que analiza el subcriterio *Acceso y Formación Integral* anota y subraya las especificaciones de competencias estudiantiles en el perfil de ingreso de una titulación, y aquellas que constituyen una aproximación a la formación global de los estudiantes. La primera cuestión para encarar un juicio de valor de este subcriterio en un P.F. es delimitar el concepto de competencia estudiantil. Y fijar con precisión esta idea – ampliamente difundida - requiere cierta atención por los usos indebidos y contumaces en algunos P.F.s y guías docentes. Acotamos una cita que manifiesta ambivalencia intelectual:

Estas destrezas se llaman a menudo competencias, capacidades, atributos, elementos o resultados de aprendizaje, algunas veces incorporando niveles y otras veces no (Bennett, Dunne y Carré, 1999: 74).

Se nota en la sentencia que el concepto tiene peso pero poco peso, porque la amplitud semántica del término se está removiendo de autor a autor creando incertidumbres en el profesorado de áreas, y ello obligará a los evaluadores a deslindar y diseccionar frases generosas y espesas de las propuestas de las guías docentes consideradas como competencias.

El concepto de competencia igualmente se aplica a la profesión docente. Una definición de ella es la sugerida por Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Van Der Vleuten (2004) en los siguientes términos:

Serie integrada de características, conocimientos, destrezas y actitudes personales que son necesarios para una actuación eficaz en varios contextos docentes (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Van Der Vleuten, 2004: 255).

Se puede advertir en este estudio que las competencias aluden a actuaciones eficaces, eso sí, en algunas dimensiones acotadas de la actuación del profesor (El Profesor como Persona, Experto en el Conocimiento de Contenido, Facilitador de Procesos de Aprendizaje, Organizador y Permanente/Académico). Sin embargo la idea de demostración, es decir, el resultado de una actuación sustancia la idea de competencia, que ha tomado carta de naturaleza en los sistemas universitarios cuando el equipo europeo de investigación que planificó una adaptación del currículum universitario de países de la Unión Europea necesitó para hacer la comparación de sistemas una unidad de intercambio educativo proponiendo que una competencia fuera una pieza motriz que permitiese la valoración de los estudiantes en términos semejantes sin que se produjeran desviaciones científicas en la medición.

Manejaron, por necesidad, entonces, las ideas de resultados de aprendizaje y de competencias:

Por resultados del aprendizaje queremos significar – dijeron los investigadores - el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje.

Dividieron, asimismo, el estudio de las competencias en dos tipos: competencias genéricas, en principio independientes de un área de estudio, y competencias específicas, propias e idiosincrásicas de cada área temática.

1.3 *El currículum: marco para la adquisición de competencias*

La estructuración de un currículum en competencias de estudiantes exige una reforma de los planes de estudio de las titulaciones y de la organización de un P.F.; representa un cambio curricular que obliga a revisar objetivos, formas de representación de las competencias, y valoración de la actuación estudiantil. Esta reforma estructural de un P.F. representa una nueva aproximación curricular que simboliza para algunos escritores un nuevo modelo de eficiencia empresarial aplicado a un P.F., por cuanto la

lógica curricular se circunscribe a una ingeniería de procesos de reducción, demostración y dominio de competencias para la acción:

Un Plan de Estudios Racional (PER) es una aproximación sistémica que empieza con la especificación de metas, y procede con objetivos, desde el plan de estudios, la instrucción, la valoración del aprendizaje, la evaluación y las revisiones que se necesitan para que el sistema trabaje mejor la siguiente vez. Ajustado a ello está un compromiso con la eficiencia; desde el momento en que no se enumeran las cosas como objetivos no se deben diseñar en el plan de estudios y en la instrucción. Se puede presentar como una manera lógica de proceder, fragante como un método científico (Knight, 2001: 372).

Una reforma curricular de una titulación significa cuestionarse cuáles son las destrezas genéricas propias de las áreas de conocimiento que componen una titulación, porque en ese juego semántico de la definición de la denominación de los resultados de la educación superior también se han implicado empleadores y políticos. Hay listas de competencias que proceden de las expectativas de los empleadores, y otras de resoluciones de órganos de la administración política (Bennett, Dunne y Carré, 1999: 74). Por ejemplo, el Consejo de Educación de Australia y los Ministerios de Formación Profesional, Empleo y Entrenamiento del mismo país han aceptado las recomendaciones del Comité Mayer, que ha encomendado las siguientes competencias:

- *Localizar y usar información.*
- *Comunicarse eficazmente con otros.*
- *Planear y organizar las propias actividades.*
- *Actuar recíproca y eficazmente con otras personas.*
- *Usar ideas matemáticas.*
- *Aplicar estrategias de resolución de problemas de manera determinada.*
- *Aplicar la tecnología (citado en Patterson y Bell, 2001: 453).*

Como evaluador, se debe prestar atención a los listados de competencias de los P.F.s o de las guías docentes para comprobar si incluyen, como han sugerido y aceptado autores, una justificación teórica y una explicación de la función de las competencias, junto a una aportación de la evidencia empírica de su validez (Bennett, Dunne y Carré, 1999: 90). La justificación teórica tiene que proceder, como mínimo, de principios de aprendizaje centrados en el estudiante: factores cognoscitivos y metacognitivos, factores motivadores y afectivos, factores de desarrollo y sociales, y diferencias individuales (Abrami, 2001, 123-126), porque, en definitiva, una competencia es demostración de aprendizaje, y aprender es dar sentido y significado (expresión) a las ideas. Es más, la actuación o representación del aprendizaje está en función del estilo cognoscitivo (esas formas peculiares y sostenidas que tienen los estudiantes para procesar y organizar la información y la experiencia) y las preferencias instructivas (propensión a seleccionar una determinada forma didáctica particular), como han estudiado Sadler-Smith y Riding (1999) con estudiantes de Dirección y Administración de Empresa de una universidad inglesa.

La elección por los estudiantes de materias de un plan de estudios es una forma de individualizar la enseñanza universitaria y de informar al consumidor de la pluralidad de ofertas formativas. La lectura detallada de un P.F. debe entrar en el conocimiento de las variables personales que deciden la emisión de una resolución de un estudiante (su

historia, intereses, motivaciones, etcétera) como miembro de una comunidad de aprendices que debe autorresponsabilizarse de sus decisiones. La optatividad de un P.F. necesita una justificación racional: ¿sirve o ha servido para mejorar la enseñanza?, ¿desarrolla objetivos actitudinales, o procesos de toma de decisiones de estudiantes?, ¿en qué banda horaria y en qué cuatrimestre se proponen las materias optativas? Existe una relación de dimensiones de aprendizaje que conducen a la optatividad estudiantil, y que se pueden utilizar como señales para valorar el grado de libertad o la facultad de elegir en un P.F. o una materia:

- *Paso*, movimiento o distribución de las explicaciones de una materia o de los contenidos ascendentes en un P.F.
- *Refuerzo*, o provisión de estímulos más allá de las calificaciones, como por ejemplo, la posibilidad de implicarse en actividades diversas.
- *Contingencias*, como es el uso de contratos de aprendizaje vinculados a la demostración de ciertas capacidades estudiantiles.
- *Secuenciación*, permitiendo que los estudiantes construyan su propio mapa de instrucción ordenando las piezas de información, como en trabajos de campo o aquellos vinculados con la experimentación.
- *Modo*, que alude a los menús metodológicos que un profesor puede presentar en la clase: explicación, discusión, seminario, ensayo, estudio independiente, etcétera.
- *Retroacción*, opiniones que se vierten sobre acciones de los estudiantes, contenidos o situaciones de aprendizaje.
- *Contenido y objetivos*. Más allá de la elección de libros de referencia para el seguimiento de un curso, la posibilidad de seleccionar entre objetivos y contenidos conforma una alta optatividad, aunque genera problemas en la evaluación y calificación, y
- *Control discriminativo*, por medio de recursos y estrategias tecnológicas, como en su día fue la enseñanza programada y ahora la formación en línea, que aportan claves y señales para conducir el aprendizaje (Geis, 1976: 258).

2. Aprendizaje experiencial

2.1 Competencias como destrezas cooperativas y de pensamiento crítico

Una de las competencias demandadas a los estudiantes es la capacidad de trabajar en equipo, donde puede residir un aprendizaje cooperativo o colaborativo. Así, Quarstein y Peterson (2001) lo pusieron en marcha en la enseñanza de estudios de caso en materias de la titulación de Dirección y Administración de Empresa de una universidad norteamericana. El modelo grupal de enseñanza está ampliamente utilizado en la metodología docente. En el estudio de caso referido concluyeron los autores afirmando que fueron útiles las series de criterios utilizados como estándares para medir los efectos de las técnicas grupales.

Esas series de criterios o estándares se referían a las metas contempladas en la entrada (condiciones previas, desarrollo grupal y habilidades interpersonales, oportunidad para trabajar sobre problemas desafiantes, retroacción inmediata, acceso disponible para una ayuda individual, construcción de bloques, interdependencia, interacción cara a cara, responsabilidad individual para dominar una tarea asignada, y uso de habilidades interpersonales y de pequeños grupos), en el proceso (interacciones,

interrogación, descubrimiento, aseguramiento, crítica, cognición y conducta, ayuda mutua, toma de decisiones, y dirección y actividad cognoscitiva), y en los resultados (habilidades y destrezas, análisis, aplicación, comprensión, evaluación, síntesis, conocimiento, métodos y procesos, específicos y universales, modelos o estructura, y escenarios) de los cursos organizados como estudios de caso. En consecuencia, como evaluador lea detenidamente si se proponen criterios o estándares para medir la eficacia de estudios grupales en un informe de autoestudio.

Las competencias promueven principios activos de aprendizaje. La innovación sugerida por Ramaswamy, Harris y Tschirner (2001) en la enseñanza de compañeros combinada con métodos de aprendizaje cooperativo de cursos de Ciencias e Ingeniería de la Universidad de Minnesota permitió aumentar las bases de juicio sobre su idoneidad para otras carreras profesionales. Los autores usaron dos métodos para evaluar la innovación:

- (a) *evaluación de la instrucción de estudiantes por sus pares y el profesor, y*
- (b) *evaluación de la efectividad de este método de instrucción por todos los estudiantes* (Ramaswamy, Harris y Tschirner, 2001: 167).

Estos métodos ayudan a un evaluador a conocer si se ha utilizado alguna estrategia evaluativa para constatar el efecto de una innovación curricular o didáctica.

La enseñanza por medio de pares es una estrategia docente que favorece el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico, que es otra de las competencias básicas asumidas para la formación global de estudiantes. La constatación del valor y efectos de estas prácticas se hace aportando evidencias procedentes de herramientas evaluativas que registran comunicaciones entre estudiantes en escenarios de clase por medio de grabaciones en video o de cintas de audio. El estudio de Anderson, Howe, Soden, Halliday y Low (2001: 11), realizado en universidades escocesas, sirve para conocer la técnica de análisis de datos procedente de diálogos entre estudiantes como procedimiento evaluativo de carácter cualitativo, que proponemos en la Actividad 3 de este indicador.

La adquisición de competencias o el conocimiento sobre su adquisición en un P.F. o en una materia es otro asunto reservado a un evaluador atento a la lectura de contenido de un informe de autoestudio. El artículo de Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis (2003) tiene valor no sólo porque en él reflejan que entrevistaron a todos los estudiantes de la universidad australiana de Queensland que hacían un programa formativo, parecido al cursado en nuestro país para adquirir el certificado de aptitud pedagógica válido para el acceso a las enseñanzas medias, sino también por la valoración que hicieron de las definiciones y aproximaciones al aprendizaje, y de las descripciones de resultados de aprendizaje (Ídem, 116-117). Las preguntas de este estudio son útiles como recomendación para un plan de mejora de una titulación porque se pueden aplicar a un P.F. o una materia. Así las adaptamos: (a) ¿cuál es la naturaleza del conocimiento de los estudiantes sobre el aprendizaje?, y (b) ¿cómo cambian sus conocimientos a lo largo de un curso?

La implantación de competencias en la realidad de un P.F. exige que los dos agentes del proceso de comunicación estén comprometidos. Lo había señalado el estudio norteamericano de Ramaswamy, Harris y Tschirner (2001: 170) en el que el

profesorado se implicó como mentor, y ahora Van Berkel y Schmidt (2000) lo subrayan para los estudiantes que se implicaron en la metodología del aprendizaje basado en problemas en el área de ciencias de la salud de la Universidad de Maastricht. Estos autores definieron el concepto de compromiso en términos fácilmente observables:

Operativizamos el concepto de compromiso en términos de asistencia a las reuniones de grupo tutorial y establecimos como hipótesis que cuanto más asistieran los estudiantes mejor sería el rendimiento, porque la asistencia sería como una medida del compromiso personal que los estudiantes sienten hacia su estudio (Van Berkel y Schmidt, 2000: 234).

2.2 Competencias específicas estudiantiles en áreas curriculares

La lectura de un informe de autoestudio de un P.F. necesariamente advierte a un evaluador de la inclusión de competencias específicas de áreas de conocimiento y de materias que participan en una titulación. Además, suele destacar la incorporación de programas de atención a los estudiantes de primer curso. Para Booth (2001) no resulta fácil la enseñanza a estudiantes de Historia de primer curso de carrera de habilidades como

El trabajo en equipo, saber escuchar, presentación oral y así sucesivamente, y adoptar prácticas más reflexivas (Booth, 2001: 496).

Las competencias didácticas y curriculares especificadas en la materia de Sociología del programa de formación de profesorado de la australiana James Cook University incluyen, además, propuestas de competencias pensadas para alumnos graduados:

- *Desarrolle, mantenga y comprométase críticamente con las tradiciones de la indagación relevante con su papel docente, incluyendo disciplinas y campos de investigación y conocimiento de contenido curricular y un conocimiento general amplio.*
- *Diagnostique y responda a las necesidades de aprendizaje individual considerando factores como género, raza, etnicidad, edad, habilidad, estilos de aprendizaje, problemas, conducta, circunstancias y culturas geográficas y sociales.*
- *Entienda, evalúe y críticamente aplique políticas y prácticas curriculares y didácticas relevantes al escenario profesional.*
- *Implíquese en el diseño y en experiencias y programas de aprendizaje eficaz.*
- *Incorpore la tecnología de la información en actividades de aprendizaje y de enseñanza.*
- *Promueva el aprendizaje supervisando y valorando el progreso del estudiante (Patterson y Bell, 2001: 455).*

Las competencias básicas reconocidas en la Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de Aalborg son de naturaleza social, e incluyen cooperación, gestión de proyectos, y comunicación, al menos para un curriculum que presta atención a procesos, es decir, que orienta el aprendizaje a la solución de problemas planteando diversas modalidades de experimentos (Kolmos y Kafoed, 2003). El estudio de estos autores

teoriza sobre la reflexión y la experimentación como aproximación al aprendizaje de estudiantes. Un evaluador conocerá el grado en que se implantan experimentos revisando las programaciones de las materias que tienen créditos prácticos para conocer el grado de experimentación que realizan, así como los escenarios de las prácticas y los grupos de estudiantes que los componen.

Si se deben diferenciar las competencias promovidas desde un P.F. por razón de la transición a la universidad y del área de conocimiento, también se deben considerar las creencias epistemológicas que poseen los estudiantes en función de las áreas de conocimiento que ratifican la necesidad de especificarlas. El estudio de Paulsen y Wells (1998) utilizó el *Cuestionario Epistemológico de Schommer* compuesto por 63 declaraciones para conocer y comparar las creencias de estudiantes de humanidades (filosofía e inglés), sociología (historia y psicología), y ciencias naturales (biología y geología), concluyendo que las creencias de estudiantes sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje se relacionan con el contexto disciplinar en que los estudiantes seleccionan y experimentan sus cursos especializados en la universidad:

Los resultados de este estudio también indican que estudiantes que se especializan en los campos suaves probablemente sostienen creencias ingenuas sobre cierto conocimiento [humanidades] frente a los estudiantes que se especializan en campos duros [ciencias naturales] (Paulsen y Wells, 1998: 376).

Una temática análoga – concepciones o creencias sobre el conocimiento estudiantil y su evolución a lo largo de los años - fue abordada en un estudio de Palmer y Marra (2004) con estudiantes de una universidad americana, siguiendo un protocolo de entrevistas aplicado a 60 estudiantes que pertenecían fundamentalmente a Ciencias e Ingeniería. Una implicación que se deriva de la teoría fundamentada propuesta en este estudio, que por su interés reproducimos, fue la siguiente:

Las estrategias instructivas que desafían, con apoyo, las creencias subyacentes de estudiantes sobre el conocimiento y el aprendizaje pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar epistemologías más complejas (Palmer y Marra, 2004: 329).

La motivación de estudiantes varía según las áreas de conocimiento. Breen y Lindsay (2002) trabajaron con muestras procedentes de biología, historia, informática, planificación, antropología, geología, ciencia de la alimentación y nutrición, y educación. Aplicando una escala con dimensiones generales de motivación previamente identificadas advirtieron que

Ciertos tipos de motivación dirigidos a metas se asocian implícitamente con un afecto positivo (goce o disfrute). (Quiere esto decir que los incentivos afectivos) se asocian todos con el conocimiento y con un estudio estratégico para la adquisición de conocimiento (Breen y Lindsay (2002: 712).

Una de las competencias demandadas a los egresados es la comunicación, que se hace más exigente en determinadas profesiones, como en Medicina, en la que se fomentan distintas estrategias de simulación para la representación de papeles. La experiencia de Kennedy (2001) con estudiantes de Medicina y Veterinaria de la

University College Dublin reveló la aparición de actitudes (resentimiento, empatía) y de resistencias ante ciertas situaciones problemáticas:

Porque en ambas titulaciones (Medicina y Medicina Veterinaria) el contacto con el paciente o con el cliente implica una relación interpersonal que requiere sensibilidad y confianza (Kennedy, 2001: 122).

Algunas universidades han desarrollado unidades de comunicación profesional, como la Universidad de Ciudad del Cabo (Grant, 2004), para estudiantes que acceden a algunas titulaciones, como Dirección y Administración de Empresa e Ingeniería, donde se imparten cursos de destrezas de comunicación del tipo de presentaciones orales individuales y basadas en equipo, e informes escritos. Consciente la institución universitaria de la evolución de la competencia comunicativa, el autor sostiene diversas estrategias que la potencian (Ídem, 421), y que pueden actuar como elementos para estructurar una unidad de competencia comunicativa o una acción formativa en torno a la misma. Un evaluador de esta competencia en un informe de autoevaluación prestará atención a los procesos de comunicación existentes en un P.F. donde participen los estudiantes, así como a las unidades específicas creadas por la universidad para la promoción y mejora de dicha competencia.

3. Reflexión como meditación

Las competencias se han convertido en el centro neurálgico, la plaza mayor de un P.F., un *omphalos* griego. Distintos autores se han dedicado a crear en la vida académica recientes tonos de competencias genéricas y específicas, que dan luz a objetivos de materias para que éstos coloreen un P.F. Tono, luz, y color de las competencias están creando la reforma de la estructura de las titulaciones. Por eso se ha incluido el concepto de competencia en el indicador 1. *¿Cómo se redactan los objetivos de un programa formativo?*, y se ha invitado a la lectura de textos plurales para diseñarlas (véase, por ejemplo, Medina, 2004).

La cita con las competencias estudiantiles de nuevo es reflexionar sobre la motivación de los estudiantes porque son ellos quienes tienen que ensayarlas en los más variados escenarios, y ahí es donde aparecen sus orientaciones cognoscitivas: dominio, actuación o alienación académica. Perrot, Deloney, Hastings, Savell y Savidge (2001: 196) han aplicado el instrumento de Archer compuesto por ocho dimensiones: (a) escalas de metas de dominio, actuación y alienación; (b) estrategias de aprendizaje; (c) goce; (d) buena gana para tomar más cursos (continuar estudiando); (e) relevancia; (f) preferencia por tareas difíciles y fáciles; (g) atribuciones causales para el éxito y fracaso (locus de control); y (8) autopercepción de habilidad, para conocer las orientaciones de los estudiantes que cursan estudios en Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería y Farmacia). La profusión de herramientas psicológicas para conocer estados mentales y tendencias en el pensamiento de los estudiantes es otra vía fructífera para conocer la solvencia de este subcriterio en un P.F.

Esta ubicua y recurrente alusión a las competencias se ha ido extendiendo conforme se ha dado a las programaciones y guías didácticas carácter y naturaleza de adaptación al EEES. La innovación de Machuca, Suárez, López del Valle y Bullón (2004) se ha aplicado en la titulación de Odontología de la Universidad de Sevilla. Las dos competencias que incluyeron en la innovación fueron tan específicas que

difícilmente se podrían transferir a otras titulaciones: *afilado de curetas*, y *raspado y alisado radicular*, seleccionadas, según los autores, en atención al paciente periodontal. Este ejemplo de innovación pretende conocer de los estudiantes la carga de esfuerzo atribuida al dominio de las competencias, averiguando, entre otros asuntos lo siguiente:

Los alumnos comentaron que era difícil cuantificar con exactitud las horas que habían dedicado al estudio concreto de las dos competencias (Machuca, Suárez, López del Valle y Bullón, 2004: 10).

Si las competencias son entendidas como resultados de aprendizaje, su predicción a través de inventarios podría anticiparnos qué estudiantes se sitúan al borde del fracaso antes de que esto ocurra. Eley y Meyer (2004) han aplicado inventarios para el conocimiento de procesos de aprendizaje de estudiantes de Matemáticas en cursos de pregrado de universidades australianas. Teniendo en consideración algunos cuestionarios, como el *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)*, confeccionaron uno nuevo y específico para estudiantes de Matemáticas: *Experiences of Studying Mathematics Inventory* (ESMI) (<http://www.herdsa.org.au/confs/1996/meyer.html>) (12 de julio de 2005) compuesto de seis dimensiones, que se relacionó con la actuación de los estudiantes.

4. Construcción de compromiso

Convertimos los compromisos docentes de Villar y Alegre (2004: 276-277) en declaraciones de un cuestionario compuesto por 13 ítems, y le preguntamos que valore la pertinencia o correspondencia de los compromisos del proceso formativo de su P.F., materia o servicio (autoevaluación) o bien analizando este subcriterio de *Acceso y Formación Integral* en un autoinforme de titulación o informe final (heteroevaluación). Tome la escala siguiente, y marque lo que proceda: 1: nada; 2: muy poco; 3: poco; 4: suficiente; 5: bastante; 6: mucho.

1. Se enuncian competencias estudiantiles en los procesos de captación y selección de alumnos del P.F., que son acordes con el perfil de ingreso de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6
2. Los documentos oficiales sobre procesos de captación y selección del alumnado evidencian datos de oferta, demanda y matrícula inicial, relación de conocimientos y competencias de ingreso, lista de canales de información y medios utilizados para hacer pública la información relativa al perfil de ingreso, así como la exposición de procesos de captación del alumnado.	1	2	3	4	5	6
3. Se fomentan competencias en los programas de acogida y apoyo al aprendizaje que favorecen la adaptación de los alumnos y facilitan su proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
4. Se comprueba la existencia de programas de acogida. Se observa que se orientan al funcionamiento y organización de todo lo relacionado con el P.F., el centro, los servicios universitarios, así como con las prácticas externas a la universidad y las actividades destinadas a su formación integral.	1	2	3	4	5	6
5. Se analiza la estructura y gestión de los programas de acogida.	1	2	3	4	5	6

6. Se subraya la importancia de la participación de los estudiantes de nuevo ingreso en un P.F.	1 2 3 4 5 6
7. Se implantan programas de apoyo al aprendizaje orientado al alumnado.	1 2 3 4 5 6
8. Se desarrollan las competencias a través de unidades que favorecen la formación integral del alumno y se vinculan con herramientas de indagación para recabar su opinión, valorar su satisfacción, recoger sus sugerencias, y que ofertan programas de orientación laboral y actividades dirigidas a la formación integral del alumno.	1 2 3 4 5 6
9. Los programas de orientación profesional para el alumno y la evidencia de su participación en los mismos se registra en informes que constatan factores y resultados, entre ellos, la satisfacción del alumnado.	1 2 3 4 5 6
10. La excelencia de un P.F. quedará reflejada también en las actividades propuestas para la formación integral del alumno en el ámbito deportivo, cultural, recreativo, de cooperación y voluntariado, salud, prevención de riesgos, etcétera, siendo índice de medida la participación del alumnado en las mismas.	1 2 3 4 5 6
11. ¿Practico la estimativa o axiología como ciencia de los valores para ayudar a los estudiantes a valorar sus problemas, animándolos a participar y a colaborar en actividades de innovación?	1 2 3 4 5 6
12. ¿Facilito diferentes fuentes de información a los estudiantes que vinculen competencias prácticas en escenarios de prácticas y escenarios laborales reales?	1 2 3 4 5 6
13. ¿Incorporo las competencias en los textos (guías docentes y programaciones) y en los preámbulos de las acciones de un P.F.?	1 2 3 4 5 6

5. Actividades

5.1 Destrezas clave del perfil de ingreso de un estudiante

<p>Tarea. Dicen Villar y Alegre (2004: 271-272): <i>El rango competencial universitario para un estudiante egresado es minimalista: son siete capacidades:</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Comunicación eficaz</i> por la cual un estudiante domina los tropos de la lengua, al menos escrita. b. <i>Tecnología informativa</i> para navegar por los centros neurálgicos de información y decisión, al entender las distancias euclidianas en términos supranacionales. c. <i>Aplicaciones numéricas</i>, no se ataganta en los informes basados en encuestas de opinión, que ayudan a tomar decisiones. d. <i>Trabajar con otros en equipo</i> – se alcanza la cooperación y la ayuda recíproca, la suma, en definitiva, de esfuerzos discretos. e. <i>Organización del ambiente</i> como mitología de la satisfacción en el trabajo. f. <i>Actuación independiente</i> - esgrime certificados de autenticidad y de autor leal con su palabra y la de los demás; g. <i>Solución de problemas</i> que tiene como designio alcanzar el centro del objeto, asediándolo, sitiándolo hasta alcanzar la buena respuesta.
<p>Las competencias acordadas por algunas asociaciones de cualificación profesional consisten en las seis siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comunicación</i> • <i>Tecnología informativa</i> • <i>Aplicaciones numéricas</i> • <i>Trabajar con otros</i> • <i>Mejora de su aprendizaje y actuación</i> • <i>Solución de problemas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Revise el perfil de ingreso de dos P.F.s de dos campos científicos distintos (Ciencias y Humanidades, por ejemplo). • Clasifique y comente en cinco líneas, de acuerdo con las seis competencias anteriormente anotadas, los conocimientos y competencias delimitados en los dos P.F.s seleccionados, bien como fortalezas bien como propuestas de mejora del perfil de ingreso de los nuevos alumnos.

Un profesor ha seleccionado el programa de Historia de la Universidad de Navarra. En él se especifica el perfil de ingreso de los alumnos, con buena formación académica. Se introduce la tecnología informativa con sistemas de automatrícula a través de terminales de ordenador, que aparece en el programa como fortaleza. En cuanto a mejora del aprendizaje, se recogen distintas alternativas de contenido curricular que amplían y complementan la formación, así como programas de apoyo. En comunicación, no se hace referencia a formación, aunque se propone la mejora de los cauces de comunicación hacia los alumnos potenciando las figuras de asesores y coordinadores. En lo que se refiere al trabajo con otros, sólo se hace referencia a proponer el impulso y desarrollo de programas de acogida e intercambio ya existentes, pero no a trabajar con otros en equipo mediante una enseñanza cooperativa. En aplicaciones numéricas se recogen procedimientos para recabar información, evaluar la

satisfacción y recoger sugerencias de alumnos. (Informe de Autoevaluación de la Licenciatura de Historia, Universidad de Navarra).

En el programa de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión y de Sistema se establece que la titulación carece de un perfil definido, aunque el alumno que accede a la titulación está motivado y tiene buena formación académica. No se hace referencia a la tecnología informativa, En mejora del aprendizaje se propone como mejora una formación científico- técnica motivada. En esta titulación, no se hace referencia a las competencias de comunicación. (Informe de Autoevaluación de la Titulación ITIS-ITIG, Universidad de Almería).

5.2 Tareonomía del WebQuest: taxonomía de tareas

Tarea. Las tareas ofrecen al estudiante una meta y un enfoque, y concretan las intenciones curriculares de un diseñador, según Bernie Dodge bdodge@mail.sdsu.edu. Dodge propone una taxonomía de tareas, es decir, un sistema de clasificación de tareas, que denomina tareonomía, y que concreta en las siguientes:

- Tareas de repetición.
- Tareas de recopilación.
- Tareas de misterio.
- Tareas periodísticas.
- Tareas de diseño.
- Tareas de productos creativos.
- Tareas para construcción de consenso.
- Tareas de persuasión.
- Tareas de autoconocimiento.
- Tareas analíticas.
- Tareas de emisión de un juicio.
- Tareas científicas.

Tarea. *Establecer medios estables para captar las opiniones y necesidades de los clientes y procesos evaluadores que confieran utilidad crítica interna a esas opiniones.* (Universidad de La Laguna. Servicio de Orientación para el Alumnado. Informe Final, p. 8).

Fuente: Universidad de La Laguna. Servicio de Orientación para el Alumnado. Informe Final.

Un profesor seleccionó las siguientes:

- i. Tareas de *recopilación* de todas las opiniones y necesidades de los estudiantes.
- ii. Tareas de *diseño* de estrategias de evaluación útiles para analizar las opiniones y necesidades de los estudiantes.
- iii. Tareas de *construcción de consenso* entre estudiantes e institución para llegar a acuerdos sobre las necesidades reales y practicables.
- iv. Tareas de *autoconocimiento* por parte de la institución para realizar un proceso de autoevaluación en consonancia con las necesidades aportadas por los estudiantes.
- v. Tareas *analíticas* para valorar las actuaciones de la institución en relación a la orientación del estudiante, sus puntos fuertes y deficitarios.

5.3 Categorías para el análisis de interacciones entre compañeros

Tarea. Lista de categorías usadas para el análisis de interacciones críticas de compañeros con definiciones y ejemplos:

- *Preside la tarea* (comentarios donde un miembro del grupo intenta mover la tarea a un siguiente nivel).
- *Verificación* (pide consejo o afirmación).
- *Comentarios mínimos* (contestación de sí/no).
- *Está de acuerdo o discrepa* con lo que se declara.
- *Afirma su punto de vista* (se posiciona por un lado de un problema).
- *Ofrece sugerencias*.
- *Declaraciones básicas* (declaración justificada, por ejemplo, declarar su punto de vista si se le ha preguntado).
- *Justifica con anécdotas* (por ejemplo, la apelación a la experiencia personal o a una amplia generalización basada en su propia experiencia).
- *Justifica con evidencias* (cita evidencia formal, por ejemplo, estadísticas de investigación).
- *Justifica con valores* (extrínsecos o intrínsecos).
- *Responde a anécdotas* (con acuerdos o discordancias).
- *Responde a evidencias* (con acuerdos o discordancias).
- *Responde a valores* (con acuerdos o discordancias).
- *Solicita expansión del conocimiento de una idea*.
- *Solicita la fuente de conocimiento de una idea*.
- *Discute la posibilidad práctica* (por ejemplo, la viabilidad de una campaña intencional).
- *Pesa la evidencia* (por ejemplo, sintetiza ideas).
- *Procedimiento positivo* (comentarios positivos sobre el funcionamiento del grupo o del ejercicio en su conjunto).
- *Procedimiento negativo* (comentarios negativos sobre el funcionamiento de un grupo o del ejercicio en su conjunto).
- *Referencias a las hojas de instrucción de una actividad*.
- *Adicionales* (todos los comentarios se dirigen a actividades extrañas).
- *Incodificable*.

Acción:

- Valore los procesos de trabajo en grupo o por pares de estudiantes.
- Grabe u observe detenidamente el funcionamiento de estudiantes enseñanza o valorando tareas en equipo o por pares.
- Transcriba y categorice la interacción grupal por un periodo de 10 minutos siguiendo el sistema de categorización reseñado más arriba.
- Haga un comentario interpretativo basado en la frecuencia de categorías inducidas en el texto del proceso de interacción.

Fuente: Anderson, T., Howe, Ch., Soden, R., Halliday, J. y Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, 29, 11.

Respuesta de la actividad de un profesor.

- Presentar una oferta técnico-comercial a un grupo de compañeros clientes.
- Preside la tarea (presenta el tema con autoridad).
- Verificación (pregunta a sus compañeros si están de acuerdo con el planteamiento inicial).
- Afirma su punto de vista (se posiciona claramente a favor de la nueva oferta).
- Justifica con evidencias (justifica con las últimas investigaciones publicadas).
- Discute la posibilidad práctica (responde con las aplicaciones prácticas de la oferta).
- Procedimiento positivo (anima positivamente al empleo de la tecnología).

5.4 *Relacione contenidos y tiempo de una competencia*

Tarea. Las competencias se desarrollan también cuando usted sitúa a los estudiantes en el tema a explicar y relaciona los contenidos con otros trabajos anteriores, cuando indica claramente el objetivo de la sesión presente, ofrece ejemplos y contextualización, cuando explicita la relación entre contenidos trabajados, cuando introduce preguntas, cuando solicita tareas en equipo y dedica tiempo suficiente a la exposición de las mismas, cuando incorpora guías de aprendizaje y facilita esquemas y medios de apoyo y cuando varía progresivamente el nivel de exigencia y condiciones de realización de las tareas propuestas.

Responsabilícese del compromiso **p**: *Si explicita la relación entre contenidos trabajados, o si introduce preguntas, o solicita tareas en equipo y dedica tiempo suficiente a la exposición de las mismas, estará favoreciendo la adquisición de competencias en el alumnado* (lea Villar y Alegre, 2004: 277).

a) Sugiera una competencia curricular de un P.F. o de una materia: El trabajo cooperativo en el aula por medio de la dinámica de grupos. La secuencia de trabajo será la siguiente:

1. Los temas del programa son leídos previamente en casa por los alumnos. Se estudia un tema del manual por semana. 1 semana de estudio equivale a 1,5 créditos (37,5 horas), según indican las sugerencias de los ECTS.
2. Trabajo en grupos sobre los temas del programa.
3. Cada grupo ofrece su síntesis al gran grupo.
4. El profesor orienta, modera y anima el trabajo, completando los contenidos y aclarando las dudas que surjan.

Los apartados 2, 3 y 4 nos ocupan 2 horas semanales. Clases prácticas: el profesor comenzará explicando el programa de la asignatura y cómo se realizan el trabajo académico, el comentario y la exposición oral del trabajo académico. Estas clases nos ocupan 4 horas semanales. Trabajo tutelado: 5 horas.

b) Indique y justifique el tiempo que tardaría un estudiante en demostrarla. Total semanal: 48,5 horas. El cálculo se basa en la programación de la asignatura y en un cálculo generoso del tiempo que tardaría un alumno en leerse cada semana un capítulo del manual de la asignatura.

c) Expréselo en créditos ECTS.

Total = 48,5 horas semanales. 1,94 créditos ECTS. 1 crédito equivale a 25-30 h.

Trabajo que el alumno debe realizar para tener la formación adecuada (conocimientos y competencias). Trabajo del profesor para ayudar al alumno en su formación (clases teóricas, prácticas, seminarios, tutorías, evaluaciones, etcétera). Recordemos que 25-30 horas equivale a 1 ECTS y que una hora de clase teórica puede suponer de 1,5 horas a 2 horas más de estudio del alumnado o una hora práctica puede suponer de 0,5 a 1,5 hora más para el alumno.

Con estos datos se realiza el cálculo el trabajo del estudiante de la siguiente manera:

- Horas de contacto 1h a la semana ($1 + (1 \times 1,5) = 2,5$ horas \times 15 semanas = 37,5 que equivalen a 1,5 ECTS.
- Lectura de trabajos específicos (reflexión crítica). $1 + (1 \times 1) = 2$ Horas a la semana \times 15 semanas = 30 horas que equivale a 1,2 ECTS.
- Recopilación del material. $1 + (1 \times 0,5) = 1,5$ horas a la semana \times 15 semanas = 22,5 horas que equivale a 0,9 ECTS.

5.5 Catorce principios Psicológicos Centrados en el Aprendiz (PCA)

Tarea. Principios distribuidos por el Grupo de Trabajo de la Asociación Americana de Psicología sobre el Aprendizaje en 1997.

a. *Factores cognoscitivos y metacognitivos.* Hay seis principios que relacionan la naturaleza y las metas de aprendizaje, el pensamiento y la construcción de conocimiento, y el contexto de aprendizaje:

1. *Naturaleza del proceso de aprendizaje.* El aprendizaje de una materia compleja es más eficaz cuando es un proceso intencional de construcción de significado a partir de la información y la experiencia.
2. *Metas del proceso de aprendizaje.* El aprendiz exitoso, con tiempo, apoyo y guía instructiva, puede crear representaciones significativas y coherentes de conocimiento.
3. *Construcción de conocimiento.* El aprendiz exitoso puede unir nueva información con conocimiento existente de manera significativa.
4. *Pensamiento estratégico.* El aprendiz exitoso puede crear y puede usar un repertorio de estrategias de pensamiento y razonamiento para lograr metas de aprendizaje complejas.
5. *Pensar sobre el pensamiento.* Las estrategias de alto orden para seleccionar y supervisar operaciones mentales facilitan el pensamiento creador y crítico.
6. *Contexto de aprendizaje.* El aprendizaje es influido por factores medioambientales, incluidos la cultura, la tecnología, y las prácticas instructivas.

b. *Factores motivadores y afectivos.* Hay tres principios que se relacionan con las influencias motivadoras, el interés intrínseco y el gasto en esfuerzo personal:

7. *Influencias motivadoras y emotivas en el aprendizaje.* Qué y cuánto es influido el aprendizaje por la motivación del aprendiz. La motivación en el aprendizaje, a su vez, es influida por los estados emotivos, las creencias, los intereses y las metas, y los hábitos de pensamiento del individuo.
8. *Motivación intrínseca para aprender.* La creatividad del aprendiz, el pensamiento de orden superior, y la curiosidad natural contribuyen a la motivación en el aprendizaje. La motivación intrínseca se estimula por medio de tareas de novedad óptima y dificultad, pertinentes a los intereses personales, y según las opciones y el control personal.
9. *Efectos de la motivación en el esfuerzo.* La adquisición de conocimiento complejo y las habilidades requieren un esfuerzo ampliado y una práctica guiada

del aprendiz. Sin motivación de los aprendices para aprender, el deseo para ejercer este esfuerzo es improbable sin presión.
c. <i>Factores de desarrollo y social.</i> Hay dos principios relacionados con la edad y las influencias interpersonales.
10. <i>Influencias del desarrollo en el aprendizaje.</i> Conforme los individuos se desarrollan, hay diferentes oportunidades y constreñimientos en el aprendizaje. El aprendizaje es más eficaz cuando se considera el desarrollo diferencial dentro y a lo largo de los dominios físico, intelectual, emotivo y social. 11. <i>Influencias sociales en el aprendizaje.</i> El aprendizaje es influido por las interacciones sociales, las relaciones interpersonales, y la comunicación con los demás.
d. <i>Diferencias individuales.</i> Hay tres principios relacionados con el reconocimiento de la variedad de individuos y culturas, y con la importancia de las normas de aprendizaje.
12. <i>Diferencias individuales en el aprendizaje.</i> Los aprendices tienen diferentes estrategias, aproximaciones y capacidades de aprendizaje que están en función de la experiencia anterior y de la herencia. 13. <i>Aprendizaje y diversidad.</i> El aprendizaje es muy eficaz cuando se toman en consideración las diferencias en los antecedentes lingüísticos, culturales y sociales de los aprendices. 14. <i>Normas y valoración.</i> El establecimiento de normas apropiadamente altas y desafiantes, y la valoración del aprendiz, así como el progreso en el aprendizaje que incluya diagnóstico, proceso y valoración del resultado, son partes íntegras del proceso de aprendizaje.
Tarea. Diseña un ambiente simulado de clase o de laboratorio para la solución de problemas de diez líneas en el que se proponga un proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga presente siete principios de aprendizaje.
Fuentes: <ul style="list-style-type: none"> • Abrami, P. C. (2001). Understanding and Promoting Complex Learning Using Technology. <i>Educational Research and Evaluation</i>, 7 (2-3), 123-126. • Van Berkel, H. J. M. y Schmidt, H. (2000). Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning. <i>Higher Education</i>, 40, 231-242.

Un profesor responde de la siguiente forma: El ambiente sería una clase de práctica de laboratorio: se expone una teoría en la que se va a basar el experimento de laboratorio, se expone el material a utilizar y su manejo, se ve la similitud con el equipo que se utilizaría en la práctica industrial. Se obtienen los resultados de un parámetro o varios parámetros fundamentales para el diseño del equipo o la comprobación de una ley matemática o modelo teórico. Con las tablas de datos se hace un análisis crítico de los mismos, desechando aquellos valores donde críticamente se autovalore que tienen error de manipulación, medida, etcétera. Con los valores obtenidos correctamente se hace un tratamiento matemático encaminado a la comprobación de la teoría a comprobar y se observa si los datos experimentales se ajustan a la teoría.

Se elaboran los gráficos necesarios y se sacan las conclusiones haciendo una valoración crítica de los resultados y señalando la utilidad de los mismos para la práctica a escala industrial.

Aquí se ponen en juego los siguientes principios de aprendizaje:

1. Naturaleza del proceso de aprendizaje.
2. Metas del proceso de aprendizaje.
3. Construcción de conocimiento.
6. Contexto de aprendizaje.
7. Influencias motivadoras.
8. Motivación intrínseca.
14. Normas y valoración.

5.6 Marco para el desarrollo de destrezas genéricas

¿Cuáles son las destrezas fundamentales de un estudiante en la enseñanza superior y en situaciones de empleo? Bennett, Dunne y Carré (1999) han propuesto un modelo formado por cuatro amplias y genéricas destrezas de gestión.

Esas habilidades son genéricas en cuanto que pueden ser potencialmente aplicadas a cualquier disciplina, a cualquier curso de educación superior, al lugar de trabajo, o de hecho a cualquier otro contexto (Bennett, Dunne y Carré, 1999: 77).

Las destrezas son las siguientes (Bennett, Dunne y Carré, 1999: 78):

a. *Gestión de sí mismo:*

- gestión eficaz del tiempo,
- declaración de objetivos, prioridades y normas,
- tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje,
- escuchar activamente y con propósito,
- usar un rango de destrezas académicas (análisis, síntesis, argumentación, etcétera),
- desarrollar y adaptar estrategias de aprendizaje,
- mostrar flexibilidad intelectual,
- usar el aprendizaje en nuevas y distintas situaciones,
- planificar/trabajar hacia metas y fines a largo plazo,
- reflexionar con propósito sobre su propio aprendizaje,
- clarificar con crítica constructiva,
- afrontar el estrés.

b. *Gestión de otros:*

- llevar a cabo tareas acordadas,
- respetar los puntos de vista y los valores de los demás,
- trabajar productivamente en un contexto cooperativo,
- adaptarse a las necesidades del grupo,
- defender/justificar visiones o acciones,
- tomar iniciativa y dirigir a los demás,
- delegar y retirarse,
- negociar,
- ofrecer crítica constructiva,
- tomar el rol de jefe,
- aprender en un contexto colaborativo,
- asistir/apoyar a otros en el aprendizaje.

c. *Gestión de información:*

- uso apropiado de fuentes de información (biblioteca, sistemas de bases

<ul style="list-style-type: none"> • de datos, personas, etcétera), • uso apropiado de las tecnologías incluyendo las tecnologías de la información, • uso apropiado de los medios, • manejar eficazmente amplias cantidades de datos y de información, • uso apropiado de la lengua y la forma en un rango amplio de actividades, • interpretar una variedad de formas de información, • presentar información/ideas de forma competente (oralmente, por escrito o visualmente), • responder a los distintos propósitos, contextos y audiencias, • usar críticamente la información, • usar la información de forma innovadora y creativa. <p>d. <i>Gestión de tareas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar las características clave, • conceptualizar problemas, • establecer y mantener prioridades, • identificar opciones estratégicas, • planificar y llevar a cabo un curso de acción, • organizar subtareas, • usar y desarrollar estrategias apropiadas, • evaluar resultados.
<p>El modelo desarrollado por Bennett, Dunne y Carré (1999: 80) distingue cinco elementos para programar un curso en la enseñanza universitaria: conocimiento de contenido disciplinar, destrezas disciplinares, conciencia del sitio o lugar de trabajo, experiencia laboral y destrezas genéricas.</p> <p>Tarea. Proponga destrezas genéricas de su titulación derivadas del contenido científico de las materias (menciónelas) y que estén vinculadas con la empresa (menciónelas).</p>
<p>Fuente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bennett, N., Dunne, E. y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. <i>Higher Education</i>, 37, 71-93.

Un profesor propone las siguientes destrezas de un estudiante para la asignatura Ingeniería Alimentaria:

- Tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje: llevando a cabo actividades donde el alumno tenga que buscar información para un determinado tema y que le servirá para abordar la resolución de problemas prácticos propuestos posteriormente.
- Aprender en un contexto colaborativo: al hacer prácticas de laboratorio donde cada alumno lleva a cabo unos análisis determinados que contribuyen al desarrollo global de la práctica y de las conclusiones a obtener.
- Uso apropiado de las fuentes de información: saber seleccionar de la bibliografía propuesta en el curso los textos más adecuados para complementar cada tema.
- Usar y desarrollar las estrategias apropiadas estudiadas para resolver problemas prácticos que se plantean en la realidad del trabajo en una industria.

5.7 Estrategia. Construcción y aplicación de una tabla de perfiles y competencias estudiantiles de titulación

Tarea. Proceda como sigue:

- Lea la tabla de competencias de estudiantes en la Titulación de Pedagogía de la Universidad de Sevilla. Observe que tiene dos ejes: uno describe los posibles perfiles de la titulación de Pedagogía, y otro muestra una relación de competencias clasificadas según el proyecto Tuning.
- Construya y justifique los perfiles y las competencias estudiantiles clasificadas para su titulación, según el concepto del proyecto Tuning.
- Aplique el cuestionario a un grupo de colegas de su titulación: indíqueles que marquen las competencias apropiadas a los perfiles de la titulación.
- Procese la información, mostrando la frecuencia de las competencias seleccionadas en función de los perfiles de titulación.
- Haga un comentario de cuatro líneas de los resultados.

Referencias documentales:

- Cuestionario sobre competencias de estudiantes en la Titulación de Pedagogía de la Universidad de Sevilla.
- Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates.
http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html
- Tuning Education Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto- Fase 1
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp.

Un profesor ha descrito los perfiles y competencias estudiantiles del Ingeniero en Informática. Perfiles del Ingeniero en Informática: (1) Desarrollo de Software, (2) Sistema y (3) Gestión y Explotación de las Tecnologías de Información.

Competencias estudiantiles del Ingeniero en Informática:

1. Dirigir y coordinar el proyecto de desarrollo y mantenimiento de aplicaciones, supervisando las funciones y recursos de análisis funcional, orgánico y programación, asegurando la adecuada explotación de las aplicaciones.
2. Dominar todas las etapas de la vida de un proyecto (análisis de concepción, análisis técnico, programación, pruebas, documentación y formación de usuarios).
3. Dirigir el equipo de trabajo compuesto por Analistas Funcionales, Analistas de aplicaciones, Programadores.
4. Control y seguimiento de plazos, indicadores económicos y de calidad.
5. Supervisar y coordinar el desarrollo completo de aplicaciones y administrar la introducción de los sistemas de gestión.
6. Controlar las aplicaciones en explotación, minimizando las consecuencias negativas sobre las operaciones en producción y desarrollo de aplicaciones.
7. Analizar y recoger nuevas técnicas y herramientas del mercado estudiando su viabilidad y necesidad.
8. Posibilidad de contratar recursos externos.
9. Control y Gestión del Desarrollo del Proyecto Informático.

10. Redacción, para la Dirección de Informática y para la Dirección del Proyecto de los informes que se precisan para el seguimiento del proyecto.
11. Interpretar las especificaciones funcionales encaminadas al desarrollo de las aplicaciones informáticas.
12. Realizar el análisis y el diseño detallado de las aplicaciones informáticas.
13. Definir la estructura modular y de datos para llevar a cabo las aplicaciones informáticas que cumplan con las especificaciones funcionales y restricciones del lenguaje de programación.
14. Definición y descripción de procedimientos e interfaz de usuario.
15. Realizar pruebas que verifiquen la validez funcional, la integridad de los datos y el rendimiento de las aplicaciones informáticas.
16. Elaborar y mantener documentación descriptiva de la génesis, producción y operatividad de las aplicaciones informáticas.
17. Diseñar servicios de presentación que faciliten la explotación de las aplicaciones.
18. Estudiar el sistema actual existente y analizar e idear mejores medios para llevar a cabo los mismos objetivos u otros adicionales.
19. Participar en el diseño de nuevos sistemas informáticos como consecuencia de la informatización de áreas de la empresa que utilizan para el desarrollo de sus tareas métodos y procesos manuales.
20. Integrar sistemas informáticos existentes susceptibles de interrelacionarse.
21. Escuchar y asesorar a los Usuarios en la resolución de los problemas que se les plantean con el uso de los sistemas informáticos.
22. Asesorar a los programadores en los problemas que se les plantean con la programación de los sistemas.
23. Colaborar con los responsables de Estudios y Explotación en la resolución de los fallos que se originen en los Sistemas en Producción.
24. Mantenerse al día en Técnicas, Métodos y Herramientas de Análisis y Diseño.
25. Administrar un sistema de bases de datos, interpretando su diseño y estructura, y realizando la adaptación del modelo a los requerimientos del sistema gestor de bases de datos (SGBD), así como la configuración y administración del mismo a nivel físico y lógico, a fin de asegurar la integridad, disponibilidad y confidencialidad de la información almacenada.
26. Desarrollo y construcción de las bases de datos. Asegurar la coherencia y la adaptación a las necesidades de la empresa.
27. Gestionar las autorizaciones de acceso para los usuarios.
28. Asegurar el buen funcionamiento de la base y hacer un seguimiento de la utilización de los usuarios a través de las tareas de *mirroring*, *tunning* y desdoblamiento.
29. Participar en la instalación de las herramientas de Datawarehouse y herramientas de SIAD.
30. Responsabilidad de la integridad de los datos y de la existencia de Backups.
31. Estimación de volúmenes de las estructuras de datos, definiendo mecanismos de migración y carga inicial de datos.
32. En producción se ocupa de la gestión y operativa asociada a las bases de datos y al software en el que están implementadas.
33. Diseño de las soluciones informáticas relacionadas con los cambios en los sistemas existentes o con los Nuevos Sistemas.
34. Dirección y asesoramiento a los Programadores en la realización de los programas.

35. Creación de los tests de pruebas para verificar que los Sistemas Informáticos cumplen los requisitos y especificaciones de Análisis y Diseño.
36. Asesoramiento a Usuarios, Programadores y Jefe de Estudios en la redacción de la Documentación de Usuario, Instalación y Explotación.
37. Dirección del arranque o “lanzamiento” de un nuevo sistema.
38. Asesorar al Responsable de Estudios en la elaboración de los criterios que permiten la mejor explotación de los nuevos sistemas.
39. Ayudar al Área de Estudios en la resolución de los fallos que se producen en los Sistemas en Producción.
40. Evalúa nuevos productos informáticos que pueden aportar mejoras tanto en los sistemas existentes, como para el desarrollo de nuevos sistemas.
41. Asesora a los Usuarios para utilizar mejor los Sistemas existentes.
42. Dirige y Coordina el desarrollo de reuniones relacionadas con temas que afectan a los Sistemas Informáticos.
43. Estudio de Métodos, Técnicas y Herramientas de Análisis y Diseño.
44. Estudio de la evolución de las nuevas tecnologías, sobre todo de aquellas que pueden aportar mejoras importantes en los sistemas utilizados en la empresa.
45. Planificar, Supervisar y coordinar el desarrollo, implantación y mantenimiento de los sistemas operativos, software de mercado y propio, básico o de soporte.
46. Definir y actualizar el software básico.
47. Analizar y decidir la alternativa óptima de software de mercado a adquirir.
48. Diseñar la política de hardware, respecto a adquisiciones, sustituciones...
49. Resolver y coordinar las incidencias de los sistemas.
50. Dirigir las actividades y recursos, técnicos, materiales y los equipos de soporte en materia de sistemas operativos, bases de datos y comunicaciones.
51. Establecer Políticas de seguridad, Técnicas criptográficas. Firewalls: componentes, configuraciones, productos. Instalación y configuración.
52. Definición de reglas de filtrado, conexiones y servicios.
53. Dirigir, planificar y coordinar la gestión de la infraestructura de redes y comunicaciones.
54. Gerente de la fiabilidad, de la coherencia y de la evolución de la arquitectura de la Red y de las Telecomunicaciones utilizadas por los Sistemas Informáticos de la Empresa.
55. Gestión de grandes redes corporativas y/o operadores de telecomunicaciones, redes de acceso, redes de transmisión de voz, datos, imágenes, conmutación, gestión de tráfico, así como de todos los aspectos de las redes WAN y las estrategias ligadas a Internet.
56. Poner en marcha las redes tanto a nivel material como logístico.
57. Desarrollar y mantener dichas redes. Elección de los elementos HW y SW para la optimización de los servicios de redes de comunicaciones.
58. Gestionar las relaciones con los proveedores y negociar los contratos.
59. Seguimiento de los presupuestos, los costes y las inversiones.
60. Mantenimiento y evolución de los sistemas de gestión de las Telecomunicaciones.
61. Enmarcar los participantes internos y externos en los proyectos de Telecomunicaciones.
62. Escoger y gestionar los contratos con los operadores.
63. Dirección Técnica y planificación de proyectos de implantación de soluciones y servicios asociados a las redes de comunicaciones.

64. Gestión del conocimiento en inteligencia de negocio en grandes sistemas de redes de comunicaciones en datos y voz (fija y móvil) y sus servicios de valor añadido.
65. Gestión de grandes proyectos de cableado de redes, y las infraestructuras parejas, suelos y techos técnicos, electricidad, etcétera.
66. Poner en marcha la estrategia de la empresa a nivel informático.
67. Garantizar las relaciones entre los departamentos de la empresa. Primordial para una buena acogida de las evoluciones del sistema de información.
68. Cuidar la coherencia del sistema de información con respecto a la organización de la empresa y a su evolución. En el marco de la implantación de sistemas integrados (ERP, CRM), garantiza la puesta en marcha de los cambios de procesos decididos por la Dirección General.
69. Definir el presupuesto y gestionar los medios materiales y humanos.
70. Definir los planes de formación, reciclaje profesional.
71. Define la política informática de la empresa a medio y largo plazo.
72. Establece el alineamiento de los objetivos informáticos con los objetivos de la empresa y vela por su cumplimiento.
73. Evalúa los Riesgos Empresariales asociados a los Sistemas Informáticos y establece las orientaciones y directrices para mitigarlos.
74. Establece las directrices sobre las métricas e indicadores que serán utilizados para permitir a la Dirección de la Empresa la evaluación y el seguimiento de los Sistemas Informáticos.
75. Realizar estudios funcionales y proyectos específicos.
76. Concebir las aplicaciones, pilotar la introducción y los parámetros de los sistemas integrados (ERP, CRM).
77. Organizar y distribuir el trabajo de los equipos de análisis y de desarrollo (jefes de proyectos, responsables de aplicación).
78. Participar en la elaboración de los esquemas directivos y vigilar la coherencia del sistema de información.
79. Tomar a su cargo las relaciones con los prestadores del servicio y ciertos proveedores externos.
80. Gestionar la conexión entre los departamentos usuarios.
81. Vigilar la tecnología y definir las orientaciones técnicas (metodología, calidad, herramientas de desarrollo...).
82. Concreción de los Objetivos de cualquier Sistema Informático.
83. Planificación del desarrollo de un Proyecto Informático.
84. Estudio de Rentabilidad de los Sistemas Informáticos.
85. Estudio de los Riesgos de los Sistemas Informáticos.
86. Redacción, para la Dirección de la Empresa y la Dirección de Informática, de los informes que se precisan para el seguimiento del proyecto.
87. Gestionar los clientes o el área geográfica asignada según la organización de la empresa.
88. Analizar los proyectos y las necesidades y proponer soluciones en el plano técnico, humano y financiero.
89. Redactar las propuestas comerciales que pueden implicar soluciones estándar o a medida.
90. Negociar los contratos.
91. Desarrollar el volumen de negocios y asegurar la gestión administrativa.
92. Poner en marcha la estrategia comercial elaborada con la dirección.
93. Asegurar el seguimiento de los proyectos y su realización.

94. Apoyar a los comerciales en las entrevistas con los clientes. Ayuda a definir la necesidad, presentar la solución o el producto en un plano técnico.
95. Definir con mayor precisión la necesidad técnica del cliente.
96. Elabora la parte técnica de la propuesta.
97. Gestionar la implantación de la solución asumiendo la gestión del proyecto en su integridad, o asegura una transferencia de competencia hacia los equipos de implantación.
98. Asegurar la comunicación entre los usuarios y el departamento de I+D para adaptar o evaluar el producto.
99. Definición comercial de nuevos productos/servicios.
100. Coordinar y participar en el proceso de marketing para el desarrollo de productos/servicios.
101. Análisis de modelos de negocio asociados a la definición de nuevos productos/servicios.
102. Colaboración en los estudios de investigación de mercado.
103. Colaborar en la definición de la estrategia evolutiva del producto.
104. Seguimiento de los procesos y resultados comerciales.
105. Definir las normas de desarrollo en colaboración con la Dirección de Informática.
106. Motivar y coordinar los equipos de desarrollo en el marco de aplicación de las normas y métodos en vigor.
107. Intermediario y consejero de cara a los desarrollos que se realicen.
108. Asegurar la definición de las directrices de calidad, su aplicación así como la estandarización.
109. Responsable de la adecuación entre los desarrollos realizados y las directrices establecidas.
110. Poner en marcha los procedimientos de prueba y de control de calidad.
111. Asegurar la coherencia y la coordinación de su trayectoria con la política global de la empresa.
112. Tomar a su cargo la campaña de las pruebas de cara al conjunto de los usuarios finales.
113. Participar en la distribución de las ediciones originales de las aplicaciones y de los documentos a las entidades de producción garantizando un alto nivel de calidad.
114. Garantizar una calidad permanente a través de los procedimientos y de las herramientas.
115. Apoyar las demandas cotidianas de los usuarios.
116. Asegurar el buen funcionamiento físico de los sistemas informáticos (automatización de copias de seguridad y la seguridad de datos).
117. Administrar las incidencias y asegurar las soluciones.
118. Organizar y supervisar el trabajo de su equipo de los técnicos de mantenimiento y los ingenieros de sistemas y redes.
119. Administrar tanto los abastecimientos como las relaciones con los proveedores y los constructores.
120. Responsable del buen funcionamiento del sistema informático y sus resultados.
121. Colaboración con el Responsable de Desarrollo para que el sistema de arquitectura pueda responder a las exigencias de las aplicaciones desarrolladas.
122. Definir los procesos, los documentos y ejecutar su control.

- *Justificación de los perfiles y competencias.* Debido a que los campos de actuación de los ingenieros informáticos están en continua evolución se ha optado por agrupar las competencias estudiantiles en tres perfiles que hoy en día abarcan la profesión del Ingeniero en Informática (perfiles considerados en el Libro Blanco de la Ingeniería Informática). Las competencias estudiantiles específicas de cada perfil se han establecido de forma que se posibilite su revisión periódica a medida que evolucionen las disciplinas propias de la Informática. De esta forma se promueve el dinamismo o actualización constante que potencia el proyecto *Tunning*. Las competencias estudiantiles establecidas para cada uno de los perfiles se han establecido a partir de las competencias profesionales que exige la sociedad, aspecto que figuraba entre los objetivos iniciales del proyecto *Tunning*.

- *Resultados del cuestionario.* Se presentaron las competencias estudiantiles a cinco Ingenieros en Informática y todos coincidieron que de los ítems 1 al 24 eran relevantes para el perfil de Desarrollo de Software, del 25 al 55 correspondían a competencias del perfil de Sistemas y el resto se encuadraban en el perfil de Gestión y Explotación de las Tecnologías de Información.

- *Comentario acerca de los resultados del cuestionario.* El que las competencias estudiantiles no entren en detalles de contenidos permite una identificación más sencilla de los diferentes perfiles de la titulación. Esta falta de detalles en cada competencia permite que se actualicen el futuro de acuerdo con el avance de las tecnologías y las demandas de la sociedad.

10

Metodología de Enseñanza-Aprendizaje

1. Análisis funcional

El criterio Proceso Formativo en el Modelo EFQM se estructura en dos subcriterios: (1) Acceso y Formación Integral, y (2) Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. El indicador 10 de este programa se refiere al subcriterio Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

1.1 *Pensamientos de profesorado universitario*

La metodología de enseñanza de un profesor es una puesta en funcionamiento de creencias pedagógicas mantenidas en el interior de cada uno y que afloran al escenario de una clase con matices. Los términos de escenificación de una metodología se prevén en una programación o guía didáctica y se pueden medir en un documento en papel entregado en el Centro o en una Web, pero ni se advierten en ellos las razones de la planificación, ni la decisión de la permanencia o del cambio en la implantación de las estrategias metodológicas. El estudio de los pensamientos de los profesores universitarios sobre la docencia representa la incorporación de un nuevo paradigma de investigación en el nivel superior. El conocimiento de cómo un profesor planifica, implanta y evalúa en las materias de su docencia o en un P.F. se puede obtener y representar a través de diversas técnicas proyectivas e interactivas (la mayoría de carácter cualitativo y de enfoque fenomenológico), siendo la entrevista la herramienta evaluativa más utilizada.

Samuelowicz y Bain (2001) entrevistaron a 39 profesores australianos de nueve disciplinas para conocer cómo conceptualizaban la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, utilizando el método de comparaciones constantes para resumir las orientaciones inducidas de los textos de las transcripciones, referidas a dos grandes tendencias de la docencia: una centrada en el aprendizaje y otra en la enseñanza (léanse preguntas derivadas de este estudio en la Actividad 5 de este indicador).

La forma en que un docente aborda procesos de su enseñanza práctica es diferente, en función de las áreas de conocimiento. Un procedimiento de medición consiste en la aplicación a profesores y estudiantes de inventarios y cuestionarios, como el Inventario de Aproximaciones a la Enseñanza (en inglés, *Approaches to Teaching Inventory*, abreviado ATI) o el Cuestionario de Procesos de Estudio (en inglés, *Study Process Questionnaire*). En efecto, en el estudio de Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999), realizado en aulas de Química y de Física de universidades australianas, los autores utilizaron los dos instrumentos anteriormente citados: el *Approaches to Teaching*

Inventory que contestaron 46 profesores, y una versión adaptada del *Study Process Questionnaire (SPQ)* que respondieron 3956 estudiantes. Una conclusión relevante del estudio fue que los pensamientos de los profesores medidos por el inventario se asociaron con los resultados de aprendizajes de los estudiantes medidos por el cuestionario. Hallazgos de esta naturaleza subrayan la importancia de mejorar la calidad del aprendizaje, recalcan la necesidad de desanimar al docente en el uso del método transmisivo, e insisten en la promoción de aproximaciones a una docencia de alta calidad focalizadas en cambios conceptuales de estudiantes, porque:

Los profesores que describen su enseñanza como una aproximación focalizada en la transmisión de la información es muy probable que enseñen a estudiantes que adoptan una aproximación superficial del aprendizaje en clase. Lo que agrega importancia a este resultado es la asociación entre este resultado y los estudios de aprendizaje del estudiante que, tras muchos años, han mostrado de forma consistente que las aproximaciones superficiales al aprendizaje se relacionan con resultados de aprendizaje de inferior calidad (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999: 66).

Eley y Meyer (2004: 448) han estudiado y propuesto un modelo específico para el estudio de procesos individualizados de aprendizaje en Matemáticas por medio de la herramienta *Approaches and Study Skills Inventory for Students ASSIST*.

Pregunta que puede anotar un evaluador en un informe de autoevaluación o formular oralmente en una reunión a un Comité de Autoevaluación de una Titulación: ¿se han constatado referencias de experimentos o estudios sobre pensamientos de profesores que imparten docencia en el P.F. objeto de evaluación?

1.2 Principios pedagógicos subyacentes en una clase magistral

La transmisión controlada de conocimiento por un docente es una forma de estereotipar una clase magistral que se enfrenta convencionalmente al método de discusión como forma de participación activa de los agentes de una clase. La estrategia de la lección magistral está mediada por factores, entre los cuales se encuentran las creencias que un docente tiene sobre la enseñanza que se sitúan, como anteriormente se ha descrito, en dos formas de intervención: la transmisión de conocimientos o la promoción de procesos de interacción con estudiantes. Caben otros factores académicos para comprender el método de la lección magistral que se derivan del paradigma de investigación del profesor entendido como experto (pensamiento organizado y trabado) o novel (pensamiento dubitativo y provisional). La clase magistral, de este modo, se representaría en la forma de un desarrollo lógico de ideas sistemáticamente articuladas.

Es más, los factores que nos ayudan a comprender las variaciones de una clase magistral se asientan en el dominio de las interacciones grupales, en la organización de los elementos de una presentación o en la vinculación laxa o amplia con el propósito perseguido. Saroyan y Snell (1997) abordaron tres modalidades de clase magistral en la materia de Dermatología de una Facultad de Medicina canadiense, que fueron evaluadas por 50 estudiantes siguiendo una escala tipo Likert de 10 dimensiones (léalas en la Actividad 1 de este indicador). Los resultados les permitieron caracterizar los tres tipos de clase magistral o conferencia como

- Derivada del contenido, que *trata de cubrir gran cantidad de información en el periodo de una hora y apenas incluye actividades que refuerzan el proceso cognoscitivo y el almacenamiento voluminoso de información* (Saroyan y Snell, 1997: 99).
- Derivada del contexto, que *usa el marco de la instrucción clínica eficazmente para promover metas instructivas que se extienden más allá de ofrecer y proporcionar información* (Ídem), y
- Derivada de la pedagogía, que *intenta generar y desarrollar aprendizajes de principios clínicamente útiles por medio de una amplia gama de herramientas pedagógicas y de garantizar la aplicación del conocimiento ofrecido durante la conferencia* (Saroyan y Snell, 1997: 100).

La primera modalidad se centra en el profesor, mientras que las dos últimas lo hacen en el alumno. Interrogados los estudiantes por medio de un cuestionario se comprobó que *cuanto más sea la orientación pedagógica de la clase magistral, mejor la percibirán los estudiantes* (Ídem, 101), de forma que las características de *claridad, organización y comunicación de aprendizaje esperado* de una clase magistral se correlacionaban con aprendizajes de estudiantes (Ídem).

¿Qué es claridad? Una cualidad de claro, algo que se distingue bien, es decir, una explicación que es inteligible y fácil de comprender. Desde el punto de vista empírico, la claridad expositiva de un docente se ha operativizado por medio de conductas de baja inferencia, o sea, que no precisaban deducirse de estas cosas porque eran patentes o manifiestas. A su vez, la claridad se ha situado en el mismo paradigma de investigación del conocimiento del profesor, como uno de sus componentes. El experimento de Hativa (1998) tuvo como propósito asociar la claridad expositiva con la comprensión de material curricular por los estudiantes. Empleando el método de estudio de caso de un profesor de Física que fue el más bajo evaluado en “claridad de presentación” de su departamento, el autor realizó el estudio con alumnos de Física de una universidad israelita, aplicando un cuestionario específico de claridad (lea, como ejemplo, otro cuestionario de claridad usado en la Facultad de Historia de la Universidad de Oxford: *General Undergraduate Questionnaire on lectures and classes attended*).

Sabemos del cuestionario de claridad de Hativa (1998: 364) que se compone de 3 ítems de alta inferencia (por ejemplo, “Claridad en el contenido general de la lección”) y de 34 de baja inferencia (“Escribió de forma legible en la pizarra y en las transparencias”). La conclusión establecida por el autor de que los estudiantes perciben qué es una buena enseñanza (Ídem, 374) nos permite aceptar el supuesto de que los estudiantes son una fuente válida de conocimiento de la clase magistral como método, y en particular del atributo de la claridad.

Decisión evaluativa. En la propuesta de mejora de una titulación, un evaluador podrá sugerir que el profesorado de un P.F. diseñe y aplique cuestionarios de claridad en las aulas cuando se observe una debilidad metodológica en materias de una titulación.

1.3 *Diálogo y discusión*

Si el control del conocimiento disciplinar está situado en el profesor cuando transmite información, la mediación dialógica supone un nuevo acercamiento a la enseñanza, que implica indagación recíproca y cooperativa. Esta metodología fomenta respeto y confianza entre los agentes para que se comprometan con sus propios procesos de aprendizaje. Una enseñanza centrada en el estudiante se manifiesta, como indican Gravett y Petersen (2002), en una visión distinta de la docencia que tiene los siguientes considerandos:

- *Conocimiento* (ideas procedentes del público, es decir, es una construcción social).
- *Estudiantes* (agentes activos de su propio sistema de ideas).
- *Profesor* (mediador, guía, autoridad democrática).
- *Relaciones y contexto* (respeto mutuo, cooperación) (Gravett y Petersen, 2002: 283).

¿Cómo se hace una enseñanza dialógica? Gravett y Petersen (2002) opinan que por medio de tareas de aprendizaje. Una tarea consiste en una pregunta abierta acompañada de los recursos necesarios para responderla. No cabe duda que a través de tareas se puede implantar una indagación grupal que fomente la discusión en clase. Así fue como Parker y Hess (2001) propusieron su enseñanza de Historia a estudiantes que hacían cursos para obtener el certificado de aptitud pedagógica, porque este método de discusión requería los siguientes elementos: un grupo de estudiantes, una meta, un texto, y una pregunta de enfoque vinculada a una de las metas, con los cuales establecieron tres formas genuinas de discusión:

- *Deliberación* (encaminada a la consecución de una decisión, es decir, un plan de acción para resolver un problema).
- *Seminario* (debate enfocado a desarrollar, exponer, y explorar significados).
- *Conversación* (que era un espacio dialógico sobre fines) (Parker y Hess, 2001: 282).

Hasta ahora hemos referido dos artículos fundamentados lógicamente y empíricamente sobre diálogo y discusión. Si, como evaluador, uno analizara un informe de autoevaluación se debería cuestionar: ¿se basa la elección de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las materias o del P.F. en investigaciones pedagógicas? Acotamos a continuación un testimonio sobre este subcriterio procedente de un Autoestudio:

La metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (P.F.-04) se basa fundamentalmente en la lección magistral o clase expositiva: el 79,24% de los créditos impartidos se basan con frecuencia o siempre en este procedimiento (EPR1 7); esta metodología se complementa con trabajos o ensayos: un 18,37% de los créditos los utilizan "con cierta frecuencia", un 15,09% "con frecuencia" y un 18,87% de los créditos "siempre" (EPR1 8). Las prácticas de campo o externas están menos presentes en el proceso de enseñanza, sólo el 13,21% de los créditos las emplean "con cierta frecuencia" y 15,04% "con frecuencia" (EPR1 10). En cambio apenas se emplea el método de seminarios o

exposición oral del alumno (EPRI 9) (Programa de Evaluación Institucional. Universidad de Navarra. Licenciatura en Historia (pp. 36-37).

1.4 *Principios de aprendizaje activo y enseñanza de compañeros*

La enseñanza por medio de compañeros produce un aprendizaje más profundo en los estudiantes. Este hallazgo y el de la consecución de habilidades metaadaptativas parecen ser las conclusiones más importantes del experimento de Lizzio y Wilson (2004) con estudiantes de una universidad australiana. El estudio alude a la promoción de *capacidades profesionales* en el estudiante, siendo una de ellas la *flexibilidad adaptativa*, o esa *capacidad por la cual se representan combinaciones específicas de competencias en contextos apropiados* (Ídem, 470). En definitiva, lo que los autores buscaban era como equipar a los estudiantes de habilidades para la transición a la vida profesional, creando a tal efecto un ambiente de aprendizaje real, conocido como *practicum en el campus*, donde combinaran el aprendizaje experiencial y el desarrollo personal, apoyándose al efecto en tres principios: aprendizaje activo, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje por medio de compañeros. Así fue como estudiantes de tercer curso actuaron como consultores de estudiantes de los cursos primero y segundo, reflejando los primeros sus percepciones por medio del *Study Process Questionnaire*. Abundando en esta idea, la enseñanza de compañeros en un programa de investigación de la Facultad de Educación de una universidad australina ha sido descrita por Boud y Lee (2005: 515) como una serie de prácticas y relaciones distribuidas.

Frente a ese proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente real, otros procesos metodológicos ocurren en ambientes virtuales, espacios conectados en red donde se promueven modelos de aprendizaje. Chan, Hue, Chou y Tzeng (2001: 145) describen cuatro modelos de aprendizaje en red en la república china de Taiwan integrados en una plataforma (clase futura, conocimiento estructural, problema complejo, y basado en la comunidad), que combinaban en un solo esquema teorías de aprendizaje de estudiantes y nuevas tecnologías.

1.5 *Metodologías, innovaciones y profesorado quemado (burnout)*

Un evaluador debe constatar y juzgar la variedad de metodologías usadas en un P.F. que desarrollan competencias estudiantiles y que promueven innovaciones curriculares (repase este concepto en el indicador 5. ¿Cómo se implica al personal académico en actividades de investigación, desarrollo e innovación?). Como una referencia para tipificar metodologías de enseñanza, considere, por ejemplo, el trabajo teórico de Bleakley (2004) que ha propuesto diez clases distintas de creatividad que no ocurren en el vacío sino en el contexto donde una audiencia legítima la construcción de creatividad como producto de un discurso cultural, que para un evaluador de programas universitarios es un P.F.. Enunciamos la tipología propuesta y desarrollada por Bleakley (2004) con los siguientes rótulos: (1) Progreso, (2) Conservación, (3) Innovación, (4) Tránsito, (5) Disciplina, (6) Complejidad, (7) Inspiración, (8) Don de descubrir cosas sin proponérselo, (9) Capacidad Negativa, y (10) Retiro.

Al tiempo, si se analizan las innovaciones habrá que cuestionarse, como lo hicieron los ingleses Hannan, English y Silver (1999: 281), qué riesgos o premios

obtiene el profesorado que las introduce en las programaciones de materias: innovaciones del tipo de programas informáticos, presentaciones de estudiantes, proyectos en equipo, aprendizajes de trabajos en grupo, etcétera, que en ocasiones crean la sensación de cansancio mental y emotivo cuando el profesorado se compromete con grandes grupos de estudiantes, dedica mucho tiempo a la realización de actividades o tiene que corregir muchas evaluaciones de estudiantes. No sorprende que el Consejo de Educación Superior inglés promoviera un sondeo para averiguar qué estrategias docentes y de aprendizaje se usaban en la enseñanza superior entre 116 instituciones hacia 1998. El artículo de Gibbs, Habeshaw y Yorke (2000: 356) transcribe el cuestionario distribuido entre las instituciones, indicando como un hallazgo, que el desarrollo de una estrategia de enseñanza-aprendizaje para toda una institución es un asunto complejo. En fin, los autores subrayaron que el pensamiento de sistemas era crucial para el desarrollo de una estrategia, y que las áreas de conocimiento igualmente marcaban una diferencia cultural a la hora de implantar una estrategia (Ídem, 369).

La situación de la docencia universitaria puede conducir a estados de estrés y quemado en el profesorado, que se traduce en el cansancio emotivo de las profesoras y en la despersonalización de los profesores, según testimonia Lackritz (2004: 725) tras haber aplicado el *Maslach Burnout Instrument*.

2. Aprendizaje experiencial

2.1 Innovaciones y estrategias

Una innovación tiene como fundamento la originalidad en el planteamiento o la genuinidad en el proceso de implantación. Así se percibe la innovación de Boudreau y Bicknell-Holmes (2003) integrando el servicio de biblioteca, profesorado de composición y miembros de la Facultad de Dirección y Administración de Empresa realizado en la Universidad de Nebraska-Lincoln. La innovación incorporó principios activos de aprendizaje para desarrollar destrezas de investigación, comunicación y trabajo en equipo, teniendo como atributos distintivos de la misma, los siguientes: colaboración, recitaciones, y el reencuadre de tareas (Ídem, 154-158).

2.2 Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El ABP es una estrategia que enfatiza el uso de problemas reales - problemas de vida - como estímulo de aprendizaje (vea el ABP en la Universidad de Delaware, <http://www.udel.edu/pbl>, 12 de julio de 2005, y cumplimente la Actividad 2 de este indicador). Se inicia el ABP en grupo, por lo que tiene un alto componente de trabajo colaborativo: los estudiantes (en grupos) organizan sus ideas y sus conocimientos anteriores relacionados con el problema, e intentan definir la amplia naturaleza de un problema. Una premisa de ABP es que los estudiantes quieren saber y resolver problemas cuando éstos se presentan en un contexto que simula el mundo real, y son situaciones personalmente pertinentes. En ABP, los estudiantes trabajan las guías didácticas de los problemas en grupos pequeños, y, en cuanto los discuten, formulan metas para su autoaprendizaje, como hicieron Van Berkel y Schmidt (2000) con 1.300 pregraduados en un curriculum de Ciencias de la Salud en la Universidad holandesa de Maastricht en el que cobró importancia el concepto de grupo tutorial como estrategia para comprobar el compromiso del alumnado, siendo el concepto compromiso un

potente determinante del rendimiento, medido a través de un análisis causal en el experimento:

Un compromiso real con el ABP expresado como deseo de asistir a las sesiones parece ser un factor muy importante para explicar el rendimiento en este tipo de curriculum (Van Berkel y Schmidt, 2000: 241).

Los estudiosos de ABP han desarrollado numerosos problemas basados en estrategias instructivas y modelos de solución de problemas para una variedad de estructuras científicas, que tienen como fundamento el descubrimiento de soluciones (Abel, 2003). Y han considerado muchas estrategias docentes orientadas a promover innovaciones para el desarrollo de problemas que en sí mismos crean tensiones de distinta naturaleza y en torno a los siguientes conceptos, que declaramos y formulamos:

- *Curriculum*: ¿qué longitud y extensión debe tener una programación de una materia?
- *Habilidades cognoscitivas*: ¿qué tipo de habilidades se deben promover: las que suponen el desarrollo de un pensamiento de alto orden o las de conocimiento factual?
- *Resultados*: ¿qué efectos se deben medir, aquellos que se localizan inmediatamente o se sitúan a largo plazo?
- *Rol docente*: ¿cuál es el papel del docente, el convencional de transmisión de conocimiento o el de tutor de ABP?
- *Alumnado*: ¿disconformidad inicial o actitudes positivas al final? (Hung, Bailey y Jonassen, 2003).

Si la declaración de un problema relevante es compleja, la evaluación de la tarea representa un coste añadido en complejidad, porque la medición de una tarea de solución de problemas requiere una prueba distinta de la usada para la transmisión de conocimiento. Anderson y Puckett (2003) han creado la expresión de *rúbrica* para referirse a herramientas evaluativas que establecen criterios con sus correspondientes escalas de estimación en función de tareas, que en el artículo resumen en las cinco siguientes: tareas de escritura, proyectos grupales, discusiones en línea, presentaciones en clase y carpetas. Por ejemplo, la rúbrica del trabajo grupal incluye:

Completar el trabajo compartido, asistir a reuniones, exhibir una actitud positiva, sugerencias y aportaciones contribuidas de calidad, trabajo eficaz como miembro de un equipo (Anderson y Puckett, 2003: 83).

Este trabajo grupal se puede evaluar entre 1 y 20 puntos. En fin, la naturaleza del ABP y del aprendizaje experiencial contiene comentarios, opiniones, y a veces puntos de vista muy contenciosos, seguidos de reflexión y discusión en el trabajo, y así lo pusieron en funcionamiento Masters y Oberprieler (2004: 322) en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Ciudad del Cabo por medio de un aprendizaje en red en el que se midió la participación eficaz del alumnado en discusiones en línea. En la Facultad de Medicina de la Universidad de Liverpool, Lloyd-Jones y Hak (2004) narraron un curriculum completo de ABP en donde se pudo comprobar la inicial inseguridad del alumnado con esta estrategia, la dependencia de los estudiantes de los recursos y materiales curriculares existentes, e incluso las interacciones sociales con sus compañeros en el diseño de un estudio de caso múltiple. Esto les ha llevado a los

autores a mantener cierta cautela sobre la estrategia por las interferencias que se pueden producir en el proceso de implantación de un ABP (Ídem, 74).

2.3 Experimento

La clase magistral ha sido comparada de muchas maneras con otras formas alternativas de llamar la atención o de buscar resultados de aprendizaje. El experimento en formato de curso híbrido de Riffell y Sibley (2005) lo llevaron a cabo en la materia de *Applications of Environmental Biology* en la Michigan State University para estudiantes de pregrado de Biología, donde se combinaban conferencias presenciales que fomentaban ejercicios activos de aprendizaje y tareas en línea que contenían 50 preguntas semanales. De los variados hallazgos habidos en el estudio, seleccionamos la interpretación que ofrecen los autores en los siguientes términos:

Los ejercicios de aprendizaje activo pueden ser más eficaces cuando se mezclan con tareas en línea en lugar de conferencias tradicionales, pasivas, o que las tareas en línea pueden funcionar mejor para preparar a los estudiantes a participar en ejercicios de aprendizaje activo (Riffell y Sibley, 2005: 231).

3. Reflexión como meditación

Un estudio del caso como metodología de enseñanza y de evaluación representa una descripción profunda de una realidad; es un análisis y una síntesis de un objeto particular. En la investigación evaluativa de un estudio de caso no se controlan las variables. Más bien, se mira de forma atenta cómo están ocurriendo o cómo han ocurrido los fenómenos en el pasado. En un estudio de caso se mira el programa en sus contextos geográficos, culturales, orgánicos, e históricos, examinando su funcionamiento interior. Una materia basada en el análisis de casos caracteriza los temas dominantes centrales y las variaciones que se producen en una disciplina empleando múltiples métodos para obtener e integrar fuentes diversas de información. Caro y otros (2000) plantearon la metodología de estudio de casos en una materia de libre configuración del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universidad de Sevilla, en la que los estudiantes:

Obtuvieron un alto aprovechamiento de la actividad formativa, alcanzándose en simultáneo altos niveles de satisfacción global (Caro y otros, 2000: 12).

La enseñanza por medio de casos requiere que las piezas informativas estén muy trabadas, que se unan todas formando un todo. Un evaluador de un estudio de caso comienza por preguntas descriptivas sobre los protagonistas, el contexto, el beneficio que tienen los receptores, cuáles son sus opiniones y por qué. Por ello conviene establecer las metas y preguntarse por ellas, y cómo se va a usar la información, y qué se espera conocer que no se conozca ya, o qué acciones se van a derivar de los hallazgos que le sirvan de fundamento, etcétera (Patton y Patrizi, 2005: 7). Son preguntas que desarrollan la discusión y el pensamiento crítico de los evaluadores extrayendo de cada pasaje de texto la información más relevante. El factor personal es, asimismo, importante cuando se selecciona o evalúa un caso porque la historia de cada uno está cargada de preferencias e intereses, como ocurrió en la innovación de un Aula de

Arquitectura de la misma Escuela de la Universidad de Sevilla, que provocó resistencias en el profesorado (De Manuel y otros, 2000).

4. Construcción de compromiso

Convertimos los compromisos docentes en declaraciones de un cuestionario compuesto por 16 ítems, y le preguntamos que valore la pertinencia o correspondencia de los compromisos sobre metodología con su P.F., materia o servicio (autoevaluación). Tome la escala siguiente, y marque lo que proceda: 1: nada; 2: muy poco; 3: poco; 4: suficiente; 5: bastante; 6: mucho.

1. ¿Aseguro el aspecto básico de la variedad de metodologías de enseñanza-aprendizaje en función de los objetivos de programación de una materia o de un P.F.?	1 2 3 4 5 6
2. ¿Compruebo que la metodología que utilizo introduce innovaciones y favorece el cumplimiento y la comprensión del contenido de las materias?	1 2 3 4 5 6
3. En mi programa docente y en la documentación oficial donde aparecen los objetivos del programa docente, ¿especifico la metodología de enseñanza-aprendizaje, los aspectos específicos de innovación, los recursos didácticos utilizados, etcétera?	1 2 3 4 5 6
4. ¿Planteo una metodología de enseñanza-aprendizaje variada y que permita desarrollar distintas capacidades a la vez que introduzco innovaciones?	1 2 3 4 5 6
5. ¿Explico en mi programa en qué me baso para elegir esta metodología y la forma en que he tenido en cuenta las características de los alumnos y de las disciplinas?	1 2 3 4 5 6
6. ¿Recuerdo que la lección expositiva no ha de durar toda la sesión de clase, utilizo además otras formas didácticas de transmisión de la información?	1 2 3 4 5 6
7. ¿Insisto en dar retroacción al estudiante y facilitar su seguimiento durante las sesiones de clase?	1 2 3 4 5 6
8. ¿Estimulo formas multimedia de presentación de la información?	1 2 3 4 5 6
9. ¿Estimulo a los estudiantes con múltiples puntos de vista sobre las ideas más controvertidas y analizo críticamente soluciones dadas a los problemas, compartiendo ideas, respuestas y visiones con los estudiantes?	1 2 3 4 5 6
10. ¿Aprendo a realizar un auténtico interrogatorio didáctico? ¿Interrogo a los estudiantes al inicio y al final de cada sesión para saber si han comprendido los contenidos presentados y trabajados?	1 2 3 4 5 6
11. ¿Investigo sobre las creencias de mis alumnos en la materia que imparto y los animo a formular cuestiones y a discutir respuestas dadas en el libro?	1 2 3 4 5 6
12. ¿Relaciono mis preguntas con sucesos, personas o símbolos que sugieren sensaciones y utilizo ideas e información conocidas por los estudiantes?	1 2 3 4 5 6

13. ¿Sitúo a los alumnos en el plano hipotético, y hago que imaginen esta sociedad sin el contenido del tema tratado en clase?; ¿les pregunto qué opinan al respecto, cómo imaginan esa sociedad?	1	2	3	4	5	6
14. ¿Reflexiono sobre qué sucedería en mis clases si no hubiese conversación y discusión sobre los contenidos de los temas tratados en la misma?	1	2	3	4	5	6
15. ¿Acompaño la información con descripciones para facilitar la comprensión del conocimiento?	1	2	3	4	5	6
16. ¿Modelo cómo se resuelven los elementos de cada tarea y ayudo a explorar, construir y conectar ideas a los estudiantes?	1	2	3	4	5	6

5. Actividades

5.1 Clase magistral

<p>Tarea. Dimensiones usadas para evaluar tipos de clases magistrales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Claridad. • Organización. • Comunicación de aprendizaje esperado. • Adecuación del nivel de instrucción. • Implicación activa de los estudiantes. • Provisión de un resumen con los puntos más importantes. • Respuesta a los estudiantes. • Entusiasmo. • Uso eficaz de los medios. • Eficacia general de la docencia.
<p>Fuente: Saroyan, A. y Snell, L. S. (1997). Variations in lecturing styles. <i>Higher Education</i>, 33, 99.</p>
<p>Operativice o defina con una frase de una línea cada una de las diez dimensiones usadas por los autores citados más arriba para que los estudiantes evalúen un experimento con modalidades de clase magistral. (Siga el ejemplo colocado detrás de las dimensiones):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Claridad</i>: El estilo deberá ser claro, sencillo, directo, conciso y preciso. • <i>Organización</i>: El discurso deberá ser coherente y sistematizado. • <i>Comunicación de aprendizaje esperado</i>: Los temas a explicar deberán ser los que refleja el programa de la asignatura. • <i>Adecuación del nivel de instrucción</i>: Los alumnos tendrán que tener el nivel de estudios necesario para ingresar en el curso correspondiente. • <i>Implicación activa de los estudiantes</i>: La participación en clase será estimulada y valorada positivamente en el programa de la asignatura. • <i>Provisión de un resumen con los puntos más importantes</i>: En la dinámica de grupos, todos los alumnos deberán destacar los aspectos más relevantes del tema del día. • <i>Respuesta a los estudiantes</i>: En la interacción profesor-alumno, el profesor deberá responder a todas las dudas que expresen los pupilos. • <i>Entusiasmo</i>: Un buen profesor deberá tener vocación, que es la raíz

profunda del entusiasmo; le tiene que gustar su oficio, disfrutar con lo que hace.

- *Uso eficaz de los medios:* Deberá el profesor hacer un uso equilibrado y coherente de los medios, no hacer alardes en el uso de las nuevas tecnologías.
- *Eficacia general de la docencia:* Todo el programa tiene que ser coherente (presentación, objetivos, contenidos, metodología docente, evaluación...).

5.2 Aprendizaje basado en problemas

Tarea. Seleccione un artículo o un problema del directorio de Aprendizaje Basado en Problemas de la Universidad de Delaware. Confeccione una adaptación metodológica de ABP a la programación de su materia o servicio que contenga cuatro puntos importantes con una extensión de ocho líneas.

Aprendizaje basado en problemas. Fuente: Universidad de Delaware.
<http://www.udel.edu/pbl> .

Cada uno de los temas se puede reconfigurar, de tal forma que cada apartado o grupo de apartados relacionados se pueden plantear como un problema a resolver. Hasta ahora las experiencias desarrolladas nos indican algunos puntos importantes como son los siguientes:

- *Rol del profesor.* El profesor pierde su papel de enseñar, y es el alumno el que pasa a tener un papel activo. El alumno entra en proceso de indagación – solución para progresar por la espiral problema - solución – problema – solución... El profesor se limita a proporcionar (facilitador) las herramientas que el alumno puede necesitar para lograr sortear los obstáculos que van apareciendo.
- *Aprendizaje cooperativo.* La resolución de problemas de forma individual proporciona unos resultados muy pobres, sobre todo si los comparamos con los resultados obtenidos cuando el problema se resuelve en el seno de un equipo. Otra labor del profesor es facilitar el trabajo colaborativo entre los miembros del equipo.
- *Discriminación de datos útiles.* El proceso de identificar los datos que son necesarios y útiles para la resolución del problema es importante pues ello permitirá la construcción de conceptos sólidos y veraces. Ahí está el profesor para ayudarles a pensar de forma crítica.
- *Proceso análisis – síntesis.* La elaboración de nuevos conceptos conlleva la realización, al menos una vez, de una descomposición total (análisis) del problema en problemas más simples y resolubles y una composición (síntesis) de las soluciones simples para obtener la solución al complejo problema original. Hay también está el profesor, evitando en vértigo de subidas y bajadas.

5.3 Métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tarea. Una de las evidencias propuestas en la Metodología de enseñanza-aprendizaje de la Guía de Autoevaluación de la ANECA es la relación de los tipos de metodología de enseñanza - aprendizaje utilizada (p. 54). Realice las siguientes acciones:

1º Seleccione los siguientes autoinformes:

- Universidad Politécnica de Madrid. Informe de Autoevaluación. Arquitectura Técnica.
- Universidad de Almería. Informe de Autoevaluación. Ingeniería Técnica en Informática de Gestión y de Sistemas.
- Universidad de Murcia. Relaciones Laborales. Informe Autoevaluación.

2º Revise los tipos de metodología de enseñanza - aprendizaje utilizada en cada uno de ellos.

3º Sintetice en cinco líneas su valoración de la metodología de enseñanza – aprendizaje de los tres autoinformes.

La respuesta de un profesor fue como sigue:

En el Autoinforme de la Diplomatura de Ciencias Laborales, los métodos de enseñanza utilizados de la titulación son variados, conjugándose las técnicas tradicionales con el uso de las nuevas tecnologías. En las clases teóricas, la estrategia didáctica más utilizada por el profesorado es la lección magistral y en las clases prácticas las tradicionales prácticas de pizarra constituyen el método docente más utilizado, seguido del trabajo en grupo, seminario de alumnos, empleo de material audiovisual, y uso del ordenador.

El Autoinforme de Autoevaluación de la titulación de ITIS-ITIG de la Universidad de Almería necesita incentivar el desarrollo de metodologías innovadoras y eficaces ya que siguen una metodología magistral.

Y por último, en cuanto al Informe de Autoevaluación de “Arquitectura Técnica” de la Universidad Politécnica de Madrid, los métodos didácticos utilizados en la Escuela en la mayoría de las materias se basan principalmente en las clases magistrales al igual que los otros dos informes anteriores nombrado, compaginadas con la resolución de problemas y casos prácticos. Estos métodos se complementan con la realización de prácticas externas y de campo en algunas de las asignaturas, bien de forma individual o en grupo, y que sirven para la evaluación final del curso. En algunas disciplinas, se ha comenzado a utilizar medios más modernos y de fácil acceso, como AulaWeb (sistema que ayuda a la difusión de apuntes, ejercicios, enunciados de prácticas, etc, entre todo el alumnado y facilita la comunicación entre el alumno y el profesor).

5.4 Estudio de caso

Tarea. Para dirigir estudios de caso eficaces, los evaluadores necesitan emplear una gama amplia de métodos cualitativos y cuantitativos. Éstos pueden incluir análisis de archivos; colección de artefactos, como muestras de trabajo; análisis de contenido de documentos del programa; observaciones independientes y participantes; entrevistas; análisis lógico de operaciones; grupos de discusión; pruebas; encuestas; escalas; escuchas; foros; y mantenimiento de un banco de datos de un programa. Los informes pueden incorporar descripciones en profundidad y sucesos importantes de tendencias históricas; enfoque en incidentes críticos, fotografías, mapas, testimonio, recortes de noticias pertinentes, modelos lógicos, y mesas cruzadas; y resúmenes de las conclusiones principales. Realice las siguientes acciones:

- Eche un vistazo a los artículos de Patton (2005) y Patton y Patrizi (2005) para familiarizarse con la enseñanza y evaluación de casos.
- Lea la innovación de Caro y otros (2000).
- Descargue el siguiente URL (12 de julio de 2005): Evaluation Cookbook. <http://www.icbl.hw.ac.uk/lti/cookbook/contents.html>.
- Utilice alguna de las técnicas de evaluación que se recogen en el manual de evaluación del URL y describa, represente, sintetice o diseñe ítems o elementos para construir una herramienta con la cual se pueda evaluar la innovación citada.

Fuentes:

- Patton, M. Q. (2005). Diverse and Creative Uses of Cases for Teaching. *New Directions for Evaluation*, 105, 91-100.
- Patton, M. Q. y Patrizi, P. (2005). Case teaching and evaluation. *New Directions for Evaluation*, 105, 5-14.
- Caro, F. J. y otros (2000). Aproximación Participativa a la Gestión de Empresas por medio de Proyecciones y Análisis de Casos. *Actas de las II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. Desarrollo de Planes de Calidad para la Universidad*. Volumen II, 167-180.

De las metodologías propuestas, un profesor ha elegido la lista de verificaciones (Checklists) ya que permiten de una forma sencilla:

- Comprobar la adecuación de los recursos a los objetivos.
- Medir la adecuación de los recursos a las necesidades de los alumnos.
- Identificar la adecuación de las metodologías a las necesidades.
- Diagnosticar de forma rápida una gran población.

Nº	Cuestiones	Sí	No
1	¿Queda claro el objetivo del caso?		
2	¿Son cuantificables los objetivos?		
3	¿Están categorizados los objetivos?		
4	¿Queda claro si se trata de un estudio cuantitativo o cualitativo?		
5	¿Queda clara la unidad del grupo de docencia?		
6	¿Se ha omitido alguna alternativa importante a la tecnología propuesta?		
7	¿Se han evaluado tanto los costes como las consecuencias de la		

	tecnología propuesta?		
8	¿Se han comparado varias alternativas?		
9	¿Ha sido completa la evaluación económica?		
10	¿Se han identificado los niveles relevantes donde se producen los costes y beneficios?		
11	¿Se ha explicitado las metodologías de enseñanza-aprendizaje usadas?		
12	¿Se han definido claramente las variables de medición?		
13	¿Se han definido claramente las variables de medición?		
14	¿Se han asignado valores cuantitativos adecuados a los distintos puntos del análisis?		
15	¿Se han asignado valores cualitativos adecuados a los distintos puntos del análisis?		
16	¿Se ha distinguido entre costes medios y marginales?		
17	¿Se ha hecho una consideración del factor tiempo en los costes y beneficios?		
18	¿Está justificado el uso de la tecnología aplicada?		
19	¿Está justificado el uso de las técnicas de evaluación utilizadas?		
20	¿Se han justificado los rangos de valores de las variables relevantes en el análisis?		
21	¿Se ha considerado la sensibilidad de los resultados a los cambios en las variables?		
22	¿Son las conclusiones consistentes con los resultados?		
23	¿Son las conclusiones acordes con las predicciones?		
24	¿Se discuten los resultados de una forma que resulte útil para los alumnos?		
25	¿Se discuten los resultados de una forma exhaustiva?		

Marcar una respuesta por cuestión.

5.5 Entrevista fenomenológica sobre creencias pedagógicas a un docente

<p>Tarea. Las preguntas que debe plantear a un docente tienen el siguiente enfoque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creencias sobre la enseñanza (metas de enseñanza; roles de profesor y estudiantes; naturaleza de una buena enseñanza; experiencias agradables y desagradables de enseñanza; obstáculos percibidos para llegar a una buena enseñanza); • Creencias sobre el conocimiento y la construcción de las materias de un curso; • Creencias sobre el aprendizaje de estudiantes (naturaleza del aprendizaje; resultados deseados del aprendizaje; e indicadores de un “buen” aprendizaje); y • Creencias sobre los lazos entre enseñanza y aprendizaje (¿afecta uno a otro?; ¿cómo?). <p>Seleccione un miembro del curso, interróguelo como si fuera un docente, fórmúlele preguntas correspondientes a las creencias anteriormente reseñadas, analice sus respuestas y ofrezca un resumen justificado de tres líneas sobre la orientación que tiene en un proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
--

Fuente:

- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 301.

Un profesor ha compuesto el siguiente guión de entrevista:

- a. ¿Cuáles son para usted los objetivos de la enseñanza de su materia?
 - Enseñar a programar a los alumnos mediante la técnica de programación estructurada y modular.
 - Manejar diferentes estructuras de datos en sus programas.
 - Proporcionar las bases de programación que necesita el Ingeniero Técnico de Telecomunicación.
- b. En su opinión ¿cuál es el rol que debe desempeñar el profesor?
 - Explicar los conceptos.
 - Aclarar las dudas de los alumnos en las tutorías.
 - Proporcionar recursos a los alumnos para el seguimiento de la materia.
 - Evaluar el aprendizaje del alumno en función de los objetivos de la materia.
 - Mejorar cada año en función del año anterior.
- c. En su opinión ¿cuál es el rol que debe desempeñar el alumno?
 - Atender en clase.
 - Tomar notas.
 - Estudiar.
 - Preguntar las dudas que tenga durante el estudio.
 - Realizar las prácticas que sirven para consolidar los aspectos teóricos.
- d. Indique las dos experiencias más agradables que recuerde relacionadas con su docencia.
 - Un alumno que se presentó dos veces a la asignatura y no pasaba del 1. Le aconsejé que fuera a tutorías y conseguí que le gustase la asignatura y además aprobase con matrícula.
 - En el curso académico 2003-04 los alumnos se implicaron bastante en las prácticas. En este curso los alumnos estaban bastante motivados con la asignatura y el ambiente fue muy bueno, tanto en teoría como en prácticas.
 - Esta vez ha sido la única en la que la mayoría de los alumnos mostraban interés por aprender más que por aprobar.
- e. Indique las dos experiencias más desagradables que recuerde relacionadas con su docencia.
 - En uno de los primeros años que empecé a impartir teoría la reacción de dos alumnos en la revisión de exámenes. Los alumnos no eran de mis grupos pero en aquella época cada profesor corregía una pregunta. Estos dos alumnos fueron a protestar por mi corrección y emplearon una actitud incorrecta. Yo salí bien porque les aclaré sus fallos pero supongo que por despecho, los alumnos asistieron a mi clase justo el día en que se pasaba la encuesta a los profesores. Debe ser que les gustó mi clase porque al final cambiaron de grupo y su actitud hacia mi cambió.
 - Otra experiencia desagradable tuvo lugar un año cuando la asignatura era cuatrimestral. En aquella época la asignatura del primer cuatrimestre contaba con una convocatoria ordinaria (en febrero) y otra especial (a elegir entre junio y septiembre). En la especial el alumno sólo podía

optar por junio o septiembre. Un año un alumno aprobó la práctica en junio y se presentó a la teoría en septiembre cuando no tenía derecho. Tuvimos que decirle que no podía realizar el examen después de haberse pasado el verano estudiando.

- f. ¿Cuáles son en su opinión los tres principales obstáculos para llegar a una buena docencia?
- Muchas veces el tiempo que tienes que dedicar a otras tareas te quita tiempo para desarrollar una buena docencia. Este aspecto se nota mucho cuando los profesores están apurados para terminar sus tesis doctorales.
 - Falta de recursos humanos y materiales que dan lugar a grupos sin profesor o a laboratorios masificados.
 - Falta de coordinación y comunicación entre profesores de una misma asignatura.
- g. En su opinión, ¿qué aspectos básicos deben tenerse cuenta a la hora de planificar una asignatura?
- Cubrir los objetivos, qué base tienen los alumnos, conseguir un desfase temporal entre lo que se imparte en la teoría y en la práctica de forma que el alumno utilice la práctica para reforzar los conceptos teóricos ya estudiados.
- h. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje que desea desarrollar en su alumnado?
- Conseguir razonar para resolver problemas.
 - Realizar programas respetando unos mínimos de eficiencia.
 - Consolidar la programación y aplicarla durante su carrera de forma correcta.
- i. En su opinión, ¿cuáles son los indicadores que condicionan un “buen aprendizaje”?
- Entender, razonar, preguntarse la utilidad de lo que se estudia dentro de la asignatura y en relación con otras asignaturas del plan de estudios.
- j. ¿Cree que la calidad de la enseñanza afecta a la calidad de aprendizaje y viceversa?
- Por supuesto.

Resumen justificado. El profesor entrevistado utiliza una metodología preferentemente tradicional. Ello se aprecia en los roles que atribuye al profesorado (explicar, aclarar y evaluar) y alumnado (“atender, tomar notas, preguntar y estudiar”). Del mismo modo, se aprecia una contradicción entre los objetivos perseguidos, capacidades que persigue desarrollar en el alumnado y metodología utilizada.

5.6 Evaluación de tareas de solución de problemas

Tarea. Seleccione una modalidad de tarea de solución de problemas de su área de conocimiento o servicio. Proponga una rúbrica evaluativa.

Fuentes:

- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When, and How? Practical Assessment, Research, and Evaluation, 7. [<http://www.ericae.net/pare/getvn.asp?v=7yn=3>].

- Anderson, R. S. y Puckett, J. B. (2003). Assessing Students' Problem-Solving Assignments. *New Directions For Teaching And Learning*, 95, 81-87.

Un profesor responde con la siguiente actividad: “Presentación en clase del trabajo realizado en grupo en las prácticas de campo de la asignatura de Enfermedades Parasitarias”. Conjunto de reglas para el proceso evaluativo de dicha tarea (rúbrica). Puntuaciones: 5: Excelente; 4: Consistente; 3: Adecuado; 2: Limitado; 1: Seriamente deficitario.

Tabla de evaluación

<i>Criterios</i>	Propios del grupo	Resto de la clase	Profesor
La audiencia estuvo activamente implicada en la exposición			
Los expositores proporcionaron una presentación racional			
Los expositores presentaron justificaciones adecuadas para su presentación			
Calidad general de la presentación			
Consistencia del análisis de los resultados propuesto			
Consistencia del plan de control y profilaxis presentado			
Adecuación de los medios audiovisuales utilizados			

5.7 Trabajo en grupo

Tarea. Solvente el compromiso **q** (Modele cómo se resuelven los elementos de cada tarea y ayude a explorar, construir y conectar ideas a los estudiantes) (lea Villar y Alegre, 2004: 289, después repase Ídem, pp. 279-289).

Tarea:

- Elabore una taxonomía de competencias de pensamiento crítico para una programación de una materia o de un P.F. que tenga como objetivo la creación de un ambiente de interacción entre compañeros: por ejemplo, establecer juicios de valor, constatar la validez de una evidencia, etcétera.
- Pase la taxonomía a un grupo de estudiantes y solicite de ellos una respuesta sobre la idoneidad de las declaraciones propuestas como competencias de pensamiento crítico.

Fuentes:

- Anderson, T. y cols. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, 29 (1), 1-32.
- Nance, W. D. (2000). Improving information systems students' teamwork and project management capabilities: Experiences from an innovative classroom. *Information Technology and Management*, 1 (4), 293-306.
- Jones, H. E. M. y Haynes, B. T. (1999). Teaching thinking skills: mapping the arguments for curriculum choices revisited. Paper presented at the AARE-NZARE Conference, Melbourne, December, 1999. <http://www.aare.edu.au/99pap/mel99174.htm> (12 de julio de 2004).

Extractos:

- Uno de los objetivos del estudio de Nance (2000: 295) en una Escuela de Empresariales fue ayudar a los estudiantes a que se beneficiaran de la instrucción personalizada, interacción entre compañeros, y un ambiente de aprendizaje basado en equipos autodirigidos.
- La evaluación de la eficacia del programa escocés en una Escuela Universitaria de Educación de Adultos implicó, según Anderson y cols. (2001: 9), tres fases:
 - a. análisis del diálogo de los participantes entre sí,
 - b. análisis de su trabajo escrito y su relación con el diálogo, y
 - c. análisis de su actuación antes y después de la intervención en un test de pensamiento crítico.

Un profesor seleccionó las siguientes:

- Para promover un ambiente de interacción es preciso realizar actividades en las que se realice presentación entre compañeros: nombre, hobbies, características físicas y emocionales, etcétera.
- Para favorecer la dinámica de grupos se deberá promover la descripción de los atributos positivos entre compañeros. Por ejemplo, decir algo positivo que te haya impactado de un compañero.
- Para favorecer un ambiente de interacción se deberán propiciar situaciones de contacto físico. Por ejemplo, saludar al compañero mediante un contacto corporal (dar mano, beso, abrazo, etcétera.).
- Para promover la dinámica de grupos se deberá propiciar la concienciación de las diferencias entre compañeros para tomar conciencia de la diversidad existente y respeto de las características personales. Por ejemplo, realización de gestos característicos para conocernos mejor y respetar las individualidades.
- Para conseguir una adecuada dinámica de grupos se deberán promover situaciones en las que el alumnado adopte distintos roles entre los integrantes del grupo. Por ejemplo, imitar un gesto característico de un compañero, palabras “coletilla”, etc
- Para favorecer un ambiente de interacción en clase se deberá promover la adopción del papel de líder en el alumnado. Por ejemplo, poniendo como condición que cada vez que se realiza una actividad en el grupo el papel de líder lo represente uno distinto.

-
- La participación de todos en las actividades es otro factor que favorece la dinámica de grupos en el aula. Por ejemplo, proponiendo actividades en las que el requisito sea que cada uno cree un trozo de la coreografía para que después lo interpreten todos.

Con objeto de comprobar la opinión de los estudiantes sobre la idoneidad de esta taxonomía he preguntado a un grupo de Primer Curso de Maestro Especialista en Educación Física. Los estudiantes han manifestado que consideran idóneas todas las declaraciones propuestas. En mi opinión, pienso que esto puede estar motivado por mi insistencia en promover la dinámica de grupos en la asignatura. Por ello y desde primeros de curso, he realizado prácticas didácticas sobre Expresión y Comunicación Corporal en las que no sólo les he indicado el objetivo perseguido, sino también el modo y razón de cada una de las decisiones adoptadas.

11

¿Cómo se orienta y motiva en una *tutoría*?

1. Análisis funcional

El criterio Proceso Formativo en el Modelo EFQM se estructura en dos subcriterios: (1) Acceso y Formación Integral, y (2) Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

El subcriterio Proceso formativo comprende tres subcriterios de segundo nivel relacionados con el estudiante:

- Prácticas externas.
- Movilidad.
- Tutorías.

El indicador 11 de este curso (Cómo se orienta y motiva en una *tutoría*) pertenece al subcriterio de segundo nivel Tutoría. (No obstante, consideraremos experiencias relacionados con los otros dos subcriterios de segundo nivel: Prácticas externas, y Movilidad).

1.1 *Profesor tutor como modelo*

El rol de tutor profesional de un P.F. significa tener competencia técnica en orientación y asesoramiento, preocupación por estándares de calidad reflejados en una alta tasa de éxito y de satisfacción de los estudiantes en el P.F., y una adherencia a imperativos éticos de funcionamiento (compromiso, responsabilidad, justicia, equidad, etcétera) (Ottewill, 2001: 438). Un tutor de P.F. debe ejercer su función con autonomía responsable ante la comunidad, implicándose en la resolución de problemas contingentes que tiene la práctica universitaria desde la admisión de un alumno a las prácticas externas. Una misión del rol de tutor es aumentar la autoeficacia de los estudiantes como un atributo de la motivación para el aprendizaje. Esa autoeficacia convertida en meta de actuación significa poner en marcha en un P.F. acciones que la puedan mejorar en la población estudiantil, que el Equipo de Investigación y Desarrollo CCUC (UAB) (*La acción tutorial docente en el contexto de la universidad europea. Percepción del profesorado encuestado por el grupo CCUC* [pp. 3-4]) ha resumido en las siguientes:

- *Destrezas de búsqueda de la información.*
- *Criterios de selección del conocimiento.*
- *Habilidades de evaluación de datos.*
- *Capacidades organizadoras y de gestión crítica del conocimiento.*
- *Técnicas de estudio individual.*

- *Habilidades de pensamiento crítico.*
- *Discusión colectiva del conocimiento.*
- *Aplicación práctica y ejercicios de simulación.*
- *Técnicas de investigación.*
- *Desarrollo de actitudes profesionalizadoras.*

Margolis (2002: 223) subraya cuatro fuentes que pueden mejorar la autoeficacia: experiencias de maestría (actividades en las que hayan tenido previamente éxito los estudiantes, que pueden repetir por medio de actividades de carácter independiente), experiencias vicarias (observando como lo hacen compañeros que tienen más conocimientos o más experiencia a los que se les presentan competencias o técnicas de estudio como metas que deben conseguir), persuasión verbal (juicios verbales que aluden a la competencia o incompetencia para tener éxito en una tarea), y estado fisiológico (alude a los síntomas físicos que desembocan en situaciones de ansiedad de un estudiante).

Un evaluador no solo debe prestar atención a la existencia del rol profesional de tutor de un P.F. Además, examinar la documentación sobre programas específicos de desarrollo profesional en las funciones tutorial y supervisora. Smith y Bath (2004) reflejaron en su artículo las tensiones internas en un programa de formación de tutores en la Universidad australiana de Queensland dentro de un plan de mejora de la enseñanza y aprendizaje, en el que un miembro de cada departamento se responsabilizaba de ese rol, recibía entrenamiento el mismo y luego preparaba a los demás. El estudio evaluativo representó no solo la institucionalización del rol sino también la aportación de medidas complementarias necesarias: un plan de desarrollo profesional y un estudio evaluativo de la estrategia formativa, aunque no tuviera un éxito constatado:

La eficacia y relevancia de los programas así desarrollados no fue tan alta como se deseaba o esperaba (Smith y Bath, 2004: 119-120).

En el caso de la función supervisora, Lindén (1999) sintetizó un estudio que aglutinó las narrativas de supervisores de distintos campos de conocimiento que habían asistido a talleres de dos días sobre la cuestión supervisora de estudiantes de doctorado, manifestándose en las narraciones de sus experiencias como primera cuestión la naturaleza del estudiante de doctorado frente a otros asuntos que les ocuparon menos espacio como las cuestiones organizativas del programa (Ídem, 354). Consideró el autor que el estudio sirvió no solo como evaluación de una experiencia sino también como un medio de desarrollo del profesorado.

1.2 *Técnicas de estudio*

Las actividades específicas que desarrolla un tutor son el diseño y puesta en funcionamiento de técnicas de estudio para mejorar el aprendizaje. Conviene a este respecto conocer si un servicio de orientación de un P.F. anuncia técnicas de estudio en sitios Web. Algunas universidades incluyen direcciones electrónicas sobre *técnicas de estudio* que aglutinan procedimientos para el desarrollo de destrezas cognoscitivas y otras técnicas en los estudiantes: análisis, observación, memoria, ¿cómo leer un texto o un libro?, ¿cómo tomar apuntes en la clase?, etcétera; por ejemplo el sitio Web recogido en la Universidad de Deusto (<http://www.fice.deusto.es/sou/enlaces/tecnicas>). Además,

de la dirección establecida, existen otras páginas que recomiendan cómo hacer un estudio eficaz ([Página de la Universidad Autónoma de Barcelona](#) o [Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante](#)), y que hemos anotado en la Actividad 1 de este indicador.

1.3 *Servicios de orientación*

Un evaluador debe comprobar en un P.F. que un servicio de orientación ayuda a los estudiantes a obtener información y asesoramiento de calidad para su propio aprendizaje, que comprende actividades del siguiente contenido vinculadas con el empleo:

- Información de ofertas de empleo.
- Orientación e información laboral para la óptima inserción en el mercado de trabajo.

En el estudio dirigido por Vidal (2001: 21), los servicios de orientación pueden y deben incluir actuaciones en los ámbitos, además del referido anteriormente, personal (cuidado y atención de problemas psicológicos) y académico (información sobre estudios, movilidad, becas, etcétera).

La Universidad Complutense de Madrid, por ejemplo, actúa sobre estudiantes de Bachillerato para informarlos proactivamente sobre la universidad como organización y sistema de estudios superiores. Presenta la información por medio de Jornadas de Orientación Preuniversitaria, o visitas guiadas a centros para estudiantes de Bachillerato y de ciclos formativos de grado superior, que es una evidencia de funcionamiento de dicho servicio. Junto a estas jornadas, el servicio refiere otras jornadas dirigidas a profesionales de la orientación, o el Salón internacional del estudiante AULA, que se puede consultar en un sitio Web dirigido a la Orientación Preuniversitaria (<http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=Estudios%20y%20Accesoya=estudiosyd=000592.php>). Este servicio se distingue del Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE) que tiene como objetivo general favorecer la inserción profesional de los universitarios (http://www.coie.ucm.es/info/info_frame_general.asp?opcion=1), realizando a la sazón información y orientación profesional, cursos de formación ocupacional y conviniendo prácticas en empresas, entre otros asuntos que se pueden consultar en pantalla directa.

Otras, universidades, es el caso de la Universidad de Alcalá, que ampliando el concepto de orientación, consideran el servicio de atención al estudiante, e incluyen dentro del mismo al Defensor universitario, marcando una diferencia en las funciones orientadoras de carácter profesional y psicopedagógica, y la académica, que en esta institución se denomina Cursos Cero (http://www.uah.es/servi/atencion_estudiante/).

Desde el punto de vista de la investigación sobre servicios de orientación, aparecen estudios, como el anteriormente citado de Vidal (2001) en nuestro país, o de Rowley y Purcell (2001) en Inglaterra que describen las percepciones de los usuarios sobre estos servicios. En el caso del estudio inglés, entre los muchos hallazgos que se podrían comentar, seleccionamos la falta de conocimiento de los estudiantes de la pluralidad de servicios ofertados y de cómo usarlos, en particular,

aquellos alumnos que más necesitan información y ayuda de los mismos (Ídem, 421, y 430).

Los servicios universitarios han sido evaluados específicamente por medio de herramientas derivadas del modelo EFQM. Así, la *Guía de Evaluación de Servicios*, editada por el Consejo de Coordinación Universitaria dentro del II Plan de la Calidad de las Universidades contiene los siguientes criterios:

- *Política y estrategia. La organización que se evalúa implementa su misión y visión a través de una estrategia apoyada por las políticas, planes, objetivos y procesos.*
- *Personas. Gestión, desarrollo y potenciación de las personas de la organización, con el objetivo de dar soporte a la política y estrategia y a su mejora constante.*
- *Alianzas y recursos. Planificación y gestión de los recursos internos y de las relaciones de asociación, a fin de asegurar el logro de los objetivos.*
- *Liderazgo. Compromiso visible de los directivos en la creación de valores de calidad.*
- *Procesos. Diseño, gestión y mejora de los procesos a fin de generar valor añadido y satisfacer a todos los grupos implicados.*
- *Resultados en los clientes. Grado de satisfacción de los distintos públicos o clientes, medido a través de la recogida de opiniones y por indicadores internos.*
- *Resultados en el personal. Grado de satisfacción de las personas de la organización, medido a través de la recogida de opiniones y por indicadores internos.*
- *Resultados en la sociedad. Grado de satisfacción de las necesidades y expectativas a escala local, nacional o internacional, medido a través de la recogida de opiniones y por indicadores internos.*
- *Resultados clave. Lo que está logrando la organización respecto a los resultados previstos más significativos.*

Aplicando estos criterios, se ha evaluado el Servicio de Orientación de la Universidad de La Laguna por medio de cuestionarios y procesando las opiniones de usuarios de la página Web de la Universidad de La Laguna, otros presenciales del Servicio, alumnos de ciertas titulaciones, usuarios cualificados del Servicio: Orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, y de todo el personal (*funcionarios y laborales*) del Servicio (Universidad de La Laguna. Servicio de Orientación para el Alumnado. Informe Final, 3). (Realice la Actividad 6 de este indicador).

1.4 *Servicios de Información Juvenil*

Un tutor puede ayudar a estudiantes a localizar información en instituciones de la administración (Ministerio de Educación y Cultura, [Consejería de Educación de Madrid](#), [Red de información juvenil de Euskadi](#)) distintas de la universitaria (<http://www.fice.deusto.es/sou/enlaces/informacion/default.asp?lang=SP>), que relacionan convocatorias de becas, programas europeos como Erasmus, oposiciones, formación para el empleo, consejos para buscar empleo, jóvenes investigadores, aulas de verano, becas FPU, modelos para la presentación de un curriculum vitae, etcétera. Un evaluador advertirá cómo se presenta y distribuye la información juvenil en un P.F.

y preguntará a estudiantes sobre estas ayudas en entrevistas convocadas formalmente o de forma aleatoria en los espacios de un centro universitario.

2. Aprendizaje experiencial

2.1 Prácticas externas

El practicum de muchas titulaciones requiere la coordinación con instituciones de la administración, organizaciones y empresas externas a la universidad. Los convenios establecidos por la universidad con ellas pone de manifiesto la necesidad de cooperación con un nuevo agente que coadyuva a la formación del estudiante y que se puede llamar tutor, mentor, o supervisor, como ocurre en el practicum del título de maestro en nuestro país. Bunton, Stimpson y Lopez-Real (2002) han entrevistado a tutores de prácticas de esta misma titulación en la República de China, y han analizado el funcionamiento del rol tutorial en el momento de la observación de la enseñanza de estudiantes, girando sus comentarios de retroacción en torno a cuatro categorías: descriptiva, interrogadora, evaluativa y orientadora (Ídem, 239-240), que aluden a la objetividad y distancia de las dos primeras categorías frente a la subjetividad e implicación de las dos últimas. Esta progresión de fuera hacia adentro representa una caracterización de la función tutorial en esta titulación.

Un problema de las prácticas externas es el grado de comunicación entre un tutor universitario y otro de la institución, que en el caso de la titulación de maestro o de educación secundaria, es un maestro o un profesor de Educación Secundaria. Así lo han puesto de relieve autores de distintos países, entre otros, Carter (2005: 482), que en una experiencia realizada en Australia, mostró los esquemas de comunicación de personas que componen una triada formativa: tutor universitario, cooperador de centro escolar y estudiante universitario para conseguir las metas de aprendizaje activo redactadas bajo la forma de carpetas de actuación. La acción tutorial se diversifica al asumir la colegialidad un tutor universitario con otro profesional con el que mantendría un nuevo discurso profesional sobre la práctica reflexiva o la misma supervisión y evaluación de aquella.

Un producto de aprendizaje de un practicum es la carpeta elaborada por un estudiante. Un tutor de practicum tiene que asesorar y evaluar carpetas, y esta nueva misión valorativa representa una nueva función, porque el juicio se tiene que ajustar a las producciones variadas derivadas de la misma práctica. Por ello, Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y van der Vleuten (2005) abogan por una aproximación interpretativa y hermenéutica para juzgar las carpetas, que incluyen visiones de la evaluación de la enseñanza, del desarrollo profesional, y de la realidad de la enseñanza.

El estudio de Castelló y Monereo (2001) sintetiza la realización y evaluación del practicum de la titulación Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona por medio de carpetas en un proceso que consta de varias fases, que representan una aproximación metodológica a seguir por otras titulaciones:

- *La negociación del sentido y significado de la evaluación que se propone y de las evidencias que deberán presentarse.*
- *La posibilidad de una práctica suficientemente diversa para que el alumno tenga diferentes modelos y campos de aplicación.*

- *La colección, en un primer momento indiscriminada, de diferentes muestras, documentos, registros, análisis, etcétera. que se utilizan y llevan a cabo en la práctica psicopedagógica. Estas evidencias pueden tener un carácter obligatorio (impuestas por el profesor) u optativo (decididas por el alumno).*
- *La justificación argumentada que acompaña a la selección de las muestras anteriores y la reflexión que supone el desarrollo del contenido aplicado.*
- *La revisión de estas evidencias a través de indicaciones del profesor y de actividades de autoevaluación y/o coevaluación.*
- *La entrega final de la carpeta, con una organización personal debidamente argumentada y con unas conclusiones en las que se expresen los cambios que se realizarían si volviese a iniciarse la actividad (curso, seminario, etcétera.)* (Castelló y Monereo, 2001: 352).

2.2 Supervisión en el tercer ciclo

Un tutor actuando en la condición de mentor (asesorando, aconsejando, mostrando prácticas modélicas, sin que aparezca la función evaluativa en la relación comunicativa) es un rol profesional que se incluye, igualmente, en la enseñanza de posgrados de Medicina. La experiencia de Rogstad y Talbot (2001: 79) en un hospital inglés mostró la conveniencia de mantener, no obstante, la relación educativa obligatoria entre un supervisor y un doctorando, que le enseñe, que le muestre paquetes con experiencias de aprendizaje para dar consejos sobre la carrera y apoyo personal en asuntos profesionales y si cabe en otros de naturaleza personal.

La función tutorial en un programa de doctorado comienza desde la asignación de los profesores departamentales que asumen el nuevo rol de tutor durante los estudios de tercer ciclo. Las relaciones mantenidas entre tutores y alumnos de doctorado, así como las formas en que trabajan, han sido estudiadas, por ejemplo, en un estudio longitudinal australiano por Ives y Rowley (2005). Es importante la afloración de estudios sobre este nivel, por cuanto hay suficientes trabajos de indagación (muchos ingleses) que muestran la insatisfacción de los doctorandos con el doctorado. Algunas consideraciones sobre la afinidad personal y metodológica justifican la asignación entre tutores y estudiantes. Una reflexión de los autores parece pertinente sacarla a colación, por cuanto cada agente de la comunicación esgrime su propia argumentación:

El área que más quieren sacrificar los supervisores es el ajuste con la metodología, mientras que los estudiantes se inclinaron por sacrificar el tópico (Ives y Rowley, 2005: 541).

De nuevo se suscita la búsqueda del perfil del tutor o mentor para los estudiantes de doctorado. Rose (2003) se ha preguntado: ¿cómo encontrar al mentor ideal?, y ha diseñado una escala de mentor ideal para ayudar a los estudiantes de doctorado a localizar a su asesor, herramienta que integra entre otras dimensiones: integridad, relación y orientación, sin olvidar la personalidad.

2.3 Postgrados

Un tutor de un P.F. debe proyectar su acción asesora en la formación de estudiantes que cursan o cursarán postgrados. La oferta de postgrados es muy variada y se está estudiando el procedimiento evaluativo para acreditar la calidad de los mismos

mediante la colaboración con agencias europeas como ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education (<http://www.enqa.net/>), o siguiendo los elementos de gestión que utiliza ECA atendiendo las recomendaciones internacionales de la guía ISO 9004/2 y la norma europea EN 45.004 (<http://www.eca.es/>). En tanto en cuanto se desconoce el mérito de cada uno de los postgrados existentes, un tutor podrá orientar a estudiantes mostrando la información existente en sitios Web ([Master Más](#), [Búsqueda de postgrados en Campus Red](#), o [IESA](#)) o en las propias universidades ([Centro de ampliación de Estudios](#) de la Universidad Carlos III de Madrid, [Postgrados Universidad Alfonso X](#), Universidad Alfonso X El Sabio, etcétera).

Existen pocas experiencias de postgrados (por ejemplo, del título de Máster) que se hayan realizado entre varios países acogiéndose al programa *Erasmus Mundus*, y en el único caso ocurrido (*European Master in Law and Economics*), la agencia alemana de acreditación no lo reconoció por la diferencia existente entre las seis universidades europeas como consecuencia de la evaluación y defensa de la tesis final de Máster (García, 2004: 96).

Además, un tutor deberá orientar a estudiantes fundamentando su juicio por medio de criterios e indicios evaluativos que serán de aplicación probable a un postgrado futuro, convirtiéndose de esta forma en un evaluador externo conspicuo de un postgrado:

- *Los objetivos del plan de estudios* incluidos como mínimo en un documento que explicita los conocimientos aptitudes y destrezas que los estudiantes han de adquirir al finalizar los estudios.
- Procedimiento de *ingreso de los estudiantes*, recogidos en un documento.
- *Planificación de la enseñanza y desarrollo* de la misma en consonancia con lo planificado, asimismo, recogido en un documento de planificación.
- *Programas de las materias*, explicitados en el documento que refiera el plan de estudios.
- *Orientación de los estudiantes*, que incluye la descripción e información de las acciones de autorización.
- *Personal académico*, recogido en el Plan de Ordenación Docente (POD).
- *Recursos y servicios*, que incluyan tablas con las infraestructuras así como otros recursos organizativos.
- *Resultados*, a la que acompañará las distintas tasas (eficiencia, abandono, graduación, duración media de los estudios) e índices (permanencia).
- *Transición a la vida profesional*, que incorpore desde memoria de prácticas externas, información sobre orientación profesional, etcétera.

2.4 Movilidad

Un subcriterio de segundo orden de un programa formativo es advertir de las posibilidades de que un estudiante pueda realizar prácticas en el extranjero, conozca la existencia de becas y ofertas de empleo en el extranjero, tenga documentos que le informen de la existencia de empresas en el extranjero, así como del reconocimiento de títulos también en el extranjero. El análisis comparado de las normativa española de titulaciones conjuntas y de las recomendaciones para acceder a estudios europeos es un conocimiento que asimismo se requiere para un tutor (para un mejor conocimiento sobre

la viabilidad de las titulaciones conjuntas, lea la investigación comparada de Bayod (2004).

El estudio evaluativo de Casas (2004) sobre la movilidad internacional de los estudiantes refleja el impacto del proyecto Argo (www.becasargo.net) a través de la consecución de competencias laborales básicas (para la formación académica) y genéricas (en función del desarrollo de comportamientos y actitudes) reflejadas en un tabla (Ídem, 14) y siguiendo el procedimiento metodológico de la encuesta, que utilizó seis criterios para su evaluación (Ídem, 34): desde el conocimiento y motivación del Proyecto ARGO, pasando por las competencias básicas y genéricas a las restricciones en el acceso a los mercados de trabajo según la opinión de los becarios ARGO. El balance provisional del informe apuntó entre otras direcciones a la mejora de la empleabilidad de los becarios ARGO. Un tutor tendrá presente, en consecuencia, los datos empíricos procedentes de estudios que aludan al mérito de programas de becas para el fomento de competencias laborales.

2.5 *Consejos útiles para la búsqueda de empleo*

Un tutor que orienta sobre empleo tendrá presente las competencias de empleabilidad de los estudiantes, es decir, conocerá sus competencias básicas y genéricas para desempeñar puestos de trabajo. Además, facilitará información disponible en sitios Web ([Oficina de empleo](#)) o documentación escrita sobre guías ([Ayuda para la búsqueda del empleo](#)) mostrándole nuevos yacimientos de empleo, como espacios de actividad económica que vienen a satisfacer las nuevas (o relativamente nuevas) debilidades formativas surgidas de problemas derivados de la aparición de las nuevas tecnologías, demandas de tiempo de ocio, apetencias culturales, longevidad de la población, incorporación de la mujer a nuevos puestos laborales, etcétera. (Lea más información en la Actividad 2).

2.6 *Teletutoría*

La tutoría en un P.F. se puede hacer de manera presencial o en línea, como ocurre con una materia de un plan de estudios. La tutoría por medio de un chat propicia un aprendizaje síncrono, mientras que el establecimiento de foros desarrolla aprendizajes asíncronos. En ambos casos, el estudiante se comunica por medio de Internet. La participación en un chat, a pesar de los desencantos que tienen los estudiantes operando con las plataformas dispuestas al efecto en algunos servidores, ofrecen ventajas para estudiantes que están físicamente a distancia, y que nos ha resumido Burnett (2003: 249) en términos de brevedad de la comunicación, desinhibición en las intervenciones, discusión de tópicos por varias personas de distinto nivel de preocupación, que debe tener presente un tutor. Existen incluso programas inteligentes de tutorización que pueden enhebrar interacciones y conversaciones con los estudiantes en el modo de comunicación (Song, Hub, Olney y Graesser, 2004: 379), convirtiendo el tutorial en una suerte de preparador que puede motivar, explicar qué debe aprender, dar retroacción y asesoramiento, proporcionar material instructivo, evaluar la comprensión, y proporcionar enriquecimiento o remedio, es decir, tener los componentes básicos de la enseñanza.

Ya empieza a ser una cuestión debatida sobre la eficacia de la presentación de la información cara a cara y por medio de la Web. El estudio en una universidad

australiana de Sweeney, O'Donoghue y Whitehead (2004) refleja una especie de síntesis de las ventajas:

Participación de los estudiantes, reduce la división jerárquica, reduce la inhibición por razón de raza y estimula el aprendizaje colaborador (O'Donoghue y Whitehead, 2004: 320),

e inconvenientes:

El requisito de participar varias veces en un periodo de tiempo, la logística de anotar y ordenar comentarios, la formalización y estructura de las sesiones que producen una visión de la sesión como algo formal, desencajada y aburrida, la falta de flujo de discusión y la falta de masa crítica en términos de comentarios..., (O'Donoghue y Whitehead, 2004: 320),

hallados hasta el momento de ambos tipos de presentaciones (cara a cara y en línea).

La teletutorización es una forma de telementorización, una conversación a distancia entre un mentor y un protegido que tiene como meta el desarrollo de destrezas, confianza, comprensión cultural en el protegido para que éste alcance éxito, contribuyendo asimismo al desarrollo del mentor (Single y Single, 2005: 305).

Un mentor, como se leerá en el siguiente apartado de este indicador, puede ser un estudiante, que asesora a otro estudiante universitario o a alumnos en edad escolar. Las universidades desarrollan, pues, programas de formación de mentores entre la población estudiantil universitaria. La muestra de estudiantes que querían ser mentores en el estudio de Schmidt, Marks y Derrico (2004) indicaron antes de hacer el curso que la relación en una mentoría debía ser

Confiada, amistosa, escuchando, cuidando, respetando, abriéndose al otro, divertida, apoyando y siendo estable (Schmidt, Marks y Derrico, 2004: 210).

3. Reflexión como meditación

El rol de tutor está reconocido en los estatutos de la UNED para el profesorado de esa Universidad que trabaja en centros propios, asociados o institucionales de cada una de las materias de los planes de estudios que se imparten en ella.

Las experiencias de tutoría en materias y centros son muy diversas. Homar (2002: 9) sintetiza el Plan de Acción Tutorial (PAT) que se diseñó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, que se ha aplicado y evaluado, y que ha considerado, incluso, las acciones de mejora para el futuro, optimizando uno de los pilares del mismo, cual es el de *mejorar la intervención formativa del tutor*. En otro documento genérico del programa de Acción Tutorial de la Universidad de Barcelona, como posteriormente asumiría el documento del Plan de tutorías de la facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, se entiende que es un PAT y se define de la siguiente forma:

Un conjunto de actividades (al margen de las tutorías de grupo clase) en las que mediante la asignación de un determinado número de estudiantes por profesor tutor (entre 15-25), se persigue el seguimiento directo de la actividad académica y formativa que el alumnado realiza a lo largo de sus estudios universitarios.

Programas de esta naturaleza también funcionan en universidades extranjeras en las que se responsabiliza al profesor de la función tutorial (por ejemplo, el Plan de Tutoría 2003 de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad Don Bosco).

Algunos PAT surgieron dentro de titulaciones distintas a la de Educación. El Proyecto Brújula de la Universidad de Cádiz se diseñó en la Facultad de Química como consecuencia de la implantación de un programa de mejora a raíz de la evaluación de la referida titulación, principalmente orientado a estudiantes de primer curso en el que, además, se ofrecieron cursos de nueva elección para que se conectara el curriculum con las demandas de la empresa. Mientras, el Programa Roble de la Universidad de Huelva introducía la figura del tutor en la E. U. de Relaciones Laborales por las mismas razones aducidas anteriormente en la Facultad gaditana. Este tutor es profesor, al que se le pide un perfil (por ejemplo, *Conocer y compartir el Programa de Mejora de la Calidad del Centro*) para ejecutar unas funciones (por ejemplo, *Facilitar el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje, así como potenciar fortalezas en los estudiantes a su cargo, según las diferencias individuales*). Estos dos programas de mejora surgieron, pues, por las mismas razones: como una consecuencia de la evaluación de titulaciones.

Distinto fundamento tuvo el proyecto Mentor de la universidad de Sevilla que retomó la idea del estudiante mentor que asesora y ayuda a otro alumno. El origen había sido académico, por el interés mostrado por profesores del área MIDE que posteriormente se expandió a la UCM y dentro de ella a la titulación de la ETSI Telecomunicación. Los objetivos formativos para los estudiantes mentores fue el dominio de tres amplias modalidades de competencias: saber, saber hacer y saber ser y estar, que debían poner en funcionamiento en su relación con los alumnos mentorizados.

4. Construcción de compromiso

A continuación, adaptamos algunos compromisos tomados de Villar y Alegre, 2004: 330-331. Convertimos los compromisos docentes en declaraciones de un cuestionario compuesto de 13 ítems, y le preguntamos que valore la pertinencia o correspondencia de los compromisos sobre *orientación y tutorización* con su P.F., materia o servicio. Tome la escala siguiente, y marque lo que proceda: 1: nada; 2: muy poco; 3: poco; 4: suficiente; 5: bastante; 6: mucho.

1. ¿Compruebo que existen programas de tutoría en el P.F. que orientan y motivan al alumnado en lo relativo al P.F. y a la organización de su itinerario curricular?	1	2	3	4	5	6
2. ¿Reviso las memorias de los programas de tutoría de su P.F. y observo la descripción de los mismos: contenidos, acciones, nivel de participación y resultados?	1	2	3	4	5	6
3. ¿Conozco de los estudiantes los estímulos recibidos para mostrar sus percepciones						

y emociones sobre la organización de la enseñanza (tiempos, cargas, prácticas, etcétera)?	1 2 3 4 5 6
4. ¿Examino la documentación sobre normas y sistemas de comunicación con los estudiantes en el P.F.?	1 2 3 4 5 6
5. ¿Repaso los acuerdos de negociación con los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje del P.F.?	1 2 3 4 5 6
6. ¿Inspecciono la implicación de estudiantes de los últimos cursos en procesos de mentoría de alumnos de nuevo ingreso?	1 2 3 4 5 6
7. ¿Aporto ideas sobre programas de movilidad y estancia de alumnos en otras universidades?	1 2 3 4 5 6
8. ¿Analizo convenios mantenidos con otras instituciones para la realización de prácticas externas?	1 2 3 4 5 6
9. ¿Diferencio programas de tutorización de alumnado de primer ciclo (habilidades básicas, técnicas de estudio, entre otras), de aquellos de segundo ciclo más vinculados con las salidas profesionales y el postgrado?	1 2 3 4 5 6
10. ¿Anoto programas de ayuda a estudiantes en la adquisición de destrezas de estudio o de trabajo de campo o laboratorio?	1 2 3 4 5 6
11. ¿Subrayo que los itinerarios curriculares articulan las necesidades detectadas en los estudiantes de nuevo ingreso en un P.F.?	1 2 3 4 5 6
12. ¿Constato la existencia de espacios en el P.F. para que los estudiantes puedan acceder a actividades de programas de orientación?	1 2 3 4 5 6
13. ¿Reconozco la existencia de figuras profesionales en el P.F. que realizan funciones orientadoras diversas: acceso de estudiantes, curso, ciclo, etcétera?	1 2 3 4 5 6

5. Actividades

5.1 Motive con técnicas de estudio

Tarea. Proponga y justifique las técnicas de estudio que son más importantes para los estudiantes del P.F. donde imparte docencia.

Fuentes:

- Revise la página Web de la Universidad de Deusto: <http://www.lice.deusto.es/sou/enlaces/tecnicas/> . Página sobre educación, formación y trabajo en donde podéis encontrar diferentes orientaciones valiosas de cara a rentabilizar en mayor grado vuestra formación, mejorar las técnicas de estudio.
- Página de la Universidad Autónoma . Página de la Universidad Autónoma de Barcelona donde se incluyen diferentes técnicas relativas al análisis, observación, memoria, etcétera. (habilidades cognitivas).
- Página de Ángel Sáez. Página que incluye una serie de técnicas prácticas y recomendaciones tanto de cara al estudio dentro del aula (tomar apuntes, leer un texto...) como de cara a la preparación de un examen.
- Psicología de la Educación . Página sobre Psicología de la Educación donde aparece un apartado referente al estudio; recomendaciones para realizar un estudio eficaz (cómo organizar tu tiempo, normas para aprovechar el tiempo, etcétera.).
- Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante . Página de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante. En ella aparecen una serie de consejos sobre las condiciones ambientales a la hora de estudiar, esquemas, resúmenes y la utilidad de éstos...
- Casi nada . Revista "Casi nada" donde se incluyen reflexiones interesantes sobre las técnicas de estudio y el arte de estudiar, que te pueden servir de ayuda.
- Técnicas de estudio . Página que incluye una serie de cuestionarios interactivos y documentos sobre aspectos relacionados con las técnicas de estudio: horario, motivaciones, asignaturas...
- Proceso de enseñanza - aprendizaje . Página que incluye un artículo interesante sobre aspectos que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que conviene no olvidar a la hora de estudiar y de poner en práctica lo aprendido.
- Técnicas de estudio . Página que habla sobre diferentes factores que inciden en el rendimiento de una persona, técnicas de trabajo intelectual, recomendaciones para potenciar la memoria, etcétera.
- Luventicos . Página de la academia de ciencias Luventicos que incluye un artículo en el que se ponen de manifiesto una serie de técnicas y procedimientos sencillos y eficaces para favorecer el aprendizaje.

Un profesor ha seleccionado como técnicas de estudio las correspondientes a un programa formativo en Traducción

Condiciones generales:

- Como tienes que pasar mucho tiempo delante del ordenador para hacer tus traducciones, debes tener un buen asiento y cuidar tu espalda y la vista. Asimismo, debe haber buena ventilación.
- Tener todo a mano, a ser posible sobre la mesa: diccionarios monolingüe y bilingüe, algún libro de estilo, DRAE, sinónimos. Ordenador para la documentación, etc.
- No dejes acumular las traducciones de las diversas asignaturas; te será imposible concentrarte en sus temas variados el último día.
- Planifica el tiempo y procura trabajar todos los días. Descansa los fines de semana.
- Lee todo lo que caiga en tus manos, sea en tu lengua extranjera como en español (revistas, periódicos, literatura...) Es necesario perfeccionar el vocabulario en las dos lenguas, dominar diferentes registros, estar al tanto de las noticias internacionales, etc.
- Utiliza los medios audiovisuales (telediarios, documentales con subtítulos, películas en versión original...).

Técnicas específicas:

- La lectura. Para un traductor la fase más importante es la de comprensión del texto, por tanto la lectura comprensiva es esencial. Si no entiendes el texto, no podrás traducirlo.
 - Realiza una primera lectura de todo el texto, aunque sea un capítulo de un libro, para conocer el tema.
 - Las lecturas posteriores tienen ya una finalidad, leer para traducir.
- Subrayado. Tras las lecturas o durante la última, subraya las ideas principales, a fin de que cuando tengas que hacer la revisión de la traducción final, compruebes que no has dejado atrás ninguna idea o dato esencial.
- Resúmenes. Como solemos decir, los resúmenes son la “antesala” a la traducción. Debes hacer un resumen en español, que no exceda un 30% del texto. Recuerda que el resumen debe seguir la lógica del texto, sentido y continuidad.
- Haz los distintos borradores a lápiz para que no tengas que estar haciendo borrones y no se entienda nada al final. Si no te sale una palabra o expresión en un momento determinado, déjalo “reposar”, descansa y vuelve sobre ello más tarde.
- No olvides nunca la revisión final, donde debes comprobar si están todas las ideas principales y, si hay datos o información precisa, si son fidedignos.

5.2 Aconseje en la búsqueda de empleo

Tarea. Proponga y justifique yacimientos de empleo que sean relevantes y factibles para los estudiantes del P.F. donde imparte docencia.

Fuentes:

- Revise la página Web de la Universidad de Deusto: <http://www.fice.deusto.es/sou/enlaces/consejos/default.asp?lang=SP> .
- Oficina de empleo. Se trata de la página de la Oficina de Empleo de España en la que se ofrecen, entre otras cosas, una serie de pautas de orientación para la elaboración del C.V., cartas de presentación, tests y entrevistas de trabajo. Además, te puedes registrar de forma gratuita y tener tu propio escritorio virtual desde el que puedes gestionar tu currículum así como recibir ofertas de empleo en tu correo electrónico.
- Monster. Esta página ofrece las mejores ofertas de empleo en territorio español e internacional. Así mismo, tiene un asistente que te guía en tu búsqueda indicándote los pasos a seguir (por ejemplo elegir el territorio, C.V, cómo registrarte, etcétera.).
- Ayudas para el Curriculum Vitae . Ofrece servicios como: hacer una página Web con tu currículum, enviarlo por e-mail, boletines especiales, etcétera.
- Orientación Profesional . Página que ofrece un manual de Orientación Profesional en el que puedes encontrar información muy interesante relativa a aspectos como la organización y metodología de búsqueda de empleo, cómo elaborar un C.V.(con posibilidad de insertarlo), la optimización de los contactos profesionales, la preparación de entrevistas de selección, etcétera.
- Infojobs . Cuenta con diferentes apartados en los que puedes recabar información sobre cómo realizar tu currículum vitae, cartas de presentación, entrevistas, etcétera.
- Portal de Información y Orientación profesional . Portal de Información y Orientación Profesional en el que puedes encontrar orientación profesional sobre las diferentes ocupaciones y su relación con las oportunidades de aprendizaje.
- Cómo elaborar un Curriculum Vitae . Esta página ofrece información detallada sobre como elaborar un correcto C.V. (los puntos más importantes, las partes de las que tiene que constar, etcétera.).
- Cómo elaborar una Carta de presentación . Información relativa al diseño y preparación de una carta de presentación. Incluye los puntos a tener en cuenta en su redacción así como una serie de consejos y un ejemplo.
- Consejos prácticos para la búsqueda de empleo . En esta página aparecen una serie de consejos prácticos ante la búsqueda de empleo; puntos en los que debes hacer mayor hincapié o claves para tener éxito en una entrevista de trabajo.
- Confederación de Empresarios de Andalucía . Es la página de la Confederación de Empresarios de Andalucía sobre orientación profesional, en la que se enumeran y definen las diferentes actitudes positivas ante la búsqueda de empleo.
- Actitudes para la optimización en la búsqueda de empleo . El autor Pérez Marques os da en esta página las claves en lo que a las actitudes se refieren, para lograr una mayor optimización en la búsqueda de empleo.
- Pasos a seguir en la búsqueda de empleo . Información relativa a la

búsqueda de trabajo sobre los pasos a seguir, las características que debe tener un buen buscador de empleo y otros documentos de interés.

- Educación, formación y trabajo . Página sobre educación, formación y trabajo en la que puedes encontrar información acerca de los nuevos yacimientos de empleo en España.
- Ayuda para la búsqueda del empleo . Página que ofrece una serie de servicios que pueden ayudarte a personalizar tu búsqueda de trabajo, conocer tu entorno laboral, etcétera.

Un profesor de Pedagogía respondió:

- Centros de Educación Especial, donde los pedagogos podrían hacer pautas de intervención para padres y profesores de alumnos con necesidades educativas especiales, colaborar en la actuación psicopedagógica del centro, elaborar y aplicar programas individuales.
- Aulas Hospitalarias, el pedagogo tendría funciones como valoración psicopedagógica de niños internados en hospitales, planificación y adecuación del currículum, diseño de materiales de apoyo, elaboración y aplicación de programas individualizados y pautas de intervención por los padres.
- Gabinetes Psicopedagógicos, tendría el pedagogo diversas funciones como el funcionamiento de las aulas de P.T (Pedagogía Terapéutica) colaborando en el diseño de programas de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Centros de Formación, Innovación y Renovación Pedagógica, el pedagogo realizaría actividades de formación continua, tipos, valoración, etc, temas transversales y su aplicación en el aula.
- Centros de Elaboración de Materiales Educativos, la función del pedagogo podría ser el diseño de materiales educativos en diferentes soportes, evaluación de materiales, diseño y gestión.
- Comunidades autónomas y Ayuntamientos en el Área de Servicio Sociales, como puede ser: escuela-taller, Programa de Garantía Social, acciones de orientación para el empleo, programas e apoyo, Área de Bienestar Social (ancianos, animación a la lectura, etc...).
- Centros Sociosanitarios de Personas Mayores, las funciones que le correspondería a un pedagogo sería orientación a las familias de los enfermos, trabajo de mantenimiento de las capacidades cognitivas de las personas mayores.
- Centros para inserción sociolaboral, el pedagogo podría trabajar en departamentos de formación, ofertas de servicios destinados al empleo, etc.

5.3 Oriente al estudiante en la selección de postgrados

Tarea. Revise las fuentes anteriormente reseñadas y seleccione los posgrados acreditados o que se reconocen que tienen calidad para los estudiantes del P.F. donde imparte docencia.

Fuentes:

- Revise la página Web de la Universidad de Deusto: <http://www.fice.deusto.es/sou/enlaces/tecnicas/> .
- Master Más .Todas las ofertas en Masters y Postgrados en centros y universidades españolas.
- Oferta formativa . Formación Universitas: formación online, listado de centros destacados que imparten masters y postgrados.
- Centro de ampliación de Estudios . Universidad Carlos III de Madrid. Centro de Ampliación de Estudios: Masters y cursos de Especialización.
- Postgrados Universidad Alfonso X . Universidad Alfonso X El Sabio: Postgrados 2004 - 2005.
- Búsqueda de postgrados en Campus Red . Amplia y variada selección de postgrados por áreas y universidades españolas.
- Universidad Central de Chile . Universidad Central de Chile: Programas de Postgrado (información relativa a planes de estudios, facultades...)
- IESA . Institución IESA. Postgrados: información general, especialización, admisión y acreditación.
- Postgrados Universidad de Barcelona . Universidad de Barcelona: oferta de Masters y Postgrados a distancia.
- Universidad Católica. Postgrados . Universidad Católica. Centro de Postgrados y Formación Permanente: oferta de postgrados.
- Dirección de Postgrados . Dirección de Postgrados. Escuela de Graduados: programa de postgrados.
- Postgrados y cursos presenciales y a distancia . Masters y cursos de Postgrado a distancia y/o presenciales.
- Masters y cursos de postgrado . Información sobre masters y cursos de Postgrado (online y presenciales) en diferentes universidades e instituciones españolas.
- Guía de Masters . Guía de masters: áreas, centros, los más destacados.
- Universidad Nueva Esparta . Universidad nueva esparta: postgrados virtuales.
- Postgrados de Educación y Formación . Postgrados sobre Educación y Formación: direcciones de interés.
- Universidad de Navarra . Universidad de Navarra: oferta académica de Postgrados.
- Guía para búsqueda de postgrados . Guía útil para la búsqueda de postgrados en o fuera de España.

Un profesor hga seleccionado Programas de doctorado con mención de calidad:

Universidad Autónoma de Barcelona:

- Antropología social y cultural.
- Didáctica de la lengua y literatura.

- Didáctica de la lengua y las matemáticas.
- Diversidad y Función de ecosistemas mediterráneos.
- Teoría de la literatura y literatura comparada.
- Informática.
- Ingeniería electrónica.
- Historia Comparada social, Política y Cultural.
- Historia de Las Ciencias.

Universidad Autónoma de Madrid:

- Psicología Clínica y de la Salud.
- Relaciones Internacionales y estudios Africanos.
- Culturas en Contacto en el Mediterráneo Antiguo.
- Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación: Perspectivas Contemporáneas.

Universidad Carlos III

- Humanidades.
- Tecnologías de las Comunicaciones.

Universidad Complutense de Madrid:

- Comunicación, Cambio Social y desarrollo.
- Economía Internacional y Desarrollo.
- América Latina Contemporánea: Los Retos de La Integración Política, Socia Y Económica.
- Bibliografía y Documentación Retrospectiva en Humanidades.
- Cambio Social y Ejercicio del Poder en la Edad Moderna.
- Dinámicas Contemporáneas y Transformaciones Sociales.
- Estudios Ingleses: Cognición, Metacognición E Interculturalidad.

Universidad de Granada:

- Información Científica, Tratamiento, acceso y evaluación.
- Análisis de los problemas sociales en las sociedades avanzadas.

Universidad De Salamanca:

- Avances e investigación sobre Discapacidad.
- Neurociencias.

Universidad de Valencia:

- Investigación en Didáctica de las ciencias experimentales.
- Neurociencias básicas y aplicadas.

Universidad de Vigo

- Lengua y sociedad de la información.

Universidad de La Laguna:

- Neurociencia cognitiva.

5.4 *Analice una investigación sobre un programa de tutoría*

Tarea. Interprete en diez líneas las aportaciones de una de las investigaciones relacionadas para la mejora de un plan tutorial que Vd. pusiera en marcha en la titulación donde imparte docencia o en el servicio donde trabaja.

Fuentes:

- Bayod, J. M. (2004). Estudio sobre la viabilidad y el control de calidad de títulos universitarios conjuntos. Programa de Estudios y Análisis. Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. PROYECTO EA2004-0021.
- Casas, L. (Dir.) (2004). Evaluación de la movilidad internacional de estudiantes universitarios. Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Programa de Estudios y Análisis.
- García, N. (Dir.) (2004). Guía para la labor tutorial en la universidad en el espacio europeo de educación superior. Programa de Estudios y Análisis. Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. PROYECTO EA2004-0160.
- Vidal, J., Díez, G. y Vieira, M^a J. (2001). La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria. Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Programa de Estudios y Análisis. EA-7107.

Un profesor de la titulación de Ingeniería Química está actualmente en marcha un Plan Tutorial que comenzó el pasado curso y este es el segundo curso, a los profesores se nos asignan varios alumnos para autorizar, por el momento de primer curso y de segundo curso de la titulación.

- ✓ Se trata de facilitar información a los alumnos de nuevo ingreso y a lo largo de toda la titulación servirles como apoyo frente a asesorarlos con respecto a asignaturas, convocatorias, etc. o resolver problemas puntuales que se presenten.
- ✓ Por parte de los profesores nos permite hacer un estudio del grado de aprovechamiento y satisfacción del alumnado, también evaluar la eficacia de un curso cero que está implantado en la titulación para su mejora y optimización.
- ✓ Este plan de acción tutorial es completamente voluntario para los alumnos y se trata de dar la confianza suficiente sin que se sientan coaccionados, observados o manipulados

5.5 *Supervise las prácticas externas*

Tarea. La supervisión de las prácticas externas va a realizarla evaluando formativamente el aprendizaje de los estudiantes mediante carpetas (portfolios). Escriba y justifique en un máximo de diez líneas la estructura (apartados) de una carpeta que deberá presentar un estudiante después de las prácticas externas.

Fuentes:

- Bunton, D., Stimpson, P. y Lopez-Real, F. (2002). University Tutors' Practicum Observation Notes: format and content. *Mentoring y Tutoring*, 10 (3), 233-252.
- Carter, D. (2005). Distributed practicum supervision in a managed learning environment (MLE). *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (5), 481-497.
- Castelló, M. y Monereo, C. (2001). Un practicum formativo organizado en carpetas. En Villar, L. M. (Dir.). *La Universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: I.C.E. y Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías, 339-366.
- Rogstad, K. y Talbot, M. (2001). A Preliminary Study Comparing the Attitudes of Trainee Doctors and Their Mentors to Compulsory Educational Supervision in Postgraduate Medicine. *Mentoring y Tutoring*, 9 (1), 77-83.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P. y van der Vleuten, C. P. M. (2005). Quality issues in judging portfolios: implications for organizing teaching portfolio assessment procedures. *Studies in Higher Education*, 30 (5), 595-610.

Un profesor respondió como sigue. Dadas las características de flexibilidad de las prácticas externas la estructura del portfolio debe ser semiabierta, dejando a esta parte un margen de un 25% a un 40% del contenido. Se ha de justificar el contenido tanto de la parte cerrada como de la abierta del portfolio:

1. Identificación

- 1.1. Del autor
- 1.2. De la entidad receptora

2. Actividades desarrolladas

- 2.1. Principal
- 2.2. Complementarias
- 2.3. Accesorias

3. Ambiente

- 3.1. Relaciones de trabajo
 - 3.1.1. De dependencia
 - 3.1.2. Entre iguales
- 3.2. Disponibilidad
 - 3.2.1. De medios materiales
 - 3.2.2. De tiempo

4. Asistencias

- 4.1. Por el tutor de la Universidad
- 4.2. Por el tutor de la entidad receptora (Responsable externo)

5. Competencias

- 5.1. Adquiridas
- 5.2. Mejoradas
- 5.3. No satisfechas
- 5.4. Responsabilidades ejercidas

6. Recursos empleados

- 6.1. De la entidad receptora
- 6.2. De la Universidad
- 6.3. Propios

7. Valoración de la actividad

-
- 7.1. Relación docente-profesional
 - 7.2. Razonamiento crítico-reflexivo
 - 7.3. Adecuación de conjunto
 - 7.4. Satisfacciones y demandas
 - 8. Evidencias (Justificadas y comentadas)
 - 8.1. Adjuntadas
 - 8.1.1. En papel
 - 8.1.2. En soporte digital
 - 8.2. Referenciadas
 - 8.2.1. Lecturas
 - 8.2.1.1. Clásicas (Libros)
 - 8.2.1.2. De actualidad (revistas, catálogos...)
 - 8.2.2. Enlaces de Internet
 - 8.2.3. Otras

5.6 Revise el informe final del Servicio de Orientación para el Alumnado de la Universidad de La Laguna

Tarea. Priorice las acciones estratégicas de mejora del Servicio de Orientación en sus diversos apartados, según los siguientes criterios: (a) viabilidad de la propuesta, y (b) utilidad (académica y social), hasta un máximo de diez acciones.

Fuente:

- Universidad de La Laguna. Servicio de Orientación para el Alumnado. Informe Final.

5.7 Diseñe un programa de tutoría para un P.F.

Tarea. Diseñe y justifique un programa presencial o en línea de tutoría de 15 líneas para el P.F. donde imparta docencia.

Lecturas:

- Rose, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale. *Research in Higher Education*, 44 (4), 473-494.
- Rowley, G. y Purcell, K. (2001). Up to the Job? Graduates' Perceptions of the UK Higher Education Careers Service. *Higher Education Quarterly*, 55 (4), 416-435.
- Schmidt, M. E., Marks, J. L. y Derrico, L. (2004). What a difference mentoring makes: service learning and engagement for college students. *Mentoring and Tutoring*, 12 (2), 205-217.
- Single, P. B. y Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring and Tutoring*, 13 (2), 301-320.
- Smith, C. y Bath, D. (2004). Evaluation of a university-wide strategy providing staff development for tutors: effectiveness, relevance and local impact. *Mentoring and Tutoring*, 12 (1), 107-122.
- Song, K. S., Hub, X., Olney, A. y Graesser, A. C. (2004). A framework of synthesizing tutoring conversation capability with web-based distance education courseware. *Computers y Education*, 42, 375-388.
- Sweeney, J., O'Donoghue, T. y Whitehead, C. (2004). Traditional face-to-face and web-based tutorials: a study of university students' perspectives on the roles of tutorial participants. *Teaching in Higher Education*, 9 (3), 311-323.
- Universidad de Barcelona. Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Química.
- UNED. Plan de tutorización.
- Universidad de Cádiz. Proyecto Brújula.
- Universidad de Huelva. Programa Roble.
- Universidad de La Laguna. Plan de Tutorías en la Facultad de Educación.
- Universidad de La Laguna. Servicio de Orientación para el Alumnado. Informe Final.
- Universidad de Sevilla. Proyecto Mentor.
- Universidad Don Bosco. Plan de tutorías formación integral.

Un profesor prioriza las acciones estratégicas de mejora del Servicio de Orientación en sus diversos apartados:

- a. Viabilidad de la propuesta:
 - Analizar y controlar el presupuesto a fin de mejorar la asignación.
 - Elaborar un mapa de procesos.
 - Priorizar los procesos a realizar.
 - Constituir unidades de difusión y de análisis.
 - Consolidar líneas de diálogo y potenciar la coordinación entre las áreas administrativa y profesional.
- a. Utilidad (académica y social):
 - Incardinar los proyectos en la Estructura SOPA.

- Elaborar un plan de señalética.
- Integración del conjunto de unidades de servicios y orientación.
- Desarrollar planes para cubrir las necesidades de demanda de información sobre el mercado de trabajo.
- Establecer medios para captar las opiniones y necesidades de los clientes.

12

Calcular el valor de la satisfacción del alumno

1. Análisis funcional

El criterio Resultados del programa Formativo en el Modelo EFQM se estructura en dos subcriterios: (1) El alumno finaliza los estudios en el tiempo previsto por el programa formativo, y (2) El alumno está satisfecho con el programa formativo.

1.1 Análisis del concepto

Satisfacción, más que cumplimiento del deseo o del gusto estudiantil, es una metáfora de un P.F. Pocas palabras han unido, como ella en sí misma, las metas de valor de un programa y la confianza en la institución universitaria. La satisfacción impregna la vida de razones y modos: y por eso es una acción buscada en la vida social. Se habla de satisfacción en el empleo cuando ésta se vincula estrechamente a la percepción de imparcialidad organizativa al tratar la justicia en los diversos procedimientos estructurales, interpersonales o distributivos (Schappe, 1998). Conocer la satisfacción es mantener un diálogo permanente con el concepto en cualquier asunto que exija cumplimiento de un programa, o responder plenamente a las exigencias de un servicio. La satisfacción es una percepción cargada de símiles y de epítetos que la convierten en un mito, un asunto que está aureolado de estima.

Evaluar la satisfacción es un proceso cognoscitivo por el cual un individuo compara sus expectativas previas de un servicio o resultados de un producto con la percepción de funcionamiento de un servicio o resultados de un producto.

Se reformula la satisfacción cuando se pregunta a un agente universitario sobre cualquier tema de un P.F. o de la propia institución universitaria reduciendo en muchas veces la cuestión de la satisfacción a un sí o un no, dada la complejidad y sutileza de calificativos en que se debe descomponer el término para catalizar los encuadres de cada situación y la secuencia de ánimo por la que pasa el agente interrogado. En este indicador la satisfacción toma al estudiante como único respondiente encarnándose en sus contestaciones la cifra de calidad de un P.F. o de una acción universitaria. La satisfacción adopta de esta forma muchas textualidades “rápidas” que se presentan en entrevistas, o prolijas construcciones sintácticas en escalas, o superposiciones conceptuales de agrupadas lexicalizaciones por tratamientos matemáticos en dilatados cuestionarios.

De simple idea se ha disfrazado lingüísticamente en una efficientísima expresión para diagnosticar los resultados educativos y colmar las experiencias asociadas con la

educación (Elliott y Shin, 2002: 198). La satisfacción se elabora y reelabora permanentemente para cada escena y escenario proponiéndose un ítem agregado al final que cierra un cuestionario de medición de un fenómeno (satisfacción global con un servicio o un producto) o un multiatributo (satisfacción con cada una de las propiedades o dimensiones constitutivas de un producto o servicio). Referida la satisfacción a un estudiante, ésta mide el cumplimiento de sus expectativas en asuntos varios: proceso de enseñanza-aprendizaje, comodidad de las infraestructuras, sistemas de becas y ayudas, funcionamiento administrativo de la automatrícula, o de un servicio de orientación, o de comedor o de instalaciones deportivas en el campus, etcétera. Cuando se combinan las dos formulaciones en el mismo atributo pueden originarse distintas mediciones de la satisfacción, en opinión reseñada por los anteriores autores (Ídem, 198). (Realice la Actividad 3 de este indicador).

Estamos utilizando la palabra calidad de la enseñanza de un P.F. para referirnos a la propiedad o conjunto de propiedades de mérito o valor inherentes al mismo. Calidad como satisfacción son dos fenómenos sutiles y complejos. Entre los investigadores que han estudiado el impacto de un P.F. en los estudiantes se han generado teorías panorámicas sobre los efectos universitarios que se han medido por herramientas cambiantes que han permitido reflejar realidades universitarias circundantes. Tam (2002) ha sintetizado en cuatro las elevadas teorías en el terreno del impacto promovida y desarrolladas en distintas fechas, y debidas a los siguientes autores:

- *Tinto* (integración de un estudiante en la vida del campus).
- *Astin* (modelo de entrada-proceso-salida).
- *Pascarella* (modelo causal con medidas de aspectos institucionales y de rasgos de esfuerzo y calidad).
- *Pace* (modelo que concierne percepciones del ambiente combinadas con esfuerzo estudiantil) (Tam, 2002: 211).

1.2 *Uso de encuestas*

La satisfacción se ha relatado en cuestionarios, inventarios y escalas porque son herramientas que se pueden armar, frente a otras técnicas de recogida de datos que delimitan acciones simultáneas y contingentes como las entrevistas. Además, los cuestionarios son una especie de envoltura que señala una ruta de ida y vuelta, porque la retroacción obtenida regresa a los estudiantes en el mejor de los casos sugiriéndole identidades y cambios. Richardson (2005) ha escrito un artículo de revisión de la pluralidad de instrumentos dedicados a dar retroacción sobre la calidad de la enseñanza para mejorarla, subrayando el valor que tiene el Inventario de Satisfacción del Estudiante (*Student Satisfaction Inventory*) distribuido por el Grupo Noel-Levitz en Estados Unidos (Ídem, 392-393).

La complejidad del Inventario de Satisfacción del Estudiante (*Student Satisfaction Inventory*) se manifiesta en su estructura: está compuesto de 116 ítems que se responden por medio de una escala tipo Likert de siete puntos y con una estructura de 11 dimensiones. El inventario cubre los diversos aspectos de un P.F. con un número de declaraciones heterogéneas: clima y vida en el campus que comprende ideas sobre instalaciones e infraestructuras, atención y apoyo que reciben los estudiantes, preocupación por la persona, proceso de enseñanza-aprendizaje, organización de la enseñanza, y calidad sobresaliente del servicio.

Análogo al anterior es el cuestionario Satisfacción del Estudiante de la Universidad Occidental de Sydney (*Student Satisfaction* de la *University of Western Sydney (UWS)*) que en su versión de 2004 contiene las siguientes dimensiones:

- *Asuntos demográficos o personales.*
- *Preguntas relacionadas con el curso.*
- *Resultados del estudio.*
- *Administración y acceso.*
- *Apoyo al aprendizaje.*
- *Servicios del estudiante.*
- *Facilidades generales del estudiante.*
- *Asociaciones de estudiantes de la UWS.*

La búsqueda de una herramienta o de un enfoque que abarque la utopía de la satisfacción es bienintencionada. Una alternativa al modo de abordar el concepto de satisfacción global se debió a Elliott y Shin (2002) que usaron el Inventario de Satisfacción del Estudiante (*Student Satisfaction Inventory*) distribuido por el Grupo Noel-Levitz con distinto propósito. En su estudio indagaron la variación de la percepción de satisfacción respecto de sus atributos constitutivos en un esfuerzo metodológico de predecirla en los 1805 estudiantes de distintos cursos de una universidad norteamericana. Fueron de la opinión que es preferible y más fiable comprender la satisfacción como un compuesto de componentes e ítems que reducirla a una simple medida, concluyendo que así la satisfacción

Tiene un valor diagnóstico y ofrece principios valiosos a las universidades, aunque existan aún otras cuestiones que se deban examinar (Elliott y Shin, 2002: 208).

La lectura de la literatura de la satisfacción como criterio del buen hacer de un P.F. es repasar las semblanzas de investigadores que han apostado por esta línea de investigación. De Pace y Kuh (1988) es el instrumento conocido por el nombre de Cuestionario de Experiencias de Estudiantes Universitarios (*College Student Experiences Questionnaire (CSEQ) Fourth Edition*). El inventario es una herramienta versátil que evalúa la calidad del esfuerzo gastado por estudiantes en el uso de recursos y oportunidades institucionales ofrecidas para su aprendizaje y desarrollo. La calidad del esfuerzo es una dimensión importante para comprender la satisfacción del estudiante, su persistencia, y los efectos de asistir a la universidad. La estructura del Cuestionario de Experiencias del Estudiantes Universitarios se compone de dos partes: una de tipo demográfico (edad, género, área de conocimiento, etcétera), y otra – más sustantiva – de actividades universitarias, que refieren asuntos de infraestructura del campus, como la Biblioteca, del aprendizaje en el curso, de experiencias con el profesorado, de actividades en el P.F. (música, teatro, arte), o de relaciones con estudiantes, etcétera.

1.3 *Proceso de enseñanza-aprendizaje*

La preocupación de algunos teóricos y de los correspondientes instrumentos que desarrollan las teorías de satisfacción es medir el grado en que el estado psicológico y académico de partida de un estudiante se acomoda a las características y exigencias de una materia: metodología, tutorías, prácticas externas, sistema de valoración de las competencias, etcétera.

La satisfacción de los procesos didácticos es conocer cómo estos impactan en el esfuerzo que debe gestionar un estudiante, máxime ahora que la tipificación de un crédito ECTS se debe hacer calibrando el esfuerzo, como aboga la teoría de Pascarella: un estudiante tiene antecedentes familiares y sociales, pero si quiere cambiar y tener aprendizajes debe poner en funcionamiento enérgicamente su vigor y actividad, que no obstante interacciona con factores ambientales. Es posible que el modelo causal donde aparece el esfuerzo estudiantil se pueda comprender mejor si el ánimo vigoroso se operativiza en términos de lo que Hansen (1998) ha llamado estrategias para convertir a un estudiante en autorregulador de su propio aprendizaje, y que son las condiciones que habría que generar en el clima de una clase para favorecerlo:

- Tratamiento sistemático de los típicos *conceptos erróneos* del estudiante sobre la disciplina y la investigación en general.
- Promoción de *intereses académicos* personales.
- Atención a la *construcción de habilidades*.
- Énfasis en la reflexión crítica y la *autovaloración* (Hansen, 1998: 8).

Uno de los elementos ambientales son las puntuaciones académicas de los estudiantes – consideradas como un factor de desgaste en la satisfacción -, y que se han usado como correlatos del criterio de satisfacción. En el modelo del estudio de Bean y Bradley (1986) se utilizaron como variables independientes el género, y se averiguó que hombres y mujeres (1518 estudiantes) diferían en su percepción de satisfacción, siendo únicamente significativa la relación entre la puntuación del expediente académico y la satisfacción en la mujeres, y que cuando existe correlación los efectos de la satisfacción son mayores en el expediente que esto en la satisfacción (Ídem, 410).

La satisfacción es, asimismo, una medida aplicada para comprobar los efectos de innovaciones curriculares de tamaño discreto. Muchos profesores implantan y mantienen cambios en el diseño o desarrollo de una disciplina como consecuencia de las respuestas recibidas de sus estudiantes en la medición de la satisfacción. Un caso reciente de innovación es el experimentado por Summers, Waigandt y Whittaker (2005) en una materia de la titulación de Enfermería, en donde se quiso comprobar si la enseñanza presencial frente a la docencia en línea provocaba diferencias significativas en términos de satisfacción, medida ésta por una herramienta de autor que constaba de 16 cuestiones (ocho de las cuales se refirieron al profesor), consideradas como medidas criterio independientes entre sí. Las cuestiones referidas a profesor se referían a la organización, preparación, explicaciones, entusiasmo, apertura, eficacia, uso del tiempo, e interés del profesor en el aprendizaje del estudiante (Ídem, 242).

La asociación de una herramienta evaluativa y una estrategia de enseñanza es común en la investigación didáctica. Así lo hicieron Lyon y Hendry (2002) utilizando el Cuestionario de Experiencia del Curso (*Course Experience Questionnaire (CEQ)*)

compuesto de 25 declaraciones siendo el ítem 25 el único dedicado a medir la percepción de satisfacción global del estudiante. La escala de respuesta tipo Likert consta de cinco puntos. El CEQ constató las percepciones de los estudiantes sobre la puesta en marcha de un programa basado en problemas de la Facultad de Medicina y sirvió para subrayar el valor de la nueva metodología por medio de un índice de satisfacción general de los estudiantes. Análogo problema fue estudiado por Bligh, Lloyd-Jones y Smith (2000) con el mismo cuestionario y en la misma área de conocimiento, obteniendo similares resultados a favor de la nueva metodología.

Se ha medido igualmente la satisfacción en materias específicas, como Matemáticas. Ciertamente, Eley y Meyer (2004) utilizaron escalas para conocer procesos y resultados de aprendizaje individualizado en Matemáticas. Si bien los autores no mencionaron la palabra satisfacción en el artículo, la utilización de escalas con un carácter predictivo de las calificaciones y de estudiantes en riesgo de fracaso nos sitúa en la teoría del desgaste (*attrition*) como razón explicativa de la insatisfacción estudiantil. La herramienta inicial se titulaba Inventario de Procesos de Estudio de Matemáticas (*Mathematics Study Processes Inventory (ESMI)*), <http://www.herdsa.org.au/confs/1996/meyer.html>, que incluía cuatro dimensiones caracterizadoras de las Matemáticas de manera genuina:

- *Belleza* (entidades matemáticas como objetos de belleza).
- *Diversión* (entretenimiento en la realización de actividades de Matemáticas).
- *Procedimientos* (preferencia por los procesos lógicos en los estudios de solución de problemas).
- *Verdad* (preferencia por la certidumbre y la integridad en las normas de decisión).

Posteriormente el inventario se amplió hasta cinco dimensiones, denominándose Inventario de Procesos de Estudio de Matemáticas (*Mathematics Study Processes Inventory (MSPI)*), que fue objeto de validación y que así se reflejó en el artículo. La aplicación del inventario permitió distinguir entre cohortes de estudiantes que se distinguieron por sus metas y motivaciones matemáticas (Ídem, 449).

1.4 Titulación y programa formativo

Analizar la satisfacción del estudiante desde el marco discreto de una materia a otro más amplio - titulación - requiere establecer nuevos puntos de referencia y de relaciones en un nuevo ámbito, que es más difuso. En el caso del ajuste de un estudiante a una titulación o P.F., los estudios de satisfacción muestran la certeza de vivir en otro ambiente. El paradigma de investigación en este caso se apoya en el concepto de ajuste persona-ambiente. Así fue como procedió Morstain (1977), siguiendo la teoría de Tinto (lea Tam, 2002: 213), en un estudio mutiecuación averiguando que los estudiantes insatisfechos eran más incongruentes con el profesorado manteniendo orientaciones más congruentes con el profesorado los estudiantes satisfechos. Resaltamos de este estudio un hallazgo de un asunto que se correlaciona con la satisfacción:

Oportunidades para reunirse con los profesores para hablar del trabajo y progreso en el curso (Morstain, 1977: 16).

El impacto de un Departamento (tipo de área de conocimiento, énfasis de investigación, tamaño, contacto del alumnado con el profesorado, habilidad académica de estudiantes, y diversidad, así como otros atributos: edad, raza, género, transferencia de estatus del estudiante, y actuación académica) en la satisfacción de los estudiantes ha sido investigado por Umbach y Porter (2002) siguiendo el modelo teórico de Pascarella (lea Tam, 2002: 213-214). Los investigadores utilizaron cuatro variables dependientes en el estudio:

- *Satisfacción con la especialidad.*
- *Desarrollo de destrezas personales.*
- *Desarrollo de destrezas intelectuales, y*
- *Desarrollo de destrezas generales* (Umbach y Porter, 2002: 216).

Conviene subrayar una contradicción hallada en este estudio: mientras que las calificaciones generales fueron un predictor de la satisfacción, no parece existir una relación entre el promedio de calificaciones del expediente académico (*cumulative grade point average, GPA*) y el impacto de la universidad en el desarrollo de destrezas (Ídem, 229).

Como ocurriera con el estudio de Morstain (1977), Aitken (1982) siguió igualmente la teoría de Tinto para explicar la satisfacción académica, la actuación y la retención de estudiantes universitarios de la Universidad de Massachussets proponiendo un modelo estructural, que se podría utilizar en otras universidades, como así se recomendó a partir de uno de los hallazgos obtenidos en el estudio (Ídem, 46).

La idea de la existencia de factores asociados con la satisfacción la puso en el tablero de la investigación tempranamente Gregg (1972) correlacionando esta percepción con experiencias vividas por estudiantes en un P.F., como fueron las relaciones entre el profesorado y alumnado en un departamento, la competitividad entre el alumnado, o la discrepancia entre las expectativas de un P.F. y la experiencia vivida dentro de él, siendo la satisfacción el sumatorio de puntuaciones de catorce declaraciones que se marcaban en una escala tipo Likert de cinco puntos. La satisfacción se refería, además, a asuntos de la infraestructura de la Universidad y a cuestiones de tipo personal, confirmándose aquellas hipótesis que aludían a que ambos tipos de satisfacción variarían directamente en las relaciones de colegialidad profesorado-alumnado, e inversamente en las relaciones de competitividad estudiante-estudiante (Ídem, 496).

1.5 Organización de la enseñanza

La búsqueda de mayor plasticidad en las causas y factores que influyen o se asocian con el concepto satisfacción ha incrementado el rigor científico por medio de planteamientos matemáticos que han aumentado las variables predictoras de un modelo para ayudar a depurar los factores que explican la satisfacción. Un paso más fue el dado por Thomas y Galambos (2004) al investigar las percepciones y experiencias estudiantiles que influyen la satisfacción en general por medio de un análisis de conglomerados, incluyendo como variables predictoras los siguientes grupos de variables: experiencia académica, integración social, servicios e infraestructuras del campus, y opciones de prematriculación. Y como criterios, las variables referidas a la satisfacción, que fueron las siguientes:

- *Indique su nivel de satisfacción en general con esta universidad.*
- *Si usted pudiera empezar de nuevo la universidad, ¿escogería asistir a esta universidad?*
- *¿Cuál es su impresión global de la calidad educativa en esta universidad?*
- *Es probable que traslade mi matrícula a otra universidad antes del próximo otoño (Thomas y Galambos, 2004: 253).*

Al margen de la serie de hallazgos anotados por los autores (revise las pp. 265-266), aparece entre ellos un sentimiento de pertenencia en el estudiante que se asocia con la satisfacción. Y de nuevo, el vitalismo de la satisfacción aparece más claramente expuesto y vinculado con las experiencias académicas. En efecto, la satisfacción se relaciona fuertemente con la reacción de los estudiantes al profesorado en clase.

Las relaciones diádicas profesor-estudiante son el espacio propicio para el ejercicio de influencias y de poder por el profesorado, principalmente cuando actúa supervisando la actuación del alumnado de un practicum o de un programa de doctorado con el propósito de alterar algún aspecto de sus creencias, intenciones, actitudes, emociones o valores. Aguinis y cols. (1996) allegan con su estudio un interesante campo de estudio que influye las percepciones, intenciones y actitudes de estudiantes, y que puede condicionar el nivel de satisfacción, aunque este concepto no lo hubieran modulado en la experiencia.

La perspectiva de la satisfacción se sustenta en la nítida cosmovisión de la calidad y esta es un factor sensible, frenético, mutante que incluye la memoria histórica de un P.F., que mantiene el lema de la evaluación continua y que no se conforma con la irreductibilidad de los instantes vividos. Welsh, Alexander y Dey (2001) diseñaron y desarrollaron un Sistema de Medición de la Calidad (*Quality Measurement System (QMS)*), basado en una tecnología en línea que opera en red, que es continua, relacional, que se implantó en la Universidad de Louisville, y que incluye datos de satisfacción de todos los sectores de la comunidad universitaria, porque al sistema se puede conectar un usuario en cualquier momento para manifestar su opinión. No solo pueden contestar los estudiantes matriculados, sino también los licenciados que han cumplido todos los requisitos administrativos, los egresados, y los empleadores de los graduados. (En la Actividad 4 se sugiere la lectura de artículos sobre satisfacción aplicada a otros colectivos distintos de los estudiantes universitarios).

2. Aprendizaje experiencial

2.1 Factores asociados con satisfacción

La búsqueda de nuevos registros o variables, de imágenes y percepciones insólitas, sintaxis de conceptos y sugerentes experiencias caracterizan la búsqueda de la razón de ser del constructo satisfacción. Ahora, Lounsbury, Saudargas, Gibson y Leona (2005) han estudiado semblantes de personalidad de los estudiantes vinculados con la satisfacción. Para ello aplicaron y midieron los rasgos de personalidad Agradabilidad, Conciencia, Estabilidad emocional, Extraversión, y Apertura con el Inventario de Personalidad del Adolescente Cinco Grandes (*Big Five Adolescent Personality Inventory*), indagando cómo predecía la satisfacción global general medida por 22 declaraciones, de las cuales, 15 ítems se referían a la satisfacción global general, y siete

a la satisfacción con la universidad contestando una escala de siete puntos con un formato tipo Likert. La mayoría de los rasgos de personalidad – dijeron los autores – se asociaron con satisfacción universitaria y con satisfacción vital general (Ídem, 723).

Espeland y Indrehus (2003) evaluaron la docencia en Enfermería de universidades noruegas con una adaptación del Cuestionario de Experiencia del Curso y con el Cuestionario de Facilitadores Clínicos de Enfermería en un ejemplo de investigación de orientación claramente metodológica, puesto que el segundo de los objetivos era la descripción de la validez y fiabilidad del mismo, aunque no renunciaron a subrayar un índice de satisfacción con las experiencias clínicas y otro de insatisfacción con el programa (Ídem, 232).

2.2 Satisfacción en el empleo

La satisfacción del alumnado se puede evidenciar durante la estadía estudiantil en la universidad o si se gradúa a su debido tiempo. Interesa conocer, además, las opiniones del egreso que transita a la vida profesional una vez terminados los estudios universitarios formales. El metaanálisis de satisfacción en el empleo que hacen Dormann y ZaP.F. (2001) vuelve a aflorar relaciones de variables que se habían estudiado con estudiantes, como la asociación de rasgos de personalidad y satisfacción, entendida como estado emocional placentero. Dadas las facetas compositivas de la satisfacción, no obstante, los autores prefirieron estudiar únicamente la personalidad sin hacer un metaanálisis de la satisfacción en el trabajo por la escasez de estudios existentes de esta naturaleza (Ídem, 498). (Realice la Actividad 4).

3. Reflexión como meditación

3.1 Metodologías e instrumentos

Para evaluar la satisfacción de un estudiante en un P.F. se tienen que diseñar, validar y fiabilizar las herramientas usadas como cuestionarios. Así, Herrera, Torres, Ruiz y Zapata (s. f.) recuerdan las fases para la construcción de un cuestionario de satisfacción:

En la primera se identifican las exigencias o necesidades del alumno (dimensiones de calidad) que definen la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. En la segunda etapa se desarrolla el cuestionario y se ordenan los datos para obtener información útil para la toma de decisiones.

En fin, la medición de la satisfacción para Zapata, Lund, Herrera y Recabarren (s.f.) es un proceso que sigue el modelo industrial de Planificar – Hacer – Estudiar - Actuar (Plan – Do – Study – Act). De esta forma, fiabilizaron un cuestionario para medir la satisfacción que constaba de 25 declaraciones a las que contestaron los estudiantes marcando un valor en una escala tipo Likert de cinco puntos, con declaraciones del siguiente tipo:

- *Los docentes mostraron buena predisposición durante todo el cursado de la materia.*
- *Los docentes estaban siempre disponibles.*
- *Los docentes demostraron esfuerzo en la preparación de las clases.*

Otro ejemplo de investigación sobre satisfacción fue la tesis de Periañez (2001) que consistió en evidenciar la calidad de la docencia en la E.U. de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, concluyendo:

El factor más determinante de las percepciones en torno a la calidad del servicio recibido por los alumnos era precisamente la labor directa de los profesores en el ejercicio de sus tareas docentes. Los datos muestrales demostraron que el 39% de la satisfacción del alumno se fraguaba ya en esta esfera del servicio (Periañez, 2001: 52).

Con la escala del estudio evaluó cuatro asuntos: I. Profesores de las asignaturas, II. Programación docente de las asignaturas, III. Características del centro y la titulación, y IV. Cuestiones a nivel de universidad. El asunto II. Programación docente de las asignaturas consta de 11 declaraciones a las que se responden por medio de una escala tipo Likert de cinco puntos, de ellas diez se refieren estrictamente a la programación de la materia y la última es específica de satisfacción.

Hasta ahora, los estudios referenciados han gravitado sobre la satisfacción y la calidad como objetos de estudio. El fracaso es otra idea que ha movilizó a los investigadores para conocer su razón de ser y los factores que lo condicionan. El estudio de Bravo (2004) sigue, no obstante, la misma metodología de la encuesta por medio de cuestionario para averiguar la causalidad de ese fenómeno académico vinculado con los resultados de un P.F.:

El cuestionario elaborado finalmente consta de 27 cuestiones cerradas, de respuesta simple, con seis opciones para expresar el grado de acuerdo con cada ítem. Las frases del cuestionario reflejan distintas variables implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje: satisfacción con los estudios elegidos, métodos de estudio y trabajo, formación previa de los estudiantes, nivel de las clases, formación del profesorado, accesibilidad del profesor, asistencia a las clases, contenidos impartidos,... Finalmente, el cuestionario concluye con una pregunta abierta para que cada persona pueda indicar factores que considere importantes en el desarrollo de los estudios, y que no estén reflejados en las cuestiones anteriores (Bravo, 2004: 7).

Tras analizar las respuestas de los distintos colectivos, y situándonos en el hallazgo que él llama factor Alumno, subrayamos la apreciación siguiente:

Las expectativas que tienen los alumnos cuando comienzan a estudiar la carrera no se satisfacen plenamente, sobre todo en lo que se refiere al contenido de las asignaturas. A pesar de expresar esta opinión, si bien de forma no muy contundente, no están de acuerdo en que la carrera resulte poco atractiva (Ídem, 54).

Los estudios revisados, los cuestionarios sugeridos, los hallazgos reseñados hacen presente la realidad de materias, P.F.s y universidades de rotundidades desiguales. La tarea de un evaluador de un P.F. es analizar la satisfacción estudiantil con las formas irregulares de los cuestionarios y las asimetrías de los resultados teniendo presente que la verdad geométrica reside en la luz que se descubre.

4. Construcción de compromiso

Resuelva específicamente el compromiso 1 (*Las pruebas de medición de la satisfacción han de estar validadas (midiendo lo que realmente pretenden medir con claridad) y consensuadas con el alumnado*) (lea Villar y Alegre, 2004: 347, y después explore los demás compromisos contenidos en *Ídem*, pp. 346-347). Convertimos, además, los compromisos docentes en declaraciones de un cuestionario compuesto de 11 ítems, y le preguntamos que valore la pertinencia o correspondencia de los compromisos sobre *medición de la satisfacción del alumnado* con un P.F., materia o servicio. Tome la escala siguiente, y marque lo que proceda: 1: nada; 2: muy poco; 3: poco; 4: suficiente; 5: bastante; 6: mucho.

1. El profesorado considera que un indicador claro de la eficacia y resultados de un P.F. es el resultado de la medición de la satisfacción del alumnado.	1	2	3	4	5	6
2. El alumnado ha de expresar su satisfacción con la <i>organización de la enseñanza</i> (cómo se ha distribuido la misma, en qué tiempos, con qué carga, cómo se han organizado las prácticas, etcétera).	1	2	3	4	5	6
3. El alumnado ha de manifestar su satisfacción con las <i>instalaciones e infraestructuras para el proceso formativo</i> (como son las aulas, laboratorios, biblioteca, espacios de trabajo, centros colaboradores, entre otros).	1	2	3	4	5	6
4. El alumnado ha de manifestar su satisfacción con el <i>P.F.</i> (el plan de estudios y su estructura, contenidos, coherencia, flexibilidad, actualización, etcétera).	1	2	3	4	5	6
5. El alumnado ha de manifestar su satisfacción con el <i>acceso y atención al alumnado</i> (atención que reciben en los programas de acogida, orientación, apoyo al aprendizaje o actividades complementarias, etcétera).	1	2	3	4	5	6
6. El alumnado reflejará su satisfacción con el <i>proceso de enseñanza-aprendizaje</i> , es decir, la metodología, tutorías, movilidad e internalización, prácticas externas, etcétera).	1	2	3	4	5	6
7. Se publican índices de satisfacción del alumnado de un P.F., los resultados de las encuestas para calcular ese índice y las medidas de acciones de mejora basadas en los resultados de tales estudios.	1	2	3	4	5	6
8. La medición de la efectividad de un P.F. ha de tener vinculación directa con el tiempo en que el alumno tarda en completar el P.F. y si lo hace en el tiempo previsto.	1	2	3	4	5	6
9. Las encuestas de satisfacción han de estar validadas (midiendo lo que realmente pretenden medir con claridad) y consensuadas con el alumnado.	1	2	3	4	5	6
10. Las escalas y encuestas de satisfacción construidas para constatar las percepciones de los estudiantes al comenzar y finalizar el curso han de ser comparables.	1	2	3	4	5	6
11. ¿Recuerdo que la amplitud y diversidad de tareas, así como la complejidad de las						

mismas, aconsejan la necesidad de diseñar encuestas de satisfacción adecuadas en cada caso?

1 2 3 4 5 6

5. Actividades

5.1 Proponga ítems para las dimensiones del "The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory"

Tarea. El Inventario de Satisfacción del Estudiante se compone de 11 dimensiones:

- i. Orientación académica eficaz (5 ítems),
- ii. Clima del campus (17 ítems),
- iii. Vida del campus (15 ítems),
- iv. Servicios de apoyo del campus (7 ítems),
- v. Preocupación por el individuo (6 ítems),
- vi. Eficacia instructiva (14 ítems),
- vii. Reclutamiento y eficacia en la ayuda financiera (6 ítems),
- viii. Eficacia en la matriculación (5 ítems),
- ix. Seguridad en el campus (4 ítems),
- x. Excelencia en el servicio (8 ítems), y
- xi. Orientado al estudiante (6 ítems).

Acciones. Proponga un ítem de cada una de las 11 dimensiones del Inventario de Satisfacción del Estudiante de Noel-Levitz que sea aplicable en su campus universitario.

Fuentes:

- "The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory"
- Elliott, K. M. y Shin, D. (2002). Student Satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *The Journal of Higher Education Policy and Management*, 24 (2), 197-209.

Un profesor ha seleccionado las siguientes dimensiones:

1. El personal de Orientación se preocupa por los estudiantes individualmente.
2. Las personas en el campus respetan y son comprensivos con los demás.
3. El personal del campus es dedicado y amable
4. Hay suficientes servicios de apoyo para una carrera.
5. La facultad es justa e imparcial en su trato con los estudiantes individualmente.
6. La facultad está interesada en mis problemas académicos.
7. El personal de admisión es muy entendido en el tema (eurito).
8. Hay formas convenientes de pago de la factura escolar.
9. El campus está fuera de peligro y seguro para todos estudiantes.
10. El personal de la biblioteca es amable y afable.

5.2 Construya un cuestionario de satisfacción

Tarea. Redacte un cuestionario de 12 ítems o cuestiones para buscar información sobre la satisfacción de sus estudiantes, siguiendo estos apartados:

- Dirección-Instrucciones.
- Para qué-Utilidad.
- Estrategia-Procedimiento.
- Escenario-Aula, laboratorio, practicum.
- Ejercicios-Ítems.
- Caso-Materia.

Fuente:

- <http://Oerl.sri.com/module>

Un profesor ha redactado el siguiente cuestionario:

Dirección-Instrucciones

1. El profesor plantea objetivos claros hacia los que quiere dirigirse para obtener resultados positivos de aprendizaje.
2. El profesor explica con claridad y sencillez el método de evaluación que va a utilizar en la materia.

Para qué-Utilidad

3. El profesor estimula a los alumnos para que le pregunten por la utilidad de su metodología didáctica en todos sus aspectos.
4. El profesor promete publicar los mejores trabajos de los estudiantes para ilusionarles a realizar un esfuerzo productivo.

Estrategia-Procedimiento

5. El profesor explica a los estudiantes cómo buscar con eficacia toda la información que necesitan para realizar sus trabajos académicos.
6. El profesor proporciona a los estudiantes las sugerencias para realizar todo tipo de trabajos académicos (informes, comentarios, exposiciones, pósteres, etc.)

Escenario-Aula, laboratorio, practicum

7. El profesor expone los contenidos de los temas en el aula.
8. El profesor emplea las clases prácticas para que los alumnos aprendan haciendo tareas.

Ejercicios-Ítems

9. En algunas materias como el Derecho Constitucional, un examen tipo test de 4 posibilidades, en la que una sola es la respuesta válida, ayuda a memorizar la Constitución del país.
10. En materias de ciencias sociales, este tipo de exámenes resulta empobrecedor pues no permite al estudiante desarrollar un ensayo abierto a los matices propios de la cultura política de cada país.

Caso-Materia

11. En cualquier asignatura, el estudio de casos es enriquecedor para los estudiantes pues resulta por un lado entretenido y por otro enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
12. Las películas y las visitas a instituciones como el Parlamento son muy apropiadas en las ciencias sociales.

5.3 Revise el concepto de satisfacción en autoestudios de titulación

Tarea. Revise y explique la utilización que se hace de la palabra satisfacción de estudiantes en tres autoestudios de titulación.

Fuente:

- Tam, M. (2002). University Impact on Student Growth: a quality measure? *The Journal of Higher Education Policy and Management*, 24 (2), 211-218.

Un profesor ha tomado tres ejemplos: Navarra (Historia); Murcia (Psicopedagogía); Almería (I. T. Informática de Gestión):

- U. Murcia. En esta titulación no se ha llevado a cabo una medición tal o, al menos, no se especifica. La utilización del grado de satisfacción se expresa de forma muy genérica y nada explícita. Por ejemplo, calidad y cantidad más que satisfactoria con las Instituciones del Practicum. Insatisfacción general por la estructura de los Planes de Estudio. Valoración general favorable en infraestructuras y recursos.
- U. Almería. Aunque existe un apartado específico de: 5.4 Satisfacción con los resultados, y en algún lugar se alude a encuestas, no se especifica. De todas formas, es más explícito que la U. Murcia. Por ejemplo se señala que: los profesores y alumnos se muestran satisfechos con las tasas de presentados y aptos del conjunto de asignaturas; con los resultados del título en sus aspectos cuantitativos... Su utilización es pues muy general.
- U. Navarra. En la titulación de Historia se explicita que se ha llevado a cabo la medición de la satisfacción por medio de encuestas con escala tipo Likert sobre cuestiones de titulación, información de asignaturas y contenidos, exámenes, acogida, movilidad, becas, salidas profesionales, etc. Se señala la media de 3.64 (R-03) lo que, según ellos señala un grado de satisfacción alto. También se señalan dónde se han alcanzado las valoraciones más bajas. Su utilización es pues bastante precisa y con datos cuantitativos.

5.4 Adapte ideas y métodos de estudio de satisfacción (consumidor, cliente, paciente...) a la Universidad

Tarea. Adapte el estudio examinado para el análisis de la satisfacción de un estudiante de un Servicio Universitario (Biblioteca, Comedor, Orientación, Informática, etcétera).

Un profesor ha elegido el siguiente estudio: Myriam Herrera, Estela Torres, Susana Ruiz, Sergio Zapata, APLICACIÓN DE UNA METODOLOGÍA... La metodología utilizada para realizar las encuestas a los alumnos se basa en la medición de satisfacción de alumnos propuesta por Bob E. Hayes: permite evaluar distintos aspectos importantes (contenidos, capacidad docente, horarios, infraestructura, etc.) en un curso universitario. Cuestionario de satisfacción adaptado al Servicio de Orientación, tarea que implica los siguientes pasos: Una escala de 5 puntos que va desde a. Estoy en total desacuerdo hasta e. Estoy muy de acuerdo. Elaboración de un cuestionario que recogiese los siguientes ítems:

1. Tienes información, asistencia y apoyo acerca de los planes de estudio y las características psicoeducativas que se requieren en cada uno.

2. Tienes asesoramiento a la hora de la toma de decisiones a lo largo del proceso de estudio universitario (matriculación, etc.).
3. Te forman en técnicas, habilidades y planificación del estudio para universitarios.
4. Te forman en control de la desmotivación hacia el estudio.
5. Tienes apoyo y orientación en situaciones críticas del ciclo vital de la persona.
6. Recibes formación en habilidades sociales y técnicas de comunicación, negociación y relación.
7. Recibes orientación específica cara a la inserción laboral.
8. Dispones de orientación personalizada de profesores y/o alumnos en la propia facultad.

5.5 Analice los factores que pueden influir en el fracaso de un P.F.

Tarea:

- Revise factores que pueden influir en el fracaso del P.F. donde imparte docencia, seleccionando fuentes de información relevante.
- Proponga ítems para construir un cuestionario.
- Agrupe los ítems por dimensiones o factores.
- Aplique el cuestionario a un grupo de estudiantes.
- Analice los resultados.
- Realice una breve interpretación de los hallazgos.

Fuente:

- Bravo, M^a A. (2004). Análisis de las causas del fracaso escolar en las ingenierías técnicas y propuestas de mejora. *Programa de Estudios y Análisis*. Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. PROYECTO EA2004-0155.

Un profesor ha seleccionado los factores que pueden influir en el fracaso de un P.F. de Ingeniería Técnica Industrial en Mecánica.

A. Factores de fracaso

A partir del “ANÁLISIS DE LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR EN LAS INGENIERÍAS TÉCNICAS Y PROPUESTAS DE MEJORA”, de M. A. Martín Bravo y otros, considero los mismos que ellos pero con diferentes importancias en las variables de los mismos, así propongo:

a. Alumno

- Conocimientos previos [*Muy importante*]
 - ✓ Adecuación al área
 - ✓ Nivel
 - ✓ Calidad
 - ✓ Cantidad
 - ✓ Profundidad
 - ✓ Amplitud
- Expectativas [*Importante*]
 - ✓ De estudio
 - ✓ Profesionales
- Metodología en el estudio [*Muy importante*]

- ✓ Estrategias
 - ✓ Técnicas
- Responsabilidad [*Importante*]
 - ✓ Escala de valores
 - ✓ Hábito
- b. Profesor
 - Metodología didáctica [*Muy importante*]
 - ✓ Recursos
 - ✓ Disponibles
 - ✓ Utilizados
 - ✓ Formación docente
 - Atención al alumno [*Muy importante*]
 - ✓ Trato
 - ✓ Tutoría
 - Responsabilidad [*Importante*]
 - ✓ En la programación
 - ✓ En clase
 - ✓ En la evaluación
 - ✓ Otros
 - Presión social [*Importante*]
 - ✓ Familia
 - ✓ Amigos
 - ✓ Resto de sociedad
 - Planes de estudio [*Muy importante*]
 - ✓ Viabilidad de la programación
 - ✓ Pertinencia con las capacidades profesionales

B. Cuestionario

El cuestionario del trabajo estudiado me parece bastante oportuno, podría añadir alguna pregunta más para distinguir matices de algunas de las variables. Pero me quedo con el cuestionario de los autores del informe.

C. Agrupación por factores

Ya está hecha la agrupación por los autores del informe.

Alumno

Conocimientos previos [1 y 13]

Expectativas [5, 8 y 18]

Metodología en el estudio [6 y 7]

Responsabilidad [9, 15, 16, 24 y 27]

Profesor

Metodología didáctica [10, 12, 25 y 26]

Atención al alumno [20]

Responsabilidad [2, 8, 17, 19, 21, 22 y 23]

Otros

Presión social [4]

Planes de estudio [11, 14, 17, 19 y 22]

D. Aplicación del cuestionario

El cuestionario se ha pasado por la clase de la asignatura “Mantenimiento Industrial de Máquinas y Sistemas”, lo han respondido doce de los alumnos. En el anexo final se adjunta la tabla de resultados con los porcentajes de cada respuesta para cada cuestión.

E. Análisis de resultados

De un primer análisis de los resultados se puede deducir cuatro ideas relativamente claras:

1. Los estudiantes reconocen una cierta falta de dedicación.
2. También reconocen en menor medida que les falta algo de preparación previa.
3. Son muy críticos con la organización del plan de estudios, es poco real.
4. Y son algo menos críticos con el profesorado.

F. Comentario

Creo que los alumnos se sienten, en cierta medida con razón, insatisfechos con la titulación, son algo indulgentes consigo mismos, y cargan excesivamente las culpas sobre el profesorado. Pero las respuestas no me extrañan, pues son muy similares a las de años anteriores con encuestas parecidas.

Cuestiones	Respuestas (%)						Media
	0,0	0,0	16,7	33,3	41,7	8,3	
1. Los conocimientos previos para la comprensión y seguimiento de las diferentes materias son insuficientes.	0,0	0,0	16,7	33,3	41,7	8,3	4,4
2. Los exámenes no se adecuan a los contenidos impartidos.	0,0	0,0	16,7	33,3	41,7	8,3	4,4
3. Los estudios elegidos resultan poco atractivos.	33,3	33,3	8,3	16,7	8,3	0,0	2,3
4. El alumno no tuvo posibilidades de elección de la carrera. De haberlas tenido, habría cursado otra distinta.	33,3	16,7	16,7	8,3	16,7	8,3	2,8
5. La carrera elegida no cumple de forma satisfactoria las expectativas del alumno cuando empieza a estudiarla.	0,0	16,7	16,7	25,0	25,0	16,7	4,1
6. Los métodos de trabajo seguidos por el alumno no son los adecuados para comprender las materias.	16,7	16,7	33,3	16,7	16,7	0,0	3,0
7. No se poseen las estrategias adecuadas para estudiar con buen rendimiento.	0,0	8,3	16,7	33,3	33,3	8,3	4,2
8. El profesor no prepara suficientemente las clases.	16,7	16,7	25,0	33,3	8,3	0,0	3,0
9. El alumno planifica mal su trabajo personal durante el curso.	0,0	8,3	16,7	41,7	33,3	0,0	4,0
10. Los recursos materiales de tipo didáctico no son suficientes para la comprensión y adquisición de los contenidos.	0,0	8,3	8,3	25,0	33,3	25,0	4,6

11. La formación recibida no prepara para el futuro profesional.	0,0	8,3	8,3	33,3	41,7	8,3	4,3
12. Muchas veces las clases son aburridas y monótonas.	0,0	0,0	8,3	33,3	33,3	25,0	4,8
13. La formación de los alumnos es insuficiente para la comprensión de las distintas asignaturas de la carrera.	8,3	16,7	25,0	33,3	16,7	0,0	3,3
14. La concentración de los exámenes en espacios cortos de tiempo hace inviable para el alumno la preparación de los mismos.	0,0	0,0	16,7	16,7	33,3	33,3	4,8
15. La no asistencia a clase dificulta el seguimiento de la materia.	0,0	25,0	25,0	33,3	16,7	0,0	3,4
16. La no planificación del tiempo impide afrontar la realización de los exámenes de forma exitosa.	0,0	0,0	25,0	16,7	41,7	16,7	4,5
17. Los contenidos de las asignaturas no están bien secuenciados.	0,0	0,0	16,7	25,0	33,3	25,0	4,7
18. El desarrollo de los contenidos de las materias no se ajusta a las expectativas que el alumno se formó al elegir la carrera.	0,0	8,3	16,7	33,3	25,0	16,7	4,3
19. Los contenidos impartidos, en general, en las asignaturas que configuran la carrera son excesivamente amplios.	0,0	16,7	16,7	25,0	25,0	16,7	4,1
20. Los profesores no dan oportunidades (en clase o en tutorías) para resolver las dudas y dificultades que surgen durante el estudio.	8,3	16,7	25,0	8,3	33,3	8,3	3,7
21. El nivel que el profesorado da a las explicaciones de la materia se considera excesivo.	0,0	8,3	8,3	33,3	25,0	25,0	4,5
22. La falta de conexión entre los contenidos impartidos en las asignaturas resta unidad y coherencia a la formación propia de la carrera.	0,0	0,0	16,7	8,3	33,3	41,7	5,0
23. En general, no existe vinculación entre la teoría y las prácticas en las materias.	0,0	8,3	16,7	16,7	41,7	16,7	4,4
24. Hay asignaturas a las que no se asiste a clase habitualmente.	0,0	0,0	8,3	16,7	33,3	41,7	5,1
25. No se temporaliza bien el desarrollo de los programas de las asignaturas, por lo que nunca se terminan.	0,0	0,0	0,0	16,7	33,3	50,0	5,3
26. El elevado número de alumnos por aula hace más difícil el seguimiento de las clases.	0,0	0,0	8,3	33,3	25,0	33,3	4,8
27. El alumno dedica un tiempo insuficiente al estudio y preparación de las materias.	0,0	8,3	33,3	33,3	8,3	16,7	3,9

5.6 *Aplique entre alumnos la escala "Medición de la satisfacción del alumno con la planificación docente de la asignatura"*

<p>Tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lea el resumen de la publicación donde Periañez utiliza un instrumento expandido para medir la satisfacción de estudiantes. • Utilice la escala abreviada presentada en este indicador con un grupo de estudiantes, procese los resultados y envíe un comentario descriptivo (análisis de porcentajes de los valores obtenidos en los ítems) de los hallazgos.
<p>Fuente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Periañez, R. (2001). La calidad de servicio en la Universidad: Un estudio exploratorio desde la perspectiva de la satisfacción manifestada por el estudiante. En Villar, L. M. (Dir.). <i>La Universidad. Evaluación educativa e innovación curricular</i>. Sevilla: I.C.E. y Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías, 41-57.
<p>Escala de "Medición de la satisfacción del alumno con la planificación docente de la asignatura". Por favor, contesta a estas preguntas con: Totalmente en desacuerdo- Poco de acuerdo- De acuerdo- Muy de acuerdo- Totalmente de acuerdo</p>
<p>I. Profesor de esta asignatura</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor sigue los objetivos y los contenidos de su programa. 2. Domina los contenidos de la asignatura. 3. Recomienda bibliografía y anima a usarla. 4. Informa sobre cualquier eventualidad que pudiera alterar el desarrollo del programa. 5. Es cercano y acepta opiniones de los alumnos.
<p>II. Programación docente</p>
<ol style="list-style-type: none"> 6. El temario está en concordancia con la duración del curso (cuatrimestral o anual). 7. El alumno es informado con antelación del programa de la asignatura (via publicación en tablón, web, etc.). 8. El material de apoyo (fotocopias, bibliografía) es útil para la preparación de la asignatura. 9. El sistema de evaluación se ajusta a los contenidos explicados en clase.
<p>III. Características el centro y titulación</p>
<ol style="list-style-type: none"> 10. Existen plazos de corrección, entrega de notas y revisión de exámenes. 11. Se ofertan suficientes optativas en la titulación. 12. Cumple las expectativas que traía al elegir la carrera. 13. Existe información sobre los perfiles y salidas profesionales de la licenciatura.
<p>IV. Cuestionario general de la Universidad</p>
<ol style="list-style-type: none"> 14. Las fuentes de la biblioteca son suficientes. 15. Existen suficientes salas de informática. 16. Existen recursos de nuevas tecnologías en cada aula. 17. La delegación de alumnos da información y ayuda a los nuevos alumnos de primero.

5.7 Estrategia. Procedimiento indagador para medir la satisfacción estudiantil

<p>Tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exigencias o necesidades de los alumnos (dimensiones de calidad). • Desarrollo de un cuestionario provisional. • Utilice el cuestionario con un grupo de alumnos. • Presente los resultados.
<p>Fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herrera, M., Torres, E., Ruiz, S. y Zapata, S. (s. f.). IE21 - Aplicación de una metodología para medir la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en la Universidad Nacional de San Juan, desde la perspectiva del alumno. Universidad Nacional de San Juan. • Zapata, S., Lund, M. I., Herrera, M. y Recabarren, M. N. (s.f). Elaboración de un Cuestionario Fiable para medir Satisfacción de Alumnos en Cursos Universitarios de Ingeniería de Software. Univ. Nacional San Juan, Argentina.

Un profesor narra su estrategia personal. El propósito de esta etapa fue realizar un análisis de las exigencias y necesidades del alumnado que nos permitan determinar dimensiones de calidad importante, que desde la visión de los estudiantes, deberían poseer el Practicum I. Para obtener esta lista de dimensiones, se propone conocer la opinión de los estudiantes respecto de esta asignatura, a través de la adaptación del instrumento de Hutchins (1991) que permite recoger los aspectos positivos y negativos de un programa. Para ello, se presenta a los estudiantes una primera hoja de registro en las que se le solicita hacer un listado individual de los aspectos negativos y positivos que han tenido en el desarrollo de la asignatura del Practicum. A continuación se les pide que prioricen ambos conjuntos de factores puntuando con 1 el aspecto más negativo o más positivo, con 2 el siguiente y así sucesivamente. Estos aspectos y positivos constituirían los incidentes críticos, entendiendo por los mismos, según (Zapata y cols., 2001) “las actuaciones positivas o negativas de una organización desde la perspectiva de los alumnos”. Del conjunto de incidentes se separó el 10% con la finalidad.

Para obtener las dimensiones de calidad, los incidentes se agruparon, en función de su similitud, para posteriormente definir frases aseverativas (artículos de satisfacción), asociadas a cada grupo de incidentes críticos.

Artículo de Satisfacción: La tutora se implicó en el desarrollo de las sesiones.

a. Incidentes críticos:

- Buena predisposición de la tutora.
- Aclaración de dudas.
- Atención personalizada por parte del tutor.
- La tutora nos da mucha información de sitios.

Agrupadas las frases, se procedió a establecer las dimensiones. En total se obtuvieron 3 dimensiones:

- *Personal docente (tutores)*
- *Materiales de apoyo*
- *Metodología*

b. Desarrollo de un cuestionario provisional:

Una vez finalizada la etapa de obtención de las dimensiones, se procedió a la elaboración del cuestionario. Para lo que se siguió un formato tipo Likert con 5 alternativas de respuesta:

- 1.- Muy en desacuerdo.
- 2.- Bastante en desacuerdo.
- 3.- Indeciso.
- 4.- Bastante de acuerdo.
- 5.- Muy de acuerdo.

En los ítems negativos la puntuación se invierte.

El Cuestionario tal y como se administró a los sujetos fue presentado de la siguiente manera: Queremos conocer tu opinión para poder mejorar el P.F. de la asignatura del Practicum, por ello te pedimos que valores, señalando con una (x) los siguientes juicios valorativos que te presentamos, según tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. Rogamos una lectura detenida, tomándote el tiempo que consideres necesario y solicitando cualquier aclaración que consideres oportuna. GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

	Muy en Desacuerdo	Bastante en Desacuerdo	Indeciso	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo
Me parecen necesarias las sesiones con la tutora					
La tutora se implicó en el desarrollo de las sesiones					
La tutora nos ha resuelto dudas y aclarado cuestiones sobre el perfil profesional					
La tutora nos aporta mucha información					
Considero adecuada la organización de los materiales					
El Dossier se ha utilizado en las sesiones presenciales del practicum					
Se debería modificar la composición del Dossier					
Los materiales del Dossier ayudan a la elaboración del informe					

El número de sesiones presenciales es adecuado para el practicum					
La metodología de trabajo facilita el desarrollo del practicum					
Las actividades de las clases ayudan a la elaboración del informe					
Las visitas a las instituciones me han dado información interesante sobre el futuro profesional					
El número de prácticas externas ha sido suficiente					
Las mesas redondas y los debates con profesionales externos ayudó a mejorar mi perspectiva sobre el futuro profesional					
En general estoy satisfecho con el Practicum					

c. Aplicación del cuestionario y resultados

Este cuestionario preliminar fue administrado a una muestra compuesta por 21 sujetos (18 mujeres y 3 varones) que componen el grupo de mi tutoría. En el cuadro siguiente se recoge un resumen de las dimensiones, artículos de satisfacción y las puntuaciones dadas, por una muestra al azar, de 12 de los sujetos que componen la muestra total.

Dimensiones	Art. de satisfacción	Puntuaciones de respuestas											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Personal Docente	1	4	4	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5
	2	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5
	3	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5
	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5
Materiales	5	4	4	4	4	4	2	4	2	4	2	4	4
	6	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5
	7	3	4	2	2	4	4	4	3	2	4	4	4
	8	2	3	2	3	3	2	4	3	2	1	4	4
Metodología	9	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4
	10	4	3	4	3	5	4	3	4	3	2	4	4
	11	4	4	2	5	4	4	4	3	4	3	4	4
	12	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
	13	2	4	2	2	4	2	4	2	4	2	2	2
	14	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5
	15	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4

En líneas general podríamos decir, que a tenor de considerar estos resultados provisional por cuanto faltaría la depuración de los ítems a través del análisis

estadísticos de los mismos, podemos afirmar que este grupo de estudiantes está satisfecho como se ha desarrollado el Practicum. Consideran que la tutora se implica y les aporta información que les es de utilidad. En relación con los materiales que se les han entregado parece que el nivel de satisfacción no es el adecuado, lo que nos conduce a replantear los mismos. La mayoría de los sujetos consideran que se deberían modificar la composición del Dossier, así como que los materiales no ayudan mucho a realizar el Informe Final. En la metodología, el mayor grado de satisfacción se produce con las prácticas externas en diferentes instituciones, así como en actividades en las que participan agentes externos a las que ellos plantean sus dudas en relación con el perfil profesional. No obstante, consideran que deberían existir más sesiones de prácticas externas.

13

Apostilla evaluativa. Formación de Evaluadores en Línea

1. Introducción

1.1 *Guías y estándares europeos para el aseguramiento de la calidad en la educación superior*

Desde 1990 muchas universidades españolas han usado procedimientos para el aseguramiento de la calidad de forma que las instituciones de educación superior sean las responsables de responder a los criterios y estándares de los programas formativos propuestos por los respectivos gobiernos.

Distintos modelos evaluativos, aunque no mutuamente exclusivos, han usado diferentes criterios para examinar el desarrollo organizativo de las instituciones. Por ejemplo, el así denominado *Modelo general* adaptado para desarrollar un autoestudio consistente en la teoría general de sistemas, la distinción entre proceso y énfasis en las tareas, los valores democráticos, y la investigación acción (Messer, Fishman y McCrady, 1992, p. 359). Más aún, el modelo evaluativo de los cuatro niveles de Kirkpatrick: reacción, aprendizaje, conducta y resultados (Bates, 2004, p. 341), y otras aproximaciones evaluativas genuinas y específicas, como el *Modelo instructivo de Situaciones Educativas* basado en las teorías de sistemas y de la comunicación humana (Doménech y Descals, 2003, pp. 166-167), o el *aprendizaje evaluativo*, que es un tipo de evaluación híbrido en el que se pueden encontrar elementos de otras teorías evaluativas (racional, constructivista, responsiva, participativa, y orientada a la utilización) (Edelenbos y Van Buuren, 2004, p. 608). Además del *modelo europeo*, otras instituciones de educación superior utilizan las normas ISO 9000 como un sistema que presta atención a procesos de prestación de servicios y a la actuación representada por medio de indicadores identificados y publicados. Tomados en su conjunto, estos modelos evaluativos tienen limitaciones o debilidades conceptuales. Consecuentemente, estamos persuadidos por la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en la necesidad de realizar más investigación y entrenamiento en los principios y métodos de aseguramiento de la calidad.

Por consiguiente, la profesionalización es un asunto importante en el campo de la evaluación y del aseguramiento de la calidad. Además, la comprensión del sistema formal de política universitaria de calidad es compleja y multiestratificada. Esta tendencia se hace particularmente visible a través del deseo de integrar estudiantes en los mecanismos de aseguramiento de la calidad interna. También, se necesitan

fundamentos teóricos al evaluar un programa formativo con objeto de comprender procesos de como se realiza la planificación, la ejecución o la implicación de las personas en la revisión de los programas formativos, así como la revisión de los resultados y la propuesta de cambios (Lennie, 2005).

La Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU) está formalmente reconocida con responsabilidades para el aseguramiento de la calidad externa de las dos universidades canarias: La Laguna (ULL) y Las Palmas de Gran Canaria (LPGC). De esta forma, los evaluadores externos son clave como enlaces entre la política de la agencia y la práctica universitaria. Sin embargo, pocas agencias ofrecen asesoramiento en el entrenamiento del personal con objeto de animar y ayudar a las instituciones de educación superior a usar medidas apropiadas, en particular, el aseguramiento de la calidad como medio para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las titulaciones.

En este sentido, algunas agencias españolas tienen más recursos para desarrollar criterios y estándares para la evaluación de titulaciones preguntando al profesorado, estudiantes y personal de administración y servicios (PAS), por ejemplo, qué es lo que conocen acerca de la evaluación de las titulaciones y en qué situaciones la utilizarían (Monroe *et al.*, 2005). Aunque los evaluadores internos y externos no perciben la necesidad de una titulación específica de grado para la práctica de la evaluación de programas formativos, ésta implica una serie compleja de actividades informadas por varios tipos de conocimiento que requiere un apoyo continuo de entrenamiento y desarrollo (Holroyd, 2000: 42).

Los actores de la evaluación de titulaciones de la Universidad y de las agencias interactúan en una multiplicidad de formas. Se implican en la evaluación cuando se presenta el autoestudio del programa formativo. De hecho, los profesores universitarios como evaluadores pueden jugar un papel en la formulación e implantación de la autoevaluación de una titulación. Pero también juegan un papel crucial en la evaluación externa de las titulaciones por medio de grupos de revisión de colegas, visitas a los contextos universitarios donde ocurre la enseñanza y publicación de los informes evaluativos. Así, argumentamos que los beneficiarios deben tener un papel activo en los procesos de aseguramiento de la calidad, y participar en al menos las siguientes fases: diseño e interpretación de indicadores de calidad, interpretación de datos evaluativos, y utilización de información evaluativa. De esta forma, los evaluadores tienen la oportunidad de trasladar los criterios e indicadores de calidad a otros profesores, estudiantes y PAS.

No obstante, los evaluadores externos encuentran difícil la tarea evaluativa por la falta de detalle de algunas instrucciones en los criterios y subcriterios evaluativos antes del periodo de inmersión en los documentos e informes de autoevaluación. En agudo contraste con el retrato de los múltiples e interdependientes pasos desde la política de los criterios y subcriterios a la calidad de la docencia en las titulaciones, muchos estudios evaluativos de la calidad de las titulaciones prestan atención únicamente o predominantemente al sistema de educación formal, fallando al no tomar en consideración o investigar el entrenamiento en el rol de evaluador. Si los actores universitarios y de las agencias de evaluación se tienen que entrenar, entonces se tiene que considerar la situación o programa formativo, porque, como Modarresi, Newman y Abolafia (2001) han concluido, el área de trabajo juega un papel importante en el

desarrollo de actitudes profesionales. Esta es la razón por la que queremos conocer las variaciones actitudinales atribuidas al ambiente de trabajo de tres grupos de participantes: dos de las universidades canarias y uno de la ACECAU. Hay mucho que conocer en la formación evaluativa en línea para preparar al personal universitario y de las agencias para trabajar conjuntamente de una manera participativa. Tales cursos en línea tienen que implicar la realización de simulaciones evaluativas o de experiencias del mundo real que reflejen la realización de programas formativos (Barnette y Wallis, 2003, p. 61).

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) plantea un modelo no normativo basado en nueve criterios de facilitadores y resultados que reconoce la existencia de muchas aproximaciones para conseguir la excelencia combinando acciones de facilitación y resultados (Jackson, 2001). Se ha usado, por ejemplo, como fundamento para mejorar la actuación de los destinos turísticos (Go y Govers, 2000). Es más, para algunos investigadores, EFQM puede ser una estrategia prometedora para establecer un proyecto de gestión sobre el funcionamiento interno de una institución y de autoevaluación (Westerveld, 2003).

1.2 Propósito del estudio

El *Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea* (M.E.P.F.L.), descrito en este artículo, es una adaptación del modelo EFQM. Recurrimos al desarrollo del profesorado en línea para colocar nuestro caso de evaluación del entrenamiento. Pone su énfasis en cómo aprenden y practican los criterios y subcriterios de una titulación o programa formativo el personal universitario y de las agencias evaluativas. El aprendizaje de criterios, subcriterios e indicadores es una forma de fortalecimiento del conocimiento, destrezas y actitudes del personal universitario y de las agencias de forma que puedan desarrollar la mejora de las titulaciones universitarias.

A continuación referimos algunas características clave de M.E.P.F.L. localizadas en la plataforma moodle de enseñanza en línea en la siguiente dirección: <http://gid.us.es:8083>, con variedad de módulos en su diseño: características de los sujetos como aprendices, resultados de aprendizaje, ambiente del curso, y factores institucionales (Tallent-Runnels *et al.*, 2006):

- Los participantes utilizaron como material escrito para el seguimiento del programa formativo un libro (Villar y Alegre, 2004).
- Los participantes aprendieron doce lecciones – subcriterios o indicadores de calidad – que se agruparon en criterios (ver Tabla 1) y se daban a conocer semanalmente con un calendario predefinido. Todos los recursos y materiales docentes, así como las fuentes documentales estaban hipervinculados. El estilo interrogativo adoptado en los indicadores de calidad sirvió para expresar la formidable naturaleza de la calidad de un programa formativo.
- Cada indicador de calidad incluye una aproximación de cuatro fases de reflexión siguiendo el formato de un ciclo: Análisis funcional, Aprendizaje experiencial, Reflexión como meditación y Construcción de compromiso.
- Los participantes discutieron dos tópicos en foros asíncronos: Evaluación institucional de titulaciones o servicios y Autoevaluación de un programa formativo, que se organizaron y se pusieron a disposición de los participantes en periodos quincenales, permaneciendo accesibles hasta el final del curso.

- Los participantes accedieron al correo electrónico para mantener interacciones con los asesores de M.E.P.F.L. u otros participantes.
- Los participantes accedieron a los artículos e instituciones relacionadas con la evaluación universitaria por medio de enlaces a distintos localizadores de recursos uniformes, así como a sus propias calificaciones y horarios desde cualquier localización.
- En general, los participantes obtuvieron presentaciones Microsoft Power Point, mapas conceptuales, guías de estudio y recursos a sus ordenadores personales.
- Los participantes remitieron las actividades de aprendizaje usando interfaces de la plataforma o por medio de correo electrónico interno. Fueron actividades de aprendizaje que tenían una relevancia real para una titulación universitaria y que presentaban tareas de evaluación complejas que se debían completar en un periodo dado de tiempo (normalmente quince días era el plazo máximo para su remisión).
- Las tareas de evaluación relacionadas con la actividad llamaron la atención de los participantes a expensas de aquellas otras actividades que no fueron calificadas.
- Los participantes completaron doce exámenes en línea por medio de cuestionarios Web cuyas respuestas se grabaron en la base de datos del servidor. Cada examen de un indicador de calidad fue programado para que fuera específico del mismo y que pudiera ofrecer una retroacción instantánea a los participantes. Es decir, una evaluación auténtica integrada a la perfección en las actividades de aprendizaje para valorar formativamente la comprensión de los conceptos básicos, y posiblemente para tener una percepción del progreso en el aprendizaje de los participantes.
- Los participantes expresaron su satisfacción con M.E.P.F.L.: evaluaron la calidad de los materiales y del proceso de entrenamiento como una forma de evaluación formativa para la revisión del curso.
- Los participantes se reunieron con los dos asesores de M.E.P.F.L. y con los colegas en sendos talleres celebrados de forma presencial en ambas universidades canarias, y posteriormente a través de correo electrónico.

Por tanto, la meta específica del estudio fue la siguiente: Evaluar si los participantes implicados en M.E.P.F.L. dominaron el conjunto de indicadores de calidad del programa formativo expuesto en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios e indicadores de calidad de M.E.P.F.L.

<p>Criterio I. Programa formativo Indicador de calidad 1: ¿Cómo se redactan los <i>objetivos</i> de un programa formativo? Indicador de calidad 2: ¿Cómo se establece la <i>flexibilidad curricular</i> con los objetivos del programa formativo?</p> <p>Criterio II. Organización de la Enseñanza Indicador de calidad 3: ¿Cómo se <i>planifica la mejora</i> continua? Indicador de calidad 4: ¿Cómo se establece una <i>comunicación</i> eficaz?</p> <p>Criterio III. Recursos Humanos Indicador de calidad 5: ¿Cómo se <i>implica</i> al personal académico en actividades de investigación, desarrollo e innovación? Indicador de calidad 6: ¿Cómo se <i>valora</i> la docencia del personal académico?</p> <p>Criterio IV. Recursos Materiales Indicador de calidad 7: ¿Cómo se <i>acomodan</i> la Biblioteca y los fondos documentales al proceso formativo? Indicador de calidad 8: ¿Cómo se <i>adaptan</i> los medios y recursos al programa formativo?</p> <p>Criterio V. Proceso Formativo Indicador de calidad 9: ¿Cómo se fomentan <i>competencias</i> estudiantiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Indicador de calidad 10: ¿Cómo es la <i>metodología</i> de enseñanza-aprendizaje? Indicador de calidad 11: ¿Cómo se orienta y motiva al estudiante en una <i>tutoría</i> del proceso formativo?</p> <p>Criterio VI. Resultados Indicador de calidad 12. ¿Cómo se mide la <i>satisfacción</i> del alumno en un proceso formativo?</p>
--

2. Metodología

2.1 Participantes

Los participantes estuvieron formados por 21 miembros funcionarios y contratados. Todos eran voluntarios y reunieron los siguientes criterios: (a) campus universitario o ACECAU, (b) campo científico, y (c) méritos profesionales. De los 21 participantes, 7 (33.3%) eran hombres y 14 (66.7%) eran mujeres. Cuatro participantes fueron menores de 24 años (19%). Tres participantes tenían entre 25 y 29 años (14.3%). Seis participantes tenían entre 30 y 34 años (28.6%). Cuatro encuestados (19%) tenían entre 35 y 39 años, y dos entre 45 y 49 años (9.5%).

Todos los participantes tenían dedicación completa a las dos universidades canarias: ocho de La Laguna (ULL) (38.1%) y seis de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) (28.6%) y siete era personal contratado de la ACECAU (38.1%). Doce

participantes tenían doctorado (57.1%) y ocho (38.1%) el grado de licenciado y solo una persona tenía una titulación inferior (diplomatura). Tres (14.3%) tenían el rango de catedrático, cuatro titulares de universidad (19%), cuatro asociados (19%), dos titulares de escuela (9,5%) y siete (33.3%) tenían otros rangos como nombramiento de contrato. La experiencia docente osciló entre nada y más de nueve años. De los encuestados, trece (61.9%) tenía tres años de experiencia, y seis (28.6%) entre cuatro y seis años de experiencia. Cinco participantes (23.8%) enseñaban en el campo científico de Ciencias Sociales; tres (14.3%) en el campo de las Ciencias Técnicas y de la Salud, mientras que 33.3% fue personal de la ACECAU. Algunos participantes enseñaban disciplinas de doce áreas de conocimiento.

Nueve participantes (42.9%) indicaron que la preparación en el programa de evaluación de programas era media; baja o alta, el 19% (N = 4), respectivamente; muy baja el 14,3% (N = 3), y sin formación alguna el 4,8% (N = 1). De otra parte, informaron 15 (71.4%) que su experiencia práctica en Convergencia Europea era media; otro 14,3% muy baja (N = 3); baja el 9,5% (N = 2), y alta sólo el 4.8% (N = 1). Diez participantes siguieron el curso en casa (47.6%), ocho en el trabajo (38.1%), y tres en otros lugares (14.3%). Usamos los datos personales como variables independientes en el estudio. El M.E.P.F.L. tuvo lugar en el primer trimestre del curso 2005-2006.

2.2 Medidas y análisis de datos

Nuestro análisis empleó datos de cuestionarios y tests en línea pasados a los participantes. Los datos recopilados pertenecieron a alguno de los siguientes tipos básicos:

1. *Atributos*, lo que eran los participantes (características demográficas). Se obtuvo esta información por medio de un cuestionario en línea.
2. *Necesidades de evaluación*, lo que los participantes manifestaron como su interés (una escala en línea de tres puntos con doce declaraciones que se usó como herramienta diagnóstica).
3. *Actitudes y opiniones sobre los indicadores de calidad*, lo que los participantes consideraron como verdad y manifestaron que querían (doce hojas de evaluación en línea con una escala de cinco puntos tipo Likert. Cada hoja constaba de diez declaraciones).
4. *Aprendizaje de los indicadores de calidad*, los participantes respondieron de hecho doce pruebas en línea de elección múltiple sobre indicadores de calidad. (Cada test se componía de diez declaraciones).

Organizamos nuestras variables independientes en tres áreas:

1. *Demográficas* (género y edad).
2. *Académicas*, o cualidades personales de los participantes que son esenciales para dominar todos los aspectos del trabajo académico (grado, nombramiento profesional, rango de experiencia docente, Universidad, campo científico, área de conocimiento, departamento, titulación donde imparte docencia, facultad, materia), y
3. *Desarrollo profesional*, o conocimiento pedagógico productivo del profesorado (formación docente, experiencia en convergencia europea).

Variables dependientes. Usamos tres medidas distintas para juzgar la experiencia previa del profesorado, y para evaluar los indicadores de calidad:

1. *Experiencia anterior.* Esta variable fue definida por dos ítems referidos específicamente al conocimiento educativo. Para cada ítem, los encuestados tuvieron que indicar el grado en el que el entrenamiento educativo era una característica personal dentro de una escala de 5 puntos.

2. *Calidad de M.E.P.F.L.* Se emplearon doce cuestionarios de opiniones y actitudes de capacidades para capturar el cambio potencial en las actitudes en los participantes que fueron adaptados de temas comunes de la literatura sobre desarrollo profesional docente universitario (por ejemplo, '*El indicador es relevante para la formación de un evaluador*'). El alfa de Cronbach ($\alpha = .989$) para todas las pruebas mostró un alto grado de fiabilidad interna.

3. *Autoevaluación.* Se usaron doce pruebas, hechas por los investigadores, de respuesta múltiple para medir el aprendizaje. Es más, la realización de las pruebas se entendió como una actividad de aprendizaje por el tiempo invertido en la realización de la tarea (por ejemplo, '*Un mecanismo ampliamente usado para definir el perfil de egreso del estudiante es el siguiente*'). El alfa de Cronbach ($\alpha = .989$) para todas las pruebas mostró un alto grado de fiabilidad interna. Las respuestas requerían seleccionar de un rango de cuatro posibilidades de ítems y las pruebas se administraron al final de cada lección de capacidad. La validez facial, la claridad de la declaración, la clave de la respuesta correcta, y el enunciado de los distractores fueron algunos de los determinantes que tuvimos presentes para referirnos a la calidad de las pruebas sobre capacidades.

Se generaron las frecuencias y las medias por medio del paquete estadístico SPSS 12.0. Se computaron los test *t* de muestras independientes y los análisis de la varianza para comparar las medias de las variables independientes analizadas. Se usó el test de la χ^2 para determinar la significación de las diferencias en las frecuencias.

2.3 Preguntas de investigación

El estudio presente es un intento de profundizar en la forma y la sustancia de las reflexiones del profesorado sobre indicadores de calidad que asegure la calidad de un programa formativo. Las preguntas de investigación que nos permitieron interrogar la evidencia sobre los indicadores de calidad fueron consecuentemente las siguientes: a) ¿Cuáles son las necesidades sobre indicadores de calidad de M.E.P.F.L. de los participantes?, y b) ¿Existen diferencias significativas entre las opiniones y actitudes de los participantes respecto de los indicadores de calidad de M.E.P.F.L.?

2.4 Relaciones de hipótesis

Dos tipos de análisis estadísticos han guiado nuestro estudio. La primera hipótesis se comprobó por medio de estadísticas descriptivas. La hipótesis 2 se comprobó en el nivel 0.05 de significación usando dos pruebas de colas. Las hipótesis fueron las siguientes:

Hipótesis n° 1. Todos los participantes afirman que tienen una percepción de necesidad de indicadores de calidad.

Hipótesis n° 2. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las opiniones y actitudes de los participantes hacia indicadores de calidad como consecuencia de sus atributos demográficos y académicos.

3. Resultados

3.1 Percepciones sobre las necesidades de indicadores de calidad

Además de recoger datos resumidos y descriptivos de las características demográficas y académicas de los participantes también obtuvimos información que consideraba la importancia y necesidad de los indicadores de calidad, con objeto de examinar mejor la relevancia de M.E.P.F.L. con relación al aprendizaje de los indicadores de calidad. La escala iba de 1-3, con pesos de “1 = Sin necesidad”, “2 = De alguna necesidad,” y “3 = De mucha necesidad”. La Figura 1 muestra el porcentaje de alguna y de mucha necesidad de los doce indicadores de calidad de los encuestados. La evaluación de necesidades se aplicó al principio de M.E.P.F.L. utilizando un procedimiento análogo al utilizado por otros investigadores para conocer, por ejemplo, los intereses y necesidades del profesorado o las prioridades para el desarrollo académico o de una materia según las percepciones de profesores y estudiantes (Ballantyne, Borthwick y Packer, 2000).

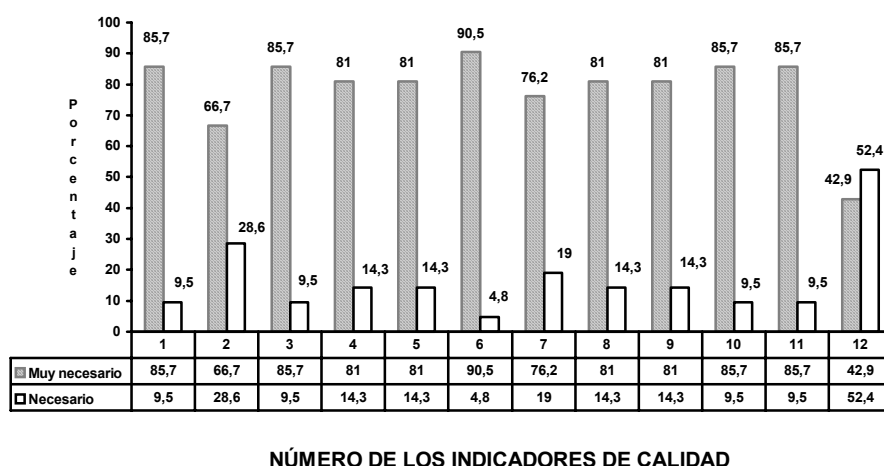


Figura 1. Necesidades de formación en indicadores de calidad percibidas por los participantes

Se aceptó la Hipótesis 1. Como se indica en la Figura 1, todos los participantes consideraron muy necesario el desarrollo profesional en todos los indicadores de calidad de MEP.F.L en distinto grado. El porcentaje más alto (90.5%) mostró que los participantes consideraron el indicador de calidad 6 -¿Cómo se *valora* la docencia del personal académico?- muy relevante para sus intereses y necesidades. Los participantes igualmente consideraron como muy importantes otros indicadores de calidad. No

obstante, percibieron solo de alguna necesidad el indicador de calidad 12 -¿Cómo se mide la *satisfacción* del alumno en un proceso formativo?- con un nivel de 52.4%.

Se usó la prueba de *Chi-cuadrado* para comparar si dos variables independientes (variables demográficas y académicas de los participantes, por ejemplo, una variable nominal – *grado o titulación académica* – y una variable de intervalo – *ciclo o rango de edad* -) tenían distribuciones significativamente diferentes a lo largo de las creencias y necesidades de los 12 indicadores de calidad de M.E.P.F.L. Incorporamos los datos en varias tablas de contingencia. Con respecto a la relación entre campo científico (personal de la agencia y de Ciencias Sociales) con el indicador de calidad 3 -¿Cómo se *planifica la mejora* continua?-, este indicador fue muy necesario, $\chi^2 = (12, N = 21) = 23, p < .028$. Lo mismo ocurrió con el indicador de calidad 8: -¿Cómo se *adaptan* los medios y recursos al programa formativo?-, $\chi^2 = (18, N = 21) = 29.51, p < .042$.

Respecto a la variable género, el aprendizaje del indicador de calidad 4 -¿Cómo se establece una *comunicación* eficaz?-, fue considerado muy necesario por las mujeres, $\chi^2 = (2, N = 21) = 7.23, p < .027$. Igualmente sucedió con el indicador de calidad 12 -¿Cómo se mide la *satisfacción* del alumno en un proceso formativo?-, $\chi^2 = (2, N = 21) = 13.20, p < .001$.

3.2 Opiniones y actitudes de los participantes sobre los indicadores de calidad del programa formativo

Mostramos en la Tabla 2 las medias y las desviaciones típicas de los 12 ítems que sustentan el valor de MEP.F.L: relevancia, utilidad, adecuación, etcétera. Para cada ítem, hemos desarrollado un análisis de la varianza o una prueba *t*. A continuación describimos los efectos significativos medidos con las pruebas.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los ítems de la escala de calidad de MEP.F.L

	<i>M</i>	<i>S.D.</i>
Relevancia	.84	.33
Utilidad	.85	.34
Adecuación	.84	.33
Adaptación	.86	.34
Consejos	.85	.34
Estructura	.86	.32
Pertinencia	.84	.33
Lectura	.85	.34
Impacto	.83	.32
Consumo de tiempo	1.14	.59

Se aceptó parcialmente la Hipótesis 2. Con respecto a la variable género, el profesorado universitario y el personal de la agencia difieren en el ítem consumo de tiempo, $t(27) = 2.520, p < .018$. Un ANOVA en el que la variable independiente fue el tipo de campo científico, con cinco niveles, indicó un efecto significativo en utilidad, $F_{(4,25)} = 2.78, p < .049$; adecuación $F_{(4,25)} = 3.18, p < .030$; adaptación, $F_{(4,25)} = 4.10, p < .011$;

estructura, $F_{(4,25)} = 3.94$, $p < .013$; pertinencia, $F_{(4,25)} = 2,86$, $p < .044$, e impacto, $F_{(4,25)} = 3.22$, $p < .029$. Más aun, la experiencia de los participantes en programas de Convergencia Europea difirió significativamente en el conocimiento pedagógico $F_{(4,21)} = 21.33$, $p < .000$. También, los participantes con distinto nivel de conocimiento pedagógico tuvieron una actitud diversa respecto de la relevancia de M.E.P.F.L., $t(28) = 2.182$, $p < .044$.

3.3 Evaluación de las actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje reflejaron la forma en que el conocimiento de los indicadores de calidad se usa en la vida real de una titulación. Las actividades dan sentido y estructura al estudio de M.E.P.F.L. Así, el personal de las universidades y de la agencia completó 1.654 actividades de aprendizaje (Tabla 3). También, un principio de aprendizaje es la ayuda del compañero y la revisión por medio de la orientación y de la ayuda a los participantes en el proceso de aprendizaje. La ayuda en los cursos de teleformación es necesaria con mayor frecuencia. Por ello, la preparación y la graduación en el aprendizaje fue dada cotidianamente por los dos asesores de M.E.P.F.L., que diagnosticaron las fortalezas y debilidades de cada participante y le ajustaron el remedio acorde a sus necesidades.

La Tabla 3 muestra los cambios en los intereses y en el deseo de responder las actividades habidos en los participantes conforme progresaban las lecciones desarrolladas en M.E.P.F.L. La frecuencia inicial de actividades de aprendizaje es, sin embargo, más alta que las respuestas dadas al final de las lecciones. Los datos demuestran que el compromiso temporal con las actividades no se ha distribuido uniformemente. Mientras que las actividades del indicador de calidad 1 -¿Cómo se redactan los *objetivos* de un programa formativo?-, tiene una alta frecuencia de actividades, que insinúa una dedicación concentrada en el mismo, el indicador de calidad 9 -¿Cómo se fomentan *competencias* estudiantiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje?-, muestra una frecuencia de respuesta baja o limitada. En cualquier caso, las actividades de aprendizaje son fluidas y los participantes experimentaron nuevas formas de valoración de la calidad.

Tabla 3. Frecuencia de actividades de aprendizaje de M.E.P.F.L.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	T/P/E	TOTAL
Ind. Cal. 1	22	21	6	19	7	7	20	162
Ind. Cal. 2	20	19	20	6	7	7	17	156
Ind. Cal. 3	20	18	15	7	5	8	17	147
Ind. Cal. 4	6	6	16	6	19	18	15	143
Ind. Cal. 5	17	6	7	17	15	7	14	135
Ind. Cal. 6	8	15	6	6	17	16	15	130
Ind. Cal. 7	17	14	17	7	6	6	17	135
Ind. Cal. 8	17	17	17	5	5	6	17	136
Ind. Cal. 9	12	15	6	15	6	7	11	124
Ind. Cal. 10	17	6	16	5	5	16	16	132
Ind. Cal. 11	17	17	17	6	6	5	17	136
Ind. Cal. 12	16	6	16	7	4	14	15	127
TOTAL								1.654

Nota: A1 ... A6 = Actividades 1 a 6. Tarea (T), Práctica (P) o Estrategia (E). Ind. Cal. 1 ... Ind. Cal. 12 = Indicadores de Calidad 1 a 12.

4. Discusión

El propósito de este estudio fue medir el impacto de la participación del personal universitario y de la agencia evaluativa en el MEP.F.L. La Web donde se aloja MEP.F.L incluye un curso que contiene una base de datos con los informes de evaluación de programas formativos, una revisión de criterios e indicadores de calidad, así como otros sitios de desarrollo del profesorado y de evaluación, análogo, pues, al contenido de otros sitios Web para el desarrollo del profesorado universitario (Kandlbinder, 2003).

En este artículo hemos intentado documentar cuidadosamente los procesos usados para evaluar el aprendizaje de indicadores de calidad de un programa formativo. La herramienta clave diseñada que hemos mostrado – MEP.F.L - es similar a otras descritas por otros investigadores y formadores: las pruebas de los indicadores de calidad para la medición de las ganancias de aprendizaje tienen que estar alineadas con los objetivos del curso (Myford y Cline, 2001: 126).

En esencia, subrayamos siete hallazgos valiosos vinculados con la evaluación de MEP.F.L.:

Primero, mientras que se acepta la hipótesis 1, la hipótesis 2 sólo se acepta parcialmente.

Segundo, los participantes manifestaron un gran interés en el conocimiento de los indicadores de calidad al término del curso (se implicaron en 1.654 actividades). Además, se anotaron las interacciones mientras usaban moodle, y la pertinencia del uso de los indicadores de calidad en sus programas formativos.

Tercero, MEP.F.L es un ambiente de aprendizaje que estimula la colegialidad y la comunicación entre los participantes; proporciona retroacción a los participantes de sus actividades de aprendizaje, y en él se hace uso de una variedad de métodos de evaluación presididos por principios de igualdad, integridad y justicia.

Cuarto, las mujeres participantes, el personal de las agencias y el profesorado según los campos científicos tuvieron diferencias entre sí respecto de sus necesidades de conocimiento de los indicadores de calidad.

Quinto, el personal de la agencia, y el profesorado de las dos universidades, según los campos científicos, evaluaron de manera distinta la calidad de la estructura de cada indicador de calidad.

Sexto, se aplicó la aproximación de la evaluación formativa para obtener una retroacción regular de los participantes orientada a conseguir la satisfacción con el curso MEP.F.L.

Séptimo, y finalmente, los resultados del estudio presente se restringen al profesorado de las dos universidades canarias y al personal de ACECAU. Todos los participantes se inscribieron voluntariamente en MEP.F.L, que sugiere que valoraron la informática, la evaluación de titulaciones y el desarrollo personal y profesional.

5. Recomendaciones

5.1 Recomendaciones para programas en línea de profesores universitarios y de personal de agencias de evaluación

Las siguientes recomendaciones se basan en el proceso y resultados de este estudio para ser consideradas a los efectos de futuros programas de desarrollo profesional docente en aseguramiento de la calidad:

1. Las universidades y las agencias de evaluación y acreditación nacional y autonómicas, como la ACECAU, deben comprometerse institucionalmente con el desarrollo profesional evaluativo del profesorado y ofrecer programas adecuados que fomenten criterios e indicadores de calidad. Como han señalado Cooper y Pagotto (2003, p. 35): *Los consorcios regionales o de otro tipo pueden ser los vehículos más viables para ofrecer esas oportunidades de entrenamiento.*

2. Se ha creado una conciencia de la complejidad de la evaluación de programas formativos. El curso MEP.F.L ha animado a los participantes a reflexionar acerca de indicadores de calidad y su coherencia con la mejora de las titulaciones de distintas disciplinas.

3. Los participantes han aceptado que MEP.F.L se basa en cuatro principios asegurándolo como un modelo de entrenamiento en calidad (Connolly, Jones y O'shea, 2005):

- *Enfoque en indicadores de calidad de programas formativos:* se ha enseñando cada indicador de calidad teniendo en la mente las necesidades de los participantes, asegurando los ajustes en los procesos de comunicación y los materiales curriculares.

- *Mejora continua:* se han hecho esfuerzos incesantes de retroacción de las actividades para mejorar el aprendizaje de los indicadores de calidad de los participantes.

- *Aproximación integral:* MEP.F.L se preocupa de los criterios básicos del modelo EFQM y desarrolla indicadores de calidad pertinentes para el personal vinculado con un programa formativo.

-
- *Aseguramiento de la calidad de los materiales colocados en la Web, certificando la coherencia y estructura del curso.*
Recomendaciones para futuras investigaciones

Una investigación ulterior debería incluir lo siguiente:

1. Aumentar la duración de MEP.F.L con objeto de disponer de más tiempo para leer los materiales, participar en los foros y responder las actividades de los indicadores de calidad, a fin de aplicar criterios e indicadores de calidad a nuevos casos evaluativos de programa formativos.
2. El presente estudio se limita a la muestra de participantes. Posteriores estudios deberían seleccionar muestras de otros departamentos de campos científicos a fin de conseguir grupos de tamaños homogéneos de las dos universidades canarias.
3. El concepto de evaluador profesional es importante para la programación de futuros programas de entrenamiento en línea. Hay bastantes profesores universitarios que se consideran a sí mismos como evaluadores de titulación que necesitan una preparación más profunda en aseguramiento de la calidad de las titulaciones.

Referencias

- Abel, Ch. F. (2003). Heuristics and Problem Solving. *New Directions For Teaching And Learning*, 95, Fall, 53-58.
- Abrami, P. C. (2001). Improving Judgments About Teaching Effectiveness Using Teacher Rating Forms. *New Directions for Institutional Research*, 109, 59-87.
- Abrami, P. C. (2001). Understanding and Promoting Complex Learning Using Technology. *Educational Research and Evaluation*, 7 (2-3), 113-136.
- Adrianson, L. y Hjelmquist, E. (1999). Group processes in solving two problems: face-to-face and computer-mediated communication. *Behaviour y Information Technology*, 18 (3), 179-198.
- Afifi, W. A. y Weiner, J. L. (2004). Toward a Theory of Motivated Information Management. *Communication Theory*, 14 (2), 167-190.
- Agre, P. E. (2000). Infrastructure and institutional change in the networked university. *Information, Communication y Society*, 3 (4), 494-507.
- Aguinis, H. y cols. (1996). Power Bases of Faculty Supervisors and Educational Outcomes for Graduate Students. *The Journal of Higher Education*, 67 (3), 267-297.
- Aitken, N. D. (1982). College Student Performance, Satisfaction and Retention: Specification and Estimation of a Structural Model. *The Journal of Higher Education*, 53 (1), 32-50.
- Aleamoni, L. M. (1997). Issues in Linking Instructional-Improvement Research to Faculty Development in Higher Education. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 31-37.
- Almeida, E. P. (2004). A discourse analysis of student perceptions of their communication competence. *Communication Education*, 53 (4), 357-364.
- Alstete, J. W. (1995) Benchmarking in Higher Education: Adapting Best Practices To Improve Quality. ERIC Digest. ED402800
- Anderson, R. S. y Puckett, J. B. (2003). Assessing Students' Problem-Solving Assignments. *New Directions For Teaching And Learning*, 95, 81-87.
- Anderson, T., Howe, Ch., Soden, R., Halliday, J. y Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, 29, 1-32.
- Andrews, A. B. (2004). Start at the end: empowerment evaluation product planning. *Evaluation and Program Planning*, 27, 275-285.
- Asmar, Ch. (2004). Innovations in Scholarship at a Student-Centered Research University: An Australian Example. *Innovative Higher Education*, 29 (1), 49-66.
- Baldwin, M. D. y Keating, J. F. (1998). Innovative Team Building Practices for Professionals: Developing Inter-Group Skills to Enhance Effective Performance. *Innovative Higher Education*, 22 (4), 291-309.
- Ballantyne, Ch. (2003). Online Evaluations of Teaching: An Examination of Current Practice and Considerations for the Future. *New Directions For Teaching And Learning*, 96, 103-112.
- Ballantyne, R., Borthwick, J. y Packer, J. (2000) Beyond Student Evaluation of Teaching: identifying and addressing academic staff development needs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (3), 221-236.

- Barnetson, B. y Cutright, M. (2000). Performance indicators as conceptual technologies. *Higher Education*, 40, 277-292.
- Barnette, J. J. y Wallis, A. B. (2003) Helping Evaluators Swim with the Current: Training Evaluators to Support Mainstreaming, *New Directions for Evaluation*, 99, 51-61.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27, 341-347.
- Bean, J. P. y Bradley, R. K. (1986). Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College Students. *The Journal of Higher Education*, 57 (4), 393-412.
- Beattie, K. y James, R. (1997). Flexible coursework delivery to Australian postgraduates: How effective is the teaching and learning? *Higher Education*, 33 (2), 177-194.
- Bennett, N., Dunne, E. y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37, 71-93.
- Bleakley, A. (2004). 'Your creativity or mine?': a typology of creativities in higher education and the value of a pluralistic approach. *Teaching in Higher Education*, 9 (4), 463-475.
- Bligh, J., Lloyd-Jones, G. y Smith, G. (2000). Early effects of a new problem-based clinically oriented curriculum on students' perceptions of teaching. *Medical Education*, 34, 487-489.
- Bondy, E. y Ross, D. (1998). Teaching Teams: Creating the Context for Faculty Action Research. *Innovative Higher Education*, 22 (3), 231- 249.
- Bonsón, E. (2001-2002). Una metodología de trabajo en grupo para el análisis financiero (http://www.ucua.es/ucua/inno_mem.html).
- Booth, A. (2001). Developing History Students' Skills in the Transition to University. *Teaching in Higher Education*, 6 (4), 487-503.
- Bork, A. (2000). Highly interactive tutorial distance learning. *Information, Communication y Society*, 3 (4), 639-644.
- Boud, D. y Lee, A. (2005). 'Peer learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30 (5), 501-516.
- Boudreau, S. y Bicknell-Holmes, T. (2003). A model for strategic business instruction. *Research Strategies*, 19, 148-162.
- Bowden, T. S. y Dibenedetti, A. (2001). Information literacy in a biology laboratory session. *Research Strategies*, 18 (2), 143-149.
- Boyle, P. y Boice, B. (1998). Systematic Mentoring for New Faculty Teachers and Graduate Teaching Assistants. *Innovative Higher Education*, 22 (3), 157-179.
- Bravo, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, Junio (<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2409.htm>).
- Bravo, M^a A. (2004). Análisis de las causas del fracaso escolar en las ingenierías técnicas y propuestas de mejora. Programa de Estudios y Análisis. Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. PROYECTO EA2004-0155.
- Breen, R. y Lindsay, R. (2002). Different disciplines require different motivations for student success. *Research in Higher Education*, 43 (6), 693-725.
- Brown, J. L. y Kiernan, N. E. (2001). Assessing the subsequent effect of a formative evaluation on a program. *Evaluation and Program Planning*, 24, 129-143.
- Brownlee, J., Purdie, N. y Boulton-Lewis, G. (2003). An investigation of student teachers' knowledge about their own learning. *Higher Education*, 45, 109-125.

- Bruning, S. D., Castle, J. D. y SchreP.F.er, E. (2004). Building relationships between organizations and publics: examining the linkage between organization-public relationships, evaluations of satisfaction, and behavioral intent. *Communication Studies*, 55 (3), 435-446.
- Buell, C. (2004). Models of Mentoring in Communication. *Communication Education*, 53 (1), 56-73.
- Bullock, Ch. D. (2003). Online Collection of Midterm Student Feedback. *New Directions For Teaching And Learning*, 96, 95-101.
- Caffarella, R. S. y Zinn, L. F. (1999). Professional Development for Faculty: A Conceptual Framework of Barriers and Supports. *Innovative Higher Education*, 23 (4), 241- 254.
- Camblin Jr., L. D. y Steger, J. A. (2000). Rethinking faculty development. *Higher Education*, 39, 1-18.
- Caro, F. J. y otros (2000). Aproximación Participativa a la Gestión de Empresas por medio de Proyecciones y Análisis de Casos. Actas de las II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. *Desarrollo de Planes de Calidad para la Universidad*. Volumen II, 167-180.
- Carpenter, B. y Tait, G. (2001). The rhetoric and reality of good teaching: A case study across three faculties at the Queensland University of Technology. *Higher Education*, 42, 191-203.
- Carter, D. (2005). LIVING IN VIRTUAL COMMUNITIES. An ethnography of human relationships in cyberspace. *Information, Communication y Society*, 8 (2), 148-167.
- Casey, R. J., Gentile, P. y Bigger, S. (1997). Teaching appraisal in higher education: an Australian perspective. *Higher Education*, 34, 459-482.
- Chan, T.-W., Hue, Ch., Chou, Ch. y Tzeng. O. (2001). Four spaces of network learning models. *Computers y Education*, 37 (2), 141-161.
- Chen, W., Burry-Stock, J. A. y Rovegno, I. (2000). Self-Evaluation of Expertise in Teaching Elementary Physical Education from Constructivist Perspectives. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (1), 25-45.
- Cloonan, M. (2004). Notions of Flexibility in UK Higher Education: Core and Periphery Re-Visited? *Higher Education Quarterly*, 58 (2/3), 176-197.
- Collis, B. (1999) Designing for Differences: Cultural Issues in the Design of WWW-Based Course-Support Sites. *British Journal of Educational Technology*, 30 (3), 201-215.
- Connolly, M., Jones, N. y O'shea, J. (2005). Quality Assurance and E-learning: reflections from the front line. *Quality in Higher Education*, 11 (1), 59-67.
- Cooper, J. E. y Pagotto, L. (2003) Developing Community College Faculty as Leaders. *New Directions for Community Colleges*, 123, 27-37.
- Cottrell, S. A. y Jones, E. A. (2003). Researching the Scholarship of Teaching and Learning: An Analysis of Current Curriculum Practices. *Innovative Higher Education*, 27 (3), 169- 181.
- Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H. y Platt, M. B. (2004). Classroom Participation and Discussion Effectiveness: Student-Generated Strategies. *Communication Education*, 53 (1), 103-115.
- Dannels, D. P., Anson, Ch. M., Bullard, L. y Peretti, S. (2003). Challenges in Learning Communication Skills in Chemical Engineering. *Communication Education*, 52 (1), 50-56.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.

- De Manuel, E. y otros (2000). La organización de un aula temática de arquitectura como estrategia de innovación educativa. *Revista de Enseñanza Universitaria Extraordinario*, 387-404.
- Díaz, E. (1998). La defensa jurídica de los intereses colectivos. Tres casos actuales en Andalucía: Pegalajar (Jaén), Nerva (Huelva) y la Alameda de Hércules (Sevilla). En Villar, L. M., Vargas, J. P. y Morales, J. A. (coords.). *Revista de Enseñanza Universitaria. Número Extraordinario 1998. Calidad en la Enseñanza Universitaria. I Jornadas Andaluzas*, 243-249.
- Doménech, F. y Descals, A. (2003) Evaluation of the University Teaching/Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (2), 165-178.
- Dormann, Ch. y ZaP.F., D. (2001). Job satisfaction: a meta-analysis of stabilities. *Journal of Organizational Behavior*, 22 (5), 483-504.
- Dumort, A. (2000). NEW MEDIA AND DISTANCE EDUCATION. *Information, Communication y Society*, 3 (4), 546-556.
- Ecclestone, K. y Swann, J. (1999) Litigation and Learning: tensions in improving university lecturers' assessment practice. *Assessment in Education*, 6 (3), 377-389.
- Edelenbos, J. y Van Buuren, A. (2004). The Learning Evaluation. A Theoretical and Empirical Exploration. *Evaluation Review*, 29 (6), 591-612.
- Eley, M. G. y Meyer, J. H. F. (2004). Modelling the influences on learning outcomes of study processes in university mathematics. *Higher Education*, 47, 437-454.
- Ellett, C. D. y otros (2002). Assessing Enhancement of Learning, Personal Learning Environment, and Student Efficacy: Alternatives to Traditional Faculty Evaluation in Higher Education. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 167-192.
- Elliott, K. M. y Shin, D. (2002). Student Satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *The Journal of Higher Education Policy and Management*, 24 (2), 197-209.
- Elton, L. (2004). A Challenge to Established Assessment Practice. *Higher Education Quarterly*, 58 (1), 43-62.
- Espeland, V. V. y Indrehus, O. O. (2003). Evaluation of students' satisfaction with nursing education in Norway. *Journal of Advanced Nursing*, 42 (3), 226-236.
- Fagan, J. C. (2001). Selecting test item types to evaluate library skills. *Research Strategies*, 18, 121-132.
- Farazmand, A. (2004). Innovation in Strategic Human Resource Management: Building Capacity in the Age of Globalization. *Public Organization Review: A Global Journal*, 4, 3-24.
- Fitzgibbon, K. M. y Jones, N. (2004). Jumping the hurdles: challenges of staff development delivered in a blended learning environment. *Journal of Educational Media*, 29 (1), 25-35.
- Geis, G. L. (1976). Student Participation in Instruction: Student Choice. *The Journal of Higher Education*, 47 (3), 249-273.
- Geraedtsa, H. P. A., Montenarica, R. y van Rijkb, P. P. (2001). The benefits of total quality management. *Computerized Medical Imaging and Graphics*, 25, 217-220.
- Gibbs, G., Habeshaw, T. y Yorke, M. (2000). Institutional learning and teaching strategies in English higher Education. *Higher Education*, 40, 351-372.

- Go, F. M. y Govers, R. (2000) Integrated quality management for tourist destinations: a European perspective on achieving competitiveness. *Tourism Management*, 21, 79-88.
- Gómez, L. (Coord.) (2004). Créditos ECTS en Filología. *II Jornades de Xarxes d'investigació en docència universitària*. Alicante, 9-10 de febrero de 2004.
- Gonzales, R. (2001). Opinions and experiences of university faculty regarding library research instruction. Results of a web-based survey at the University of Southern Colorado. *Research Strategies*, 18 (3), 191-201.
- Graff, M. (2003). Learning from web-based instructional systems and cognitive style. *British Journal of Educational Technology*, 34 (4), 407-418.
- Grant, T. (2004). Assessing and Teaching Competence. *Business Communication Quarterly*, 67 (4), 412-429.
- Gravett, S. y Petersen, N. (2002). Structuring Dialogue with Students via Learning Tasks. *Innovative Higher Education*, 26 (4), 281-290.
- Gravett, S. y Petersen, N. (2002). Structuring Dialogue with Students via Learning Tasks. *Innovative Higher Education*, 26 (4), 281-291.
- Gregg, W. E. (1972). Several Factors Affecting Graduate Student Satisfaction. *The Journal of Higher Education*, 43 (6), 483-498.
- Hannan, A., English, S. y Silver, H. (1999). Why innovate? Some preliminary findings from a research project on 'innovations in teaching and learning in higher education'. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 279-289.
- Hansen, E. J. (1998). Creating Teachable Moments... and Making Them Last. *Innovative Higher Education*, 23 (1), 7-26.
- Hara, N. y Kling, R. (2000). STUDENT DISTRESS IN A WEB-BASED DISTANCE EDUCATION COURSE. *Information, Communication y Society*, 3 (4), 557-579.
- Hativa, N. (1998). Lack of clarity in university teaching: A case study. *Higher Education*, 36, 353-381.
- Hendry, G. D., Cumming, R. G., Lyon, P. M. y Gordon, J. (2001). Student-centred Course Evaluation in a Four-year, Problem Based Medical Programme: issues in collection and management of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (4), 327-339.
- Herrera, M., Torres, E., Ruiz, S. y Zapata, S. (s. f.). IE21 - Aplicación de una metodología para medir la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en la Universidad Nacional de San Juan, desde la perspectiva del alumno. Universidad Nacional de San Juan.
- Hill, S., Hill, A. y Hampton, D. (2004). Videoconferencing in a hospital school: removing barriers. *Journal of Audiovisual Media in Medicine*, 27 (2), 58-61.
- Hoffman, K. M. (2003). Online Course Evaluation and Reporting in Higher Education. *New Directions For Teaching And Learning*, 96, 25-29.
- Holroyd, C. (2000) Are assessors professional? Student assessment and the professionalism of academics. *Active learning in higher education*, 1 (1), 28-44.
- Hornik, R. y Yanovitzky, I. (2003). Using Theory to Design Evaluations of Communication Campaigns: The Case of the National Youth Anti-Drug Media Campaign. *Communication Theory*, 13 (2), 204-224.
- Howze, P. C. y Moore, D. M. (2003). Measuring international students' understanding of concepts related to the use of library-based technology. *Research Strategies*, 19, 57-74.
- Huberty, C. J. (2000). An approach to Annual Assessment and Evaluation of University Faculty. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (3), 241-251.

- Huesca, R. (2001). Conceptual Contributions of New Social Movements to Development Communication Research. *Communication Theory*, 11 (4), 415-433.
- Hung, W., Bailey, J. H. y Jonassen, D. H. (2003). Exploring the Tensions of Problem-Based Learning: Insights from Research. *New Directions For Teaching And Learning*, 95, Fall, 13-23.
- Hunt, S. K., Simonds, Ch. J. y Cooper, P. J. (2002). Communication and Teacher Education: Exploring a Communication Course for All Teachers. *Communication Education*, 51 (1), 81-94.
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G. y Primeau, R. (2002). Interdisciplinary Learning: Process and Outcomes. *Innovative Higher Education*, 27 (2), 95-111.
- Jackson, M. H. y McDowell, S. D. (2000). STUDENT DISTRESS IN A WEB-BASED DISTANCE EDUCATION COURSE. *Information, Communication y Society*, 3 (4), 629-638.
- Jackson, S. (2001) Exploring the Suitability of the European Foundation for Quality Management (EFQM) Excellence Model as a Framework for Delivering Clinical Governance in the UK National Health Service. *Quality Assurance Journal*, 5, 19-31.
- Johnson, R. (2002). Learning to Manage the University: Tales of Training and Experience. *Higher Education Quarterly*, 56 (1), 33-51.
- Kalbfleisch, P. J. (2002). Communicating in Mentoring Relationships: A Theory for Enactment. *Communication Theory*, 12 (1), 63-69.
- Kandlbinder, P. (2003) Peeking Under the Covers: Online Academic Staff development in Australia and the United Kingdom. *International Journal for Academic Development*, 8 (1/2), 135-143.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, Ch. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47, 283-310.
- Kathleen, M. y Quinlan, K. M. (2002). Inside the peer review process: how academics review a colleague's teaching portfolio. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1035-1049.
- Keig, L. (2000). Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (1), 67-87.
- Kember, D. y Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching. *Higher Education*, 40, 69-97.
- Kember, D., Leung, D. Y. P. y Kwan, K. P. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 411-425.
- Kennedy, M. (2001). Teaching Communication Skills to Medical Students: unexpected attitudes and outcomes. *Teaching in Higher Education*, 6 (1), 119-123.
- Kilbane, C. y otros (2004). The Real-Time Case Method: Description and Analysis of the First Implementation. *Innovative Higher Education*, 29 (2), 121-135.
- Kirkup, G. y Kirkwood, A. (2005). Information and communications technologies (ICT) in higher education teaching-a tale of gradualism rather than revolution. *Learning, Media and Technology*, 30 (2), 185-199.
- Knight, P. T. (2001). Complexity and Curriculum: a process approach to curriculum-making. *Teaching in Higher Education*, 6 (3), 369-381.
- Koch, L. C., y otros (2002). Engaging New Faculty in the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27 (2), 83-94.

- Kolmos, A. y Kofoed, L. (2003). Development of process competencies by reflection, experimentation, and creativity. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. University of Aveiro, 13-17 abril.
- Kreber, C. (2003). The scholarship of teaching: A comparison of conceptions held by experts and regular academic staff. *Higher Education*, 46 (1), 93-121.
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20 (7), 713-729.
- Lake, E. (2003). Course Development Cycle Time: A Framework for Continuous Process Improvement. *Innovative Higher Education*, 28 (1), 21-33.
- Lennie, J. (2005). An Evaluation Capacity-Building Process for Sustainable Community IT Initiatives, Empowering and Disempowering Impacts. *Evaluation*, 11 (4), 390-414.
- Lin, C. A. (2003). An Interactive Communication Technology Adoption Model. *Communication Theory*, 13 (4), 345-365.
- Lizzio, A. y Wilson, K. (2004). Action Learning in Higher Education: an investigation of its potential to develop professional capability. *Studies in Higher Education*, 29 (4), 469-488.
- Lloyd-Jones, G. y Hak, T. (2004). Self-Directed Learning and Student Pragmatism. *Advances in Health Sciences Education*, 9, 61-73.
- Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., Gibson, L. W. y Leong, F. T. (2005). An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. *Research in Higher Education*, 46 (6), 707-729.
- Lyon, P. M. y Hendry, G. D. (2002). The Use of the Course Experience Questionnaire as a *Monitoring Evaluation Tool in a Problem-based Medical Programme*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (4), 339-352.
- Macdonald, J. y Mcateer, E. (2003). New Approaches to Supporting Students: strategies for blended learning in distance and campus based environments. *Journal of Educational Media*, 28 (2-3), 129-146.
- Machuca, C., Suárez, C., López del Valle, L. y Bullón, P. (2004). Valoración del esfuerzo del alumno para adquirir las competencias de “afilado de curetas” y “raspado y alisado radicular” en la asignatura de Periodoncia de la licenciatura de Odontología de la Universidad de Sevilla. Sevilla: ICE (Memoria de innovación. Curso 2003-04). (Inédito).
- Macy, G., Neal, J. y Waner, K. K. (1998). Harder Than I Thought: A Qualitative Study of the Implementation of a Total Quality Management Approach in Business Education. *Innovative Higher Education*, 23 (1), 27-46.
- Mancuso, S. (2001). Adult-Centered Practices: Benchmarking Study in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 25 (3), 165-181.
- Martínez, M. A. y Sauleda, N. (2004). Redes para investigar el Currículum. Diseño del aprendizaje en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). En Bernabeu, J. G. y Sauleda, N. Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior. Alicante. ICE de la Universidad. I.S.B.N. 84-689-0161-X.
- Masoodian, M. (2001). INFORMATION-CENTRED DESIGN: A methodology for designing virtual meeting DESIGN environments. *Information, Communication y Society*, 4 (2), 247-260.
- Masters, K. y Oberprieler, G. (2004). Encouraging equitable online participation through curriculum articulation. *Computers y Education*, 42, 319-332.

- McAlpine, L. y cols. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105-131.
- McDonald, J., McPhail, J., Maguire, M. y Millett, B. (2004). A Conceptual Model and Evaluation Process for Educational Technology Learning Resources: A Legal Case Study. *Educational Media International*, 41 (4), 287-296.
- McGhee, D. E. y Lowell, N. (2003). Psychometric Properties of Student Ratings of Instruction in Online and on-Campus Courses. *New Directions For Teaching And Learning*, 96, 39-48.
- McMahan, D. T. (2004). What We Have Here Is a Failure to Communicate: Linking Interpersonal Communication and Mass Communication. *Review of Communication*, 4 (1/2), 33-56.
- Medina, A. (2004). Las competencias discentes: una tendencia para el desarrollo socio-profesional de los estudiantes. Ponencia presentada en las II Jornades de Xarxes d'investigació en docència universitària. Alicante, 9-10 de febrero de 2004.
- Messer, S. B., Fishman, D. B. y Mccrady, B. S. (1992) Evaluation-Based Planning of Professional Psychology Training Program. A Model and Case Example. *Evaluation and Program Planning*, 15, 351-367.
- Middendorf, J. (2004). Facilitating a Faculty Learning Community Using the Decoding the Disciplines Model. *New Directions For Teaching And Learning*, 98, 95-107.
- Millar, A., Simeone, R. S. y Carnevale, J. T. (2001). Logic models: a systems tool for performance management. *Evaluation and Program Planning*, 24, 73-81.
- Modarresi, S., Newman, D. L. y Abolafia, M. Y. (2001) Academic evaluators versus practitioners: alternative experiences of professionalism. *Evaluation and Program Planning*, 24, 1-11.
- Monroe, M. C. et al. (2005). Evaluators as Educators: Articulating Program Theory and Building Evaluation Capacity. *New Directions for Evaluation*, 108, 57-71.
- Morehead, J. W. y Shedd, P. J. (1997). Utilizing Summative Evaluation Through External Peer Review of Teaching. *Innovative Higher Education*, 22 (1), 37-44.
- Morreale, S. P., Osborn, M. M. y Pearson, J. C. (s./f.). Why Communication is Important: A Rationale for the Centrality of a Discipline. <http://www.natcom.org/nca/Template2.asp?sid=3>. (Bajado de la red, el 19/Julio/2005).
- Morstein, B. R. (1977). An Analysis of Students' Satisfaction with Their Academic Program. *The Journal of Higher Education*, 48 (1), 1-16.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When, and How? Practical Assessment, Research, and Evaluation, 7. [<http://www.ericae.net/pare/getvn.asp?v=7yn=3>].
- Murphy, E. (2004). Promoting construct validity in instruments for the analysis of transcripts of online asynchronous discussions. *Educational Media International*, 41 (4), 347-354.
- Myford, C. M. y Cline, F. A. A. (2001) Designing assessment instruments to measure the impact of participation in short-term educational programs. *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2), 107-131.
- Nijhuis, G. G. y Collis, B. (2003) Using a web-based course-management system. An evaluation of management tasks and time implications for the instructor. *Evaluation and Programme Planning*, 26, 193-201.
- Nikolova, I. y Collis, B. (1998). Flexible learning and design of instruction. *British Journal of Educational Technology*, 29 (1), 59-72.
- Nückles, M., Schwonke, R., Berthold, K. y Renkl, A. (2004). The use of public learning diaries in blended learning. *Journal of Educational Media*, 29 (1), 49-66.

- Ottewill, R. (2001). Tutors as Professional Role Models, With Particular Reference to Undergraduate Business Education. *Higher Education Quarterly*, 55 (4), 436-451.
- Owen, J. M. (1998). Toward an outcomes hierarchy for professional university programs. *Evaluation and Program Planning*, 21, 315-321.
- Palmer, B. y Marra, R. M. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. *Higher Education*, 47, 311-335.
- Parker, W. C. y Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273-289.
- Patterson, A. y Bell, J. W. (2001). Teaching and Learning Generic Skills in Universities: the case 'sociology' in a teacher education programme. *Teaching in Higher Education*, 6 (4), 451-471.
- Paulsen, M. B. (2002). Evaluating Teaching Performance. *New Directions For Institutional Research*, 114, 5-18.
- Paulsen, M. B. y Wells, Ch. T. (1998). Domain Differences in the Epistemological Beliefs of College Students. *Research in Higher Education*, 39 (4), 365-384.
- Penberthy, D. L. y Millar, S. B. (2002). The "Hand-off" as a Flawed Approach to Disseminating Innovation: Lessons from Chemistry. *Innovative Higher Education*, 26 (4), 251-270.
- Periáñez, R. (1999). *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria*. Sevilla: I.C.E. y Vicerrectorado de Calidad, 77.
- Periáñez, R. (2001). La calidad de servicio en la Universidad: Un estudio exploratorio desde la perspectiva de la satisfacción manifestada por el estudiante. En Villar, L. M. (Dir.). *La Universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: I.C.E. y Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías, 41-57.
- Perrot, L. J., Deloney, L. A., Hastings, J. K., Savell, S. y Savidge, M. (2001). Measuring Student Motivation in Health Professions' Colleges. *Advances in Health Sciences Education*, 6, 193-203.
- Pierrakeas, C., Xenos, M. y Pintelas, P. (2003) Evaluating and improving educational material and tutoring aspects of distance learning systems. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 335-349.
- Pittas, P. A. (2000). A Model Program from the Perspective of Faculty Development. *Innovative Higher Education*, 25 (2), 97-110.
- Pololi, L. H., Dennis, K., Winn, G. M. y Mitchell, J. (2003). A Needs Assessment of Medical School Faculty: Caring for the Caretakers. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 23, 21-29.
- Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, 34, 23-44.
- Quarstein, V. A. y Peterson, P. A. (2001). Assessment of Cooperative Learning: A Goal-Criterion Approach. *Innovative Higher Education*, 26 (1), 59-77.
- Ramaswamy, S., Harris, I. y Tschirner, U. (2001). Student Peer Teaching: An Innovative Approach to Instruction in Science and Engineering Education. *Journal of Science Education and Technology*, 10 (2), 165-171.
- Randall, J. (2002). Quality Assurance: Meeting the Needs of the User. *Higher Education Quarterly*, 56 (2), 188-203.
- Raposo, M. (2004). ¿Es necesaria la formación técnica y didáctica sobre tecnologías de la información y la comunicación? Argumentos del profesorado de la Universidad de Vigo. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, Junio (<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2403.htm>).

- Reinen, I. J. y Plomp, T. (1993) Staff development as a condition for computer integration. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 335-349.
- Reyes, M. M., Siles, C. y Hervás, C. (2002). Diseño, desarrollo y evaluación de una página Web como apoyo a la formación inicial del profesorado ante la diversidad en el nuevo milenio. En Mesa, J. M., Castañeda, R. y Villar, L. M. (eds.) (2002). *Asegurar la calidad en las universidades. (Volumen II)*. Sevilla: I.C.E., 395-406.
- Richardson, T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 387-415.
- Riffell, S. y Sibley, D. (2005). Using web-based instruction to improve large undergraduate biology courses: An evaluation of a hybrid course format. *Computers y Education*, 44 (3), 217-235.
- Rindermann, H. y Schofield, N. (2001). Generalizability of Multidimensional Student Ratings of University Instruction Across Courses and Teachers. *Research in Higher Education*, 42 (4), 377-399.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26 (1), 37-57.
- Romano, J. L., Hoesing, R., O'Donovan, K. y Weinsheimer, J. (2004). Faculty at Mid-Career: A Program to Enhance Teaching and Learning. *Innovative Higher Education*, 29 (1), 21-48.
- Roos, B. y Hamilton, D. (2005). Formative assessment: a cybernetic viewpoint. *Assessment in Education*, 12 (1), 7-20.
- Rowley, G. y Purcell, K. (2001). Up to the Job? Graduates' Perceptions of the UK Higher Education Careers Service. *Higher Education Quarterly*, 55 (4), 416-435.
- Sadler-Smith, E. y Riding, R. (1999). Cognitive style and instructional preferences. *Instructional Science*, 27, 355-371.
- Salinas, A. (2001-2002). Alternativa a las clases de problemas de pizarra (http://www.ucua.es/ucua/inno_mem.html).
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Saroyan, A. y Snell, L. S. (1997). Variations in lecturing styles. *Higher Education*, 33, 85-104.
- Schappe, S. P. (1998). Understanding Employee Job Satisfaction: The Importance of Procedural and Distributive Justice. *Journal of Business and Psychology*, 12 (4), 493- 503.
- Schellekens, A., Paas, F. y Merriënboer, J. (2003). Flexibility in higher professional education: A survey in business administration programmes in the Netherlands. *Higher Education*, 45, 281-305.
- Sensiper, S. (2000). MAKING THE CASE ON LINE. Harvard Business School multimedia. *Information, Communication y Society*, 3 (4), 616-621.
- Serow, R. C. (2000). Research and teaching at a research university. *Higher Education*, 40, 449-463.
- Silver, H. (1999). Managing to Innovate in Higher education. *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 145-156.
- Slappendel, C. (1996). Perspectives on Innovation in Organizations. *Organization Studies*, 17 (1), 107-129.
- Sonnenburg, S. (2004). Creativity in Communication: A Theoretical Framework for Collaborative Product Creation. *Creativity and Innovation Management*, 13 (4), 254- 262.

- Sorenson, D. L. y Reiner, Ch. (2003). Charting the Uncharted Seas of Online Student Ratings of Instruction. *New Directions For Teaching And Learning*, 96, 1-23.
- Stanley, Ch. A. (2001). The Faculty Development Portfolio: A Framework for Documenting the Professional Development of Faculty Developers. *Innovative Higher Education*, 26 (1), 23-36.
- Summers, J. J., Waigandt, A. y Whittaker, T. A. (2005). A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class. *Innovative Higher Education*, 29 (3), 233-250.
- Sumner, T. (2000). Promoting scholarship through design. *Information, Communication y Society*, 3 (4), 597-615.
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M. y Liu, X. (2006) Teaching Courses Online: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 76 (1), 93-135.
- Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7 (1), 47-54.
- Tam, M. (2002). University Impact on Student Growth: a quality measure? *The Journal of Higher Education Policy and Management*, 24 (2), 211-218.
- Thomas, E. H. y Galambos, N. (2004). What Satisfies Students? Mining Student-Opinion Data with Regression and Decision Tree Analysis. *Research in Higher Education*, 45 (3), 251-269.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolhagen, I. H. A. P. y Van Der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.
- Torres, F. (coord.), Candelas, F. A., Puente, S. T. y Pomares, J. (2004). Investigación sobre la Incorporación de Técnicas Multimedia y Tecnologías Web a la Educación Colaborativa. En Bernabeu, J. G. y Sauleda, N. *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante. ICE de la Universidad. I.SB.N. 84-689-0161-X.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Tucker, B., Jones, S., Straker, L. y Cole, J. (2003). Course Evaluation on the Web: Facilitating Student and Teacher Reflection to Improve Learning. *New Directions For Teaching And Learning*, 96, 81-93.
- Umbach, P. D. y Porter, S. R. (2002). How Do Academic Departments Impact Student Satisfaction? Understanding the Contextual Effects of Departments. *Research in Higher Education*, 43 (2), 209-234.
- Van Berkel, H. J. M. y Schmidt, H. (2000). Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning. *Higher Education*, 40, 231-242.
- Van Dalen, J., Prince, C. J. A. H., Scherpbier, A. J. J. A. y Van Der Vleuten, C. P. M. (1998). Evaluating Communication Skills. *Advances in Health Sciences Education*, 3 (3), 187-195.
- Villar, L. M. y Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.
- Villar, L. M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza. Teoría e investigación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Villar, L. M. (Coord.) (2001a). Metaetnografía, sentido pedagógico de actos cotidianos. En Villar, L. M. (Dir.). *Metaevaluación y metaetnografía de las innovaciones*

- curriculares de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 17, Junio, 77-136.
- Villar, L. M. (Coord.) (2001b). Metaevaluación: un inquietante modelo. En Villar, L. M. (Dir.). Metaevaluación y metaetnografía de las innovaciones curriculares de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 17, 43-76.
- Villar, L. M. (Dir.) (1998). Procesos instruccionales en aulas innovadoras de la Universidad de Sevilla: un estudio multicaso y metaanálisis. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Número extraordinario, 439-461.
- Villar, L. M. (Dir.) (2003). Innovación curricular, ambiente percibido y desarrollo profesional en la Universidad de Sevilla. *Revista Española de Pedagogía*, 225, mayo-agosto, 265-284.
- Villar, L. M. y cols. (1997). Metaanálisis de innovaciones curriculares de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Número extraordinario, 291-311.
- Voigt, Ch. y Swatman, P. M. C. (2004). Contextual e-learning evaluation: a preliminary framework. *Journal of Educational Media*, 29 (3), 175-187.
- Walker, R. y Arnold, I. (2004). Introducing Group-Based Asynchronous Learning to Business Education. Reflections on Effective Course Design and Delivery. *Educational Media International*, 41 (3), 253-265.
- Wang, Y-M. y Artero, M. (2005). Caught in the Web: university student use of Web resources. *Educational Media International*, 42 (1), 71-82.
- Ward, M., Gruppen, L. y Regehr, G. (2002). Reflections Measuring Self-assessment: Current State of the Art. *Advances in Health Sciences Education*, 7, 63-80.
- Welsh, J. F., Alexander, S. y Dey, S. (2001). Continuous Quality Measurement: restructuring assessment for a new technological and organisational environment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (5), 391-401.
- Westerveld, E. (2003) The Project Excellence Model: linking success criteria and critical success factors. *International Journal of Project Management*, 21, 411-418.
- Wildman, T. M., Hable, M. P., Preston, M. M. y Magliaro, S. G. (2000). Faculty Study Groups: Solving "Good Problems" Through Study, Reflection, and Collaboration. *Innovative Higher Education*, 24 (4), 247-263.
- Woodard, B. S. (2003). Technology and the constructivist learning environment: Implications for teaching information literacy skills. *Research Strategies*, 19, 181-192.
- Wright, W. A., Knight, P. T. y Pomerleau, N. (1999). Portfolio People: Teaching and Learning Dossiers and Innovation in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 24 (2), 89-103.
- Zapata, S., Lund, M. I., Herrera, M. y Recabarren, M. N. (s.f). Elaboración de un Cuestionario Fiable para medir Satisfacción de Alumnos en Cursos Universitarios de Ingeniería de Software. Univ. Nacional San Juan, Argentina.