

2



LA ASIGNATURA EDUCACIÓN COMPARADA EN EL PROCESO DE BOLONIA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

***Comparative Education in Bologna Process: an
exploratory study about students' opinion***

Carmen M. Fernández *

RESUMEN

El proceso de Bolonia ha supuesto una transformación profunda de los planes de estudio de la mayoría de los estudios. Ni el Grado de Pedagogía ni la asignatura Educación Comparada han podido eludir esta necesaria renovación. Ante esta coyuntura, el presente artículo plantea, por un lado, la reflexión docente realizada para ajustar esta materia a los nuevos requerimientos metodológicos y, por otro, una vez desarrollada la implementación de esta planificación, los resultados de un cuestionario aplicado a estudiantes para conocer su opinión respecto a la misma. En definitiva, en el proceso de autoevaluación de la propia práctica docente nos parece crucial contar con la opinión de los receptores de nuestra enseñanza, tratando de averiguar el grado de acierto en nuestras decisiones previas, así como en qué medida hemos conseguido los objetivos inicialmente planteados. La finalidad

* Universidad de Oviedo (España).

última será establecer algún tipo de conclusión acerca de la necesidad de incorporar ajustes para los cursos sucesivos, inscribiéndonos así en un proceso de autoevaluación formativa.

PALABRAS CLAVE: Educación Comparada; Docencia universitaria; Proceso de Bolonia.

ABSTRACT

Most higher education studies have been subjected to profound changes due to Bologna process. Neither the Bachelor Degree in Pedagogy nor the subject Comparative Education can avoid this renovation. Firstly, in this article we focus in our reflection to adjust our subject to the new methodological requirements, and secondly, once our teaching activity has been developed, we also present the results of a questionnaire answered by the students in which they show their opinion about the subject. In short, in the process of evaluation of our own teaching practice, it seems crucial for us to have the opinion of the students who receive our teaching. We will try to point out the degree of success in our previous decisions, and to demonstrate how long the initial goals have been achieved. The ultimate goal is to establish some sort of conclusions about the changes needed for future years.

KEY WORDS: Comparative Education; Teaching in higher education; Bologna process.

INTRODUCCIÓN

La llegada de los nuevos planes de estudio al amparo del Proceso de Bolonia ha significado para muchos profesores universitarios una oportunidad y necesidad de revisar sus planteamientos docentes. En efecto, estas novedades se deben no sólo a unos requerimientos formales diferentes sino además a una renovación metodológica a la que los estudiantes y docentes no siempre están lo suficientemente acostumbrados. Incluso podría decirse que estos cambios que aparentemente se plantean como meramente funcionales y que alteran la relación entre estudiantes y profesores responden en realidad a un cambio más general de las reglas de juego en un contexto postmoderno (SCOTT, 2012: 96) y a una demanda que se le realiza al docente para elevar el conocimiento a la sociedad, convirtiéndolo en un gestor del mismo (ORTEGA, 2010: 306 y 322), refocalizando su rol y centrándolo en el aprendizaje (FERNÁNDEZ, 2006: 390; PEREYRA, LUZÓN y SEVILLA, 2006: 128; NAYA, FERRER y MARTÍNEZ, 2009: 288).

Con estas premisas de partida, cabe señalar que el curso 2012/2013 supuso la impartición por primera vez de la asignatura Educación Comparada en el nuevo plan de estudios de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Con tal motivo, como docentes, se nos planteaba un reto importante: ¿qué enfoque darle a una asignatura que anteriormente tenía una distribución anual de 9 créditos y que ahora pasaba a ocupar un semestre con un peso total de 6 créditos ECTS?, ¿era viable mantener un planteamiento parecido al de años anteriores cuando ahora el peso de la parte teórica era equivalente al de la práctica?, ¿resultaba pertinente realizar una conversión directa de las antiguas clases teóricas y prácticas de tablero a la nueva estructura que además de éstas incluye tutorías individuales, grupales y procesos de supervisión más personalizados?

Una vez definida la planificación docente a partir de la reflexión sobre éstas y otras preguntas y después de haberla desarrollado en el aula, el objetivo de este estudio es proporcionar información sobre la eficacia de la enseñanza y el acierto logrado en la elección de las estrategias docentes empleadas, tomando como referencia las perspectivas de los alumnos y alumnas. Entendemos por tanto y en ello nos apoyamos, que aunque la propia reflexión resulta irrenunciable, los estudiantes son agentes directos implicados y capaces de juzgar si la docencia recibida les ha ayudado a aprender: en suma, constituyen interesantes jueces para diferenciar una buena o mala actuación del profesor y por tanto un proceso de enseñanza – aprendizaje adecuado (ÁLVAREZ y OTROS, 1999: 274 y 2004: 135; ÁLVAREZ y RODRÍGUEZ, 2000: 10). Dejando al margen la evaluación realizada por la Unidad de Calidad de la Universidad de Oviedo que podría enmarcarse dentro de una modalidad de evaluación sumativa, orientada al control o incluso si se quiere a la rendición de cuentas, se ha contemplado la conveniencia de obtener información más detallada y concreta sobre aspectos propios del funcionamiento interno de la asignatura, que nos informe sobre nuestra actuación y nos ofrezca vías para el perfeccionamiento (ÁLVAREZ y RODRÍGUEZ, 2000: 19; GARCÍA – VALCÁRCEL, 1993: 28; RODRÍGUEZ, 2002: 170; SANTOS, 2003: 81; VILLAR, 2004: 578; ZABALZA, 1990: 300 - 302). Esta evaluación será complementada con la realización de “pseudoevaluaciones” durante el desarrollo de las clases y con los intercambios informales en el trascurso de las tutorías, en los que la docente puede aprovechar para sondear cómo se está desarrollando la marcha del curso, las dificultades que plantea, etc.

Recordamos las palabras de Zabalza (1990: 296) para insistir en la importancia de esta dimensión de la evaluación tantas veces olvidada: “la actuación de los profesores marca la calidad del currículum. Conocer su actuación a través de la evaluación y mejorarla nos llevará directamente a una mejora del currículum en su conjunto”. Coincidimos así en que esta evaluación es una dimensión más de la calidad de la docencia.

1. EL MODELO DE ALINEACIÓN CONSTRUCTIVA COMO PUNTO DE PARTIDA DE LA PLANIFICACIÓN

En nuestro proceso de reflexión establecimos que sería inevitable realizar una exhaustiva planificación que permitiera reforzar mediante las sesiones prácticas los bloques conceptuales básicos trabajados en las sesiones teóricas. Además, dado el descenso notable de sesiones expositivas, se imponía la necesidad de ser muy exhaustivos en la selección de temas a trabajar. Nos hemos visto en la obligación de clarificar lo que Sánchez y Leal (2001: 208) denominan la “conciencia del texto”, es decir, lo verdaderamente relevante y sustancial para los estudiantes, ya que exceder estos límites podría suponer sacrificar la comprensión o los propios procesos de apropiación de dichos conocimientos por parte de los estudiantes.

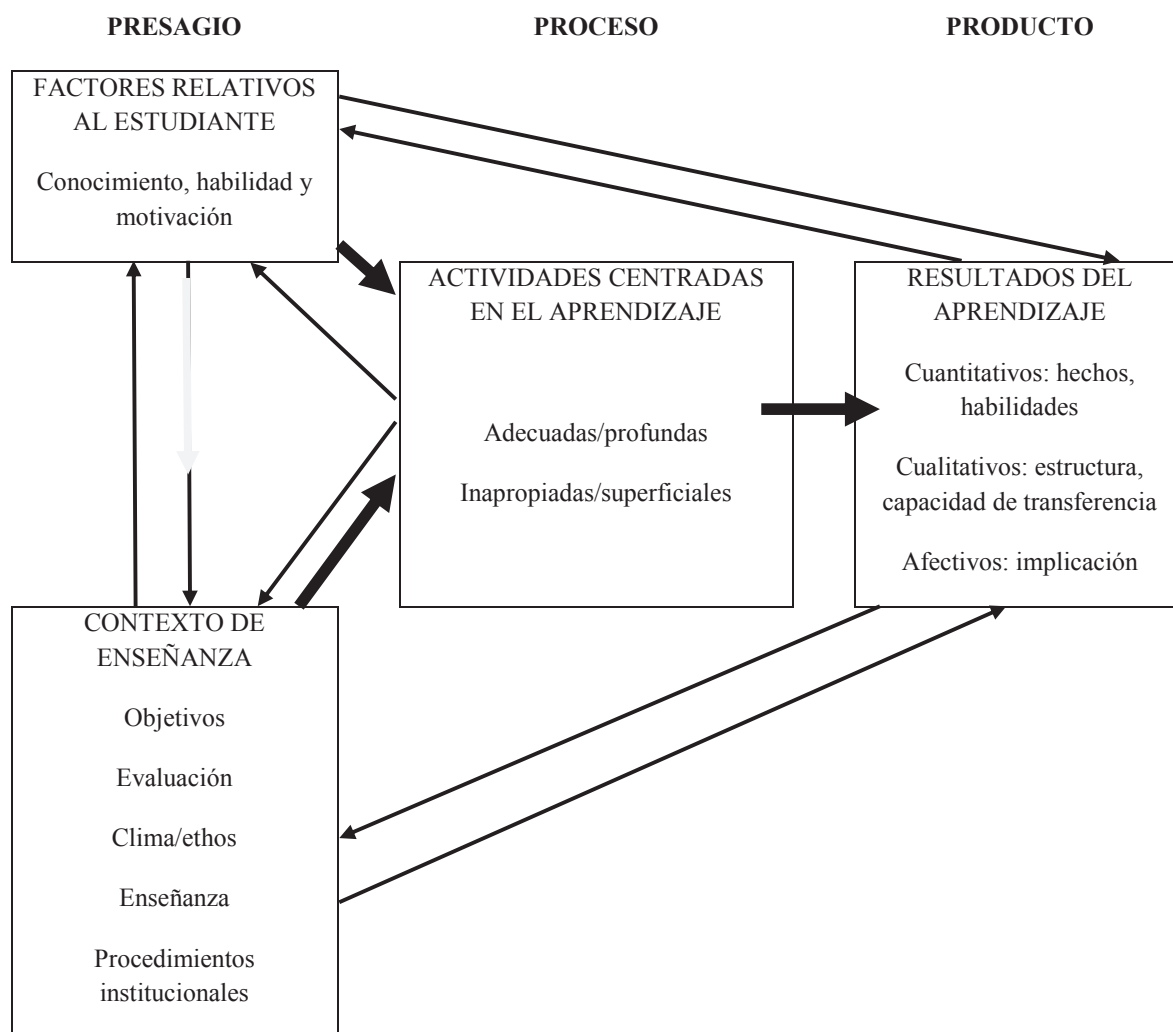
En todo caso, al ser este componente conceptual una parte más del diseño curricular, era prescriptivo además, que los objetivos quedaran suficientemente plasmados en los contenidos, en las actividades, en la metodología y, finalmente, en la evaluación, estableciéndose entre todos ellos una relación dinámica (HERNÁNDEZ, 2004: 85). Nos aproximamos así a lo que Biggs (1999: 25 y ss.) acuñó con el término “alineación constructiva”, queriendo definir con ello la coherencia entre los diversos componentes que configuran el diseño curricular. De esta suerte, este término que parte del llamado método de las 3P toma en consideración tres factores que determinan el procedimiento de enseñanza – aprendizaje: *Presage, Process y Product* (Ver Gráfico 1).

Puede mantenerse que dicho método de las 3P, expuesto en la década de los 90, resulta de plena vigencia en la actualidad ya que entiende el proceso de enseñanza – aprendizaje como un ecosistema: cada variable se apoya en las precedentes y siguientes y para funcionar correctamente se precisa que todos los elementos estén “alineados” con los restantes. Esta vinculación entre los distintos elementos resulta crucial en el presente contexto de la Educación Superior en tanto en cuanto los alumnos están llamados a asumir un mayor protagonismo, gestionando su aprendizaje (ORTEGA, 2010: 316). En efecto, aunque el profesor no debe perder su función, se ve obligado a realizar una planificación más rigurosa que permita a los alumnos un mejor aprovechamiento de su trabajo no presencial, alcanzar sus competencias académicas y profesionales y donde sea posible apreciar la coherencia interna de las materias impartidas.

De este modo, un desequilibrio en cualquiera de estas variables conduciría según Biggs a una ruptura del sistema que traería como consecuencia una enseñanza pobre, un aprendizaje superficial o la aparición de expectativas y prácticas que contradigan lo que predicamos como profesores. Siendo todos los componentes relevantes como parte del todo, destaca el papel principal que se destina al contexto, es decir: el curriculum que

enseñamos; los métodos de enseñanza que empleamos; los procedimientos de evaluación que escogemos; los modos de dar a conocer los resultados; el clima que generamos en la relación con los estudiantes o el ambiente institucional, es decir, las reglas y procedimientos que seguimos.

Gráfico 1. El modelo de las 3P como punto de partida



Fuente: A partir de Biggs (1999: 18).

Tomando este modelo como referencia, planteamos a continuación de manera somera cada una de las dimensiones que nos han llevado a ir tomando decisiones en nuestra planificación docente.

1.1. Contexto personal: los estudiantes

Un primer dato que parece relevante y que llama la atención, es que ha habido un abandono importante de estudiantes que iniciaron sus estudios en primero y que han decidido no continuar con dicha formación. Esta tendencia parece ser un mal endémico de la Universidad española en la que algunas investigaciones muestran que el porcentaje de alumnado que decide abandonar sus estudios antes de finalizarlos alcanza el 50%.

Volviendo a nuestros estudiantes, se puede apreciar a partir de las cifras de matrícula disponibles, que entre el primer y segundo curso del Grado ha habido un descenso de entre 30 y 40 alumnos, reduciéndose notablemente la cifra de 115/130 presentes en algunas asignaturas en el primer año y que dificultaron obviamente el desarrollo de algunas dinámicas de aula que requerían, por su naturaleza, de la presencia de ratios más bajas. En su paso de segundo a tercero, nuevamente se produce una cierta pérdida que nos lleva a situar la matrícula en nuestra asignatura y en otras ubicadas en el mismo curso, en unos 60 estudiantes aproximadamente.

Se trata de un colectivo de estudiantes que, siguiendo la tradición de la Facultad, se encuentra fuertemente feminizado. Por otro lado, sus resultados académicos desde que iniciaron los estudios no han sido especialmente satisfactorios. Sirva como muestra que en el año previo a cursar la asignatura el 42% de los alumnos (34 estudiantes en cifras absolutas) tenían matriculadas más asignaturas que las 10 que el Plan de Estudios prevé para el segundo curso. La dispersión en este sentido oscilaba entre los que tenían una asignatura más, es decir, 11 asignaturas (15 estudiantes), dos asignaturas (10 estudiantes), tres (6 estudiantes), cuatro (2 estudiantes) y cinco (1 estudiante). Sin duda alguna, estos datos proporcionados por la Secretaría del centro, son relevantes desde el punto de vista didáctico y pedagógico y convendría analizar aunque no sea éste el momento para ello, cuáles son las razones que han conducido a esta cohorte de estudiantes a unos resultados académicos que son francamente mejorables y que, en algunos casos, han llevado como se ha visto, al abandono.

1.2. Contexto de enseñanza y de las actividades de aprendizaje

Las orientaciones claras y detalladas constituyen dentro de nuestra propuesta un elemento central. La experiencia docente universitaria durante varios años nos hace concluir que hay una importante diferencia entre la percepción que los docentes tenemos de la claridad de nuestras indicaciones, cómo reciben esta información los estudiantes y cómo la procesan. Por ello, dentro de nuestro modelo resultaba imprescindible elaborar guiones detallados en los que se indicara con el mayor nivel de exhaustividad posible el objetivo de las actividades planteadas y el procedimiento que se debía seguir para su realización; no se trata de improvisaciones sino que todo se incardina en el conjunto de actividades de enseñanza – aprendizaje previstas.

Por otro lado, la explicación mediante lección magistral constituía para nosotros un elemento importante que permitía exponer las ideas básicas de cada uno de los temas, comentando a la vez sus repercusiones. Resulta apropiada cuando deseamos introducir temas nuevos, proporcionar una síntesis y estimular la motivación hacia los contenidos en un grupo que, como el nuestro, se preveía relativamente numeroso (ALEGRE y VILLAR, 2004: 418; MARCELO y ESTEBARANZ, 2002: 21; MEDRANO, 2003:158, MINGORANCE, 2002: 122). En efecto, la clase expositiva es un género discursivo, el discurso académico, que tiene la particularidad de poseer una intención didáctica para la que se ponen en juego un conjunto de tácticas referidas al componente verbal pero también al no verbal, requiere de una preparación y ejercitación asociadas a la práctica y debe ir acompañada de una serie de habilidades docentes que la hagan eficaz (ÁLVAREZ y OTROS, 2004: 33; BROWN y ATKINS, 1988: 25 – 32; GARGALLO, FERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, 2007: 187).

En la exposición de los diversos temas se optó por una estructura uniforme, que ayudara a los alumnos a ubicarse en los diversos elementos que debían contemplar para el correcto seguimiento y estudio de la asignatura. Estos elementos eran concretamente:

- 1) *Contenidos*. Se ofrecía un esquema orientativo de las ideas teóricas principales que conformaban el tema y que serían trabajadas en el aula en las sesiones expositivas desarrolladas por la docente. Estos contenidos serían reforzados mediante el uso de proyecciones de diapositivas sintéticas y material bibliográfico o audiovisual a disposición de los estudiantes en el Campus Virtual de la Universidad.
- 2) *Tareas de refuerzo y complemento para su trabajo en el aula*. Hemos denominado así al conjunto de pequeñas actividades de corte constructivista que se realizaban en el aula y que pretendían ser “puente cognitivo” entre los nuevos conocimientos y los que los estudiantes podían ya poseer. Su finalidad era el refuerzo o ampliación de alguna de las cuestiones expuestas por la profesora y no tenían el carácter de actividad que se entrega para su calificación sino más bien, el de una tarea que rompía la dinámica de clase magistral, para incidir sobre cuestiones puntuales que debían ser clarificadas. La tipología de estas actividades pretendía ser lo más variada posible: interrogantes para su reflexión individual partiendo de algún material escrito, visual o gráfico; análisis crítico en grupo; lecturas de fragmentos de artículos, libros, blogs o páginas web; búsqueda de información concreta solicitada por la profesora; lluvia de ideas para fomentar el intercambio de opiniones, etc.
- 3) *Actividades prácticas sugeridas*. Se trata en este caso de las tareas que suponían una mayor elaboración y que los estudiantes realizarían bien de modo individual, bien de modo grupal, en las sesiones prácticas. En este caso sí se trataba de actividades que los estudiantes debían entregar por escrito y cuya calificación formaba parte de la nota final obtenida. En la elección de estas actividades se ha procurado combinar diversos recursos metodológicos y didácticos que, de manera conjunta, permitieran

alcanzar a los estudiantes los resultados de aprendizaje, los objetivos de cada bloque de contenidos y las competencias planteadas para la asignatura. Cada una de las actividades presentaba una estructura uniforme que explicitaba a los estudiantes:

- Material necesario.
- Pautas para la realización de la práctica.
- Evaluación.
- Bibliografía recomendada.

2. LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ¿CUÁL ES SU SATISFACCIÓN Y OPINIÓN DESPUÉS DEL DESARROLLO DE NUESTRA PROPUESTA DOCENTE?

2.1. Muestra

En la asignatura Educación Comparada se encontraban matriculados en el curso 2012/2013 un total de 58 alumnos de los cuales 9 eran varones (15,5%) y 49 mujeres (84,5 %). La muestra de nuestro estudio estaba compuesta por 46 estudiantes lo que supone que está representado el 79% del total de estudiantes matriculados. La distribución por género de la muestra era de 7 varones (15,2%) y 39 mujeres (84,8%). La edad media de los estudiantes encuestados es de 21,27 años (D.T.= 4,901) y el intervalo de edad se movía entre los 19 y los 52 años respectivamente. La edad media de los varones era 21,86 (D.T.= 2,96) y la de las mujeres 21,16 (D.T.= 5,2).

Tabla 1. Número de asignaturas matriculadas

Número de asignaturas	Frecuencia y Porcentaje
4	1 (2,5%)
8	2 (5%)
9	2 (5%)
10	20 (50%)
11	12 (30%)
12	2 (5%)
13	1 (2,5%)

Fuente: Elaboración propia.

La totalidad de la muestra lleva 3 años en la Facultad al ser alumnos de primera matrícula en una asignatura que se encuentra ubicada, como se ha dicho, en el curso 3º del Grado de Pedagogía. Resulta interesante comentar que el 37,5% de los alumnos y alumnas tienen matriculadas un número superior de asignaturas a las 10 que recoge el plan de

estudio para este curso. También es posible encontrar en el lado opuesto algunos estudiantes que se han matriculado en un número inferior de asignaturas (Ver Tabla 1).

2.2. Procedimiento e instrumentos

Para la recogida de información se solicitó a los estudiantes que de manera voluntaria y anónima rellenaran un cuestionario elaborado por la docente para conocer su opinión sobre el desarrollo y la planificación de la asignatura. La experiencia docente de los últimos años nos ha indicado que los discentes se muestran bien dispuestos a colaborar y suelen ofrecer opiniones fundamentadas sobre las cuestiones que se les preguntan. En más de una ocasión sus apreciaciones nos han servido para ajustar cuestiones como el ritmo marcado en la realización de alguna actividad práctica, alteraciones en el orden de la presentación de los temas de acuerdo a las necesidades derivadas de algunas tareas sugeridas o incluso, la eliminación de alguna actividad que resultaba redundante con relación a ejercicios propuestos en otras asignaturas. Esta última cuestión ha sido objeto de reflexión importante por parte de los docentes y los alumnos en las reuniones de Coordinación de Curso que se han establecido periódicamente con la entrada en funcionamiento del nuevo plan de estudios.

El cuestionario fue administrado en la última sesión de clase teórica de la asignatura. Se dio la posibilidad de rellenarlo fuera de ella a aquellos alumnos y alumnas que ese día no se encontraban en el aula. Esta temporalidad permitía que los estudiantes tuvieran ya una perspectiva bastante completa de la asignatura, así como que hubieran tenido tiempo para reflexionar sobre sus expectativas de éxito en la misma. El cuestionario estaba compuesto por 30 ítems que hacían referencia a las siguientes dimensiones o bloques de contenido:

- Planificación de la asignatura.
- Desarrollo de la asignatura.
- Materiales y recursos empleados.
- Actitud de la docente.
- Ambiente de trabajo en el aula.
- Valoraciones cualitativas.

Conviene aclarar que se combinaban preguntas de respuesta cerrada (24 ítems) y preguntas de respuesta abierta (6 ítems) pues estas últimas dejan un mayor margen a la expresión de inquietudes y sugerencias por parte de los estudiantes. Las alternativas de

respuesta a las preguntas cerradas se presentaban en forma de escala de *Likert* de cinco grados siendo 1 Totalmente Desacuerdo y 5 Totalmente De Acuerdo. El análisis estadístico ha sido realizado mediante el programa SPSS.

2.3. Resultados

El modelo de alineación constructiva que nos ha servido como base plantea, como se ha dicho, que uno de los elementos fundamentales en un buen diseño metodológico es la correcta articulación de todos los elementos curriculares: objetivos que se pretenden alcanzar, contenidos seleccionados, actividades planteadas, etc. Es por esta razón que interesa conocer si hemos sido capaces de hacer llegar a los estudiantes el esfuerzo de ajuste previo entre todos estos componentes que hemos realizado.

La mayoría de los estudiantes perciben que la definición de los objetivos de la asignatura ha sido clara y concisa, lo que se evidencia a través de sus respuestas. Ante esta afirmación, el 95,7% de las respuestas se ubican en la categoría “Totalmente de Acuerdo” (43,5%) y “De Acuerdo” (52,2%). Solamente dos estudiantes (4,3%) se ubican en la categoría intermedia que implica que su grado de acuerdo es “Regular” (ver Tabla 2). Diríamos, por tanto, que los estudiantes han tenido desde un principio una idea bastante fundamentada del marco en el que se mueve la asignatura y cuáles son sus finalidades principales.

Tabla 2. Impresión sobre la planificación

PREGUNTAS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Regular	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los objetivos de la asignatura son claros y concisos	-	-	2 (4,3%)	24(52,2%)	20 (43,5%)
La profesora parecía tener un plan bien organizado para el desarrollo de la clase	-	-	-	12 (26,1%)	34 (73,9%)

Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta permite ser matizada por otro ítem en el que se interrogaba a los alumnos sobre su impresión respecto a la planificación de la asignatura y, más concretamente, si consideraban que la profesora disponía de un plan organizado para el desarrollo de la clase. Nuevamente las respuestas apuntan en la misma dirección: todos los estudiantes se ubican en las categorías en las que se sostiene que así es: están “De acuerdo” el 26,1% y “Totalmente de acuerdo” 73,9% (Ver Tabla 2). Además, la variable género

resulta determinante en esta variable (Coeficiente de Contingencia= 0, 401, $p=0.003$). Consideramos que esta opinión positiva del conjunto del alumnado ha podido verse favorecida por la existencia de una guía docente detallada que éstos conocen, a la que tienen acceso desde el inicio del curso y que nos hemos esforzado en cumplir rigurosamente. Los comentarios cualitativos de los estudiantes refuerzan esta buena sensación:

“La impresión es muy buena, las cosas están claras desde el principio y luego no hay sorpresas” (Mujer, 20 años);

“La asignatura está planteada de una manera clara, sabemos cada día lo que vamos a realizar lo que ayuda a los alumnos a organizarnos” (Mujer, 20 años);

“Buena, la asignatura está muy bien organizada, muy estructurada y clara desde el principio. Sin embargo, en ocasiones hay mucha carga de trabajo” (Mujer, 20 años);

“Buena en cuanto al claro planteamiento de la asignatura desde un principio, sin dejar lugar a dudas sobre la evaluación, criterios, contenidos” (Mujer, 19 años);

“El planteamiento es muy ordenado y conciso, claro al principio de curso” (Mujer, 20 años).

Otro de los elementos más valorados por los estudiantes en sus intervenciones en el aula durante el curso y también en su respuesta al cuestionario, es la existencia de cronogramas específicos en cada actividad en los que se incluye una planificación del tiempo dedicado a su preparación, a la exposición en el aula o los plazos de entrega de la misma:

“Mi valoración del trabajo es muy positiva, porque el tiempo de trabajo es adecuado, además me parece muy positivo que la profesora establezca un cronograma para la realización del trabajo, lo cual permite llevarlo al día e ir corrigiendo posibles errores a través de la supervisión de la profesora” (Mujer, 20 años).

Tabla 3. Impresión sobre la coherencia interna y seguimiento

PREGUNTAS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Regular	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Existió una coherencia entre los contenidos teóricos y cuestiones prácticas	-	-	4 (8,7%)	25 (54,3%)	17 (37%)
La profesora ha realizado un buen seguimiento de las actividades prácticas y trabajos			1(2,2%)	11 (23,9%)	34 (73,9%)

Fuente: Elaboración propia.

Para determinar si hemos alcanzado nuestras metas docentes hemos querido conocer igualmente, la consideración que los estudiantes tienen acerca de la relación entre contenidos teóricos y prácticos, es decir, la coherencia interna de la asignatura. En este caso, los resultados son también positivos, como puede apreciarse en la Tabla 3: el 37% de los estudiantes se muestran “Totalmente de acuerdo” con la existencia de esta relación entre ambas dimensiones, el 54,3% “De acuerdo” y un 8,7% “Regular”. El esfuerzo inicial realizado para que las prácticas se fueran sucediendo a medida que se iban impartiendo los contenidos teóricos imprescindibles para ellas, resulta a nuestro juicio un elemento importante que a la vista de los resultados, mantendremos para cursos sucesivos. Por otro lado, la utilidad de las puestas en común de las diferentes actividades en el aula para reforzar las sesiones expositivas, es otra clave a tener en cuenta ya que los estudiantes han manifestado que estas tareas les han ayudado también en el estudio de la materia:

“Las prácticas que hemos hecho durante el transcurso de la asignatura me han parecido adecuadas y han ayudado a comprender las explicaciones de la asignatura” (Mujer, 20 años);

“Las prácticas hechas a lo largo del curso resultaron útiles porque existía siempre una coherencia entre los contenidos teóricos y las cuestiones prácticas” (Mujer, 20 años);

“Mi valoración es positiva ya que me permitieron [las prácticas] tener una mayor visión del ámbito educativo y las exposiciones nos ayudaron a comprender mejor el temario” (Varón, 20 años);

“El trabajo de estudio comparativo es donde ponemos en práctica el aprendizaje de los contenidos teóricos de la asignatura, por lo que es un trabajo fundamental” (Mujer, 20 años);

“Sin duda el trabajo se ajusta a la teoría y creo, que me va a ser de gran ayuda a la hora de estudiar” (Mujer, 21 años).

Por otro lado, la valoración favorable puede haberse visto potenciada por el seguimiento que desde un inicio consideramos que debía realizarse en las actividades prácticas y que también es percibido por los estudiantes como un elemento muy positivo: el 73,9% está “Totalmente de acuerdo” en que la profesora ha realizado un buen seguimiento, el 23,9% sostiene estar “De acuerdo” y únicamente un 2,2% “Regular” (Ver Tabla 3). Además, en esta variable también se produce una relación estadísticamente significativa con el género de los estudiantes (Coeficiente de Contingencia=0.383, $p=0.019$). Nuestra principal motivación para otorgarle importancia a esta dimensión supervisora a pesar del trabajo que ha supuesto para nosotros, ha sido la necesidad de acompañar a unos estudiantes, aprendices adultos, que no siempre son capaces de autorregular sus aprendizajes y que en muchos casos reconocen abiertamente que, de no haber sido por el establecimiento de unas fechas de entrega y revisión de tareas, probablemente se habrían visto desbordados e incapaces de cumplir con las exigencias de la materia:

“Mi valoración del trabajo de estudio comparativo es que nos sirve para un futuro y considero muy positivo el hecho de hacerlo en partes y que tenga tanto seguimiento, de esta manera es más fácil tenerlo bien y entenderlo mejor” (Mujer, 20 años);

“Lo bueno de este trabajo es que semanalmente se fueran corrigiendo las tareas, lo que facilitaba el trabajo” (Mujer, 20 años).

Tabla 4. Impresión sobre criterios de calificación y ritmo

PREGUNTAS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Regular	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los criterios de calificación han estado claros desde el principio			3 (6,5%)	14 (30,4%)	29 (63%)
El ritmo empleado ha sido razonable	-	3 (6,5%)	19 (41,3%)	18 (39,1%)	6 (13%)

Fuente: Elaboración propia.

Otra de las cuestiones que suele generar cierta problemática cuando no se encuentra suficientemente clara es la referida a los criterios de evaluación y calificación. En nuestro caso, el 93,4% de los estudiantes que han respondido al cuestionario se sitúan en las categorías de respuesta más positivas: “De acuerdo” (30,4%) y “Totalmente de acuerdo” (63%) cuando se les pide su posición acerca de la claridad con la que han sido definidos los criterios de calificación (ver Tabla 4). Parece, sin embargo, que para la planificación de los sucesivos cursos habrá que revisar el tiempo dedicado a cada una de las actividades pues, como refleja la Tabla 4, para un porcentaje importante de alumnos, 47,8% (correspondientes a las categorías “En desacuerdo” y “Regular”) el ritmo empleado en el desarrollo de la asignatura no ha sido razonable. Curiosamente existe una relación estadísticamente significativa entre esta variable y la dedicación a la asignatura (Coeficiente de Contingencia= 0.515, $p=0.056$). Esta misma opinión es una de las más repetidas en los comentarios cualitativos de los estudiantes:

“Mi valoración es buena, las explicaciones han sido claras aunque en ocasiones el ritmo de la clase era muy rápido y me costaba seguirlo” (Mujer, 22 años);

“En mi opinión se debería haber comenzado a trabajar con más tiempo” (Mujer, 20 años).

En el cuestionario se preguntaba además cuál creían que sería su calificación final en la asignatura. Conviene contrastar estos resultados esperados con los obtenidos finalmente por los estudiantes que se presentaron a la asignatura en la primera convocatoria ordinaria.

Tabla 5. Calificaciones esperadas y alcanzadas

	Esperado	Real
Matrícula de honor	-	-
Sobresaliente	2 (4,3%)	2 (3,8%)
Notable	13 (28,3%)	20 (38,5%)

Aprobado	31 (67,4%)	10 (19,2%)
Suspense	-	20 (38,5%)
No presentado	-	6

Fuente: Elaboración propia.

La primera cuestión que llama la atención es que ningún estudiante considera a priori que su calificación en la asignatura vaya a ser suspenso, cuando las actas finales contradicen esta percepción ya que en esa circunstancia se encuentran un 38,5% de los estudiantes presentados (6 estudiantes matriculados no se han presentado). Analizando la Tabla 5 puede afirmarse que la mayoría de estos alumnos suspensos podrían haberse situado en la categoría aprobado que se encuentran sobredimensionada en sus expectativas (67,4% consideran que obtendrán un aprobado y el porcentaje real es únicamente de 19,2%). Este optimismo contrasta con el escepticismo de los estudiantes que habiendo obtenido un notable (38,5%) sin embargo no confiaban inicialmente en ser capaces de obtener esta puntuación (el porcentaje de los que esperaban obtener un notable es sólo de 28,3%). Aunque no conocemos por ser los cuestionarios anónimos quiénes han sido los estudiantes que esperaban obtener la calificación de sobresaliente, la puntuación absoluta es coincidente en el resultado esperado y real. Cabe señalar que la calificación esperada no tiene una relación estadísticamente significativa ni con la variable edad ni con el género. Tampoco se aprecia ninguna relación entre la calificación esperada y la dedicación a la asignatura que consideran haber tenido o la asistencia a clase. Los datos reales obtenidos finalmente, indican, sin embargo, que aquellos estudiantes que han asistido menos a clase son aquellos que han obtenido peores notas o que no se han presentado al examen.

Finalmente, debemos comentar que una buena parte de los estudiantes han mostrado su desacuerdo con el horario que la asignatura presentaba en las clases teóricas: 2 horas seguidas un día a la semana. En efecto, según muchos de los alumnos esta circunstancia les ha supuesto algunas dificultades para mantener su atención, asimilar la información e incluso evitar el cansancio, a pesar de que se accedió a realizar un breve descanso en la mitad de la sesión que no estaba inicialmente previsto en dicho horario:

“La duración de la clase a veces resulta demasiado extensa y cansada” (Mujer, 19 años);

“La parte mala es la larga duración que éstas tenían: tener dos horas de una misma materia influye en que acabemos por no prestar la atención adecuada pasada casi una hora” (Mujer, 20 años);

“Las clases teóricas son muy pesadas en ocasiones, para empezar porque dos horas de clase seguidas son demasiadas y porque estar copiando los apuntes no hace comprender ni entender al momento los contenidos” (Mujer, 20 años);

“La larga duración de las clases teóricas de dos horas, hacía muy pesado estar atento las dos horas” (Varón, 20 años).

Paradójicamente, los estudiantes consideran que les ayudaría a mantener la atención no tener que tomar apuntes sino poseerlos de antemano para no tener que tomar nota de nada de lo comentado en el aula:

“He echado en falta apuntes para entender en clase los contenidos, no estar pendiente de copiar”
(Mujer, 20 años);

“Clases de menos tiempo y un manual o apuntes base, con los que seguir un poco mejor las clases teóricas” (Varón, 20 años);

“Apuntes en los que apoyarse, descanso entre las dos horas de clase o hacer éstas más cortas, repartiéndolas en el horario” (Mujer, 20 años);

“Quizás la toma de apuntes en las clases teóricas haya sido un poco acelerada y opino que dos horas seguidas de la misma asignatura se hacen muy largas y es difícil seguir el hilo de la clase”
(Varón, 22 años)

3. CONCLUSIONES ¿Y PARA EL PRÓXIMO CURSO QUÉ CAMBIAR?

Nuestra valoración final de la satisfacción alcanzada por los estudiantes a partir de nuestra planificación docente es altamente positiva. A partir de sus opiniones podemos concluir que hemos alcanzado el éxito es nuestra “alineación” de las finalidades perseguidas, los contenidos seleccionados y las actividades previstas para alcanzar todo ello. En todo caso, parece necesario mantener este proceso de evaluación en el tiempo, de modo que un estudio longitudinal nos permita disponer de más información e incluso poder extrapolarla a contextos más generales.

Los estudiantes valoran muy positivamente el desarrollo general de la asignatura: la metodología elegida, el tipo de prácticas realizadas, etc. Una de las cuestiones que más nos tranquiliza dado el descenso de sesiones teóricas respecto a planes de estudio anteriores, es que hemos alcanzado nuestro objetivo cuando planteábamos que las sesiones prácticas debían servir para reforzar y aclarar cuestiones conceptuales impartidas en las clases teóricas y que los estudiantes perciben la coherencia interna que presentan ambas realidades. Este peso de las clases prácticas nos ha permitido además ocuparnos de un espectro mayor de realidades, acercándonos a las demandas que en la era de la postmodernidad se le realizan a nuestra disciplina (RAVENTÓS y PRATS, 2012:25).

Los alumnos agradecen el esfuerzo que se ha realizado para detallar con suficiente antelación los requisitos formales o cuestiones que deben incluir sus informes de prácticas. En todo caso, debemos reconocer que ha sido posible realizarlo con este nivel de exhaustividad ya que se trata de una asignatura que la docente lleva impartiendo desde hace varios años y en la que, por tanto, ya se dispone una experiencia previa que nos permite conocer qué actividades cumplen dichos objetivos, cuáles resultan más atractivas y cuáles, por el contrario, no son percibidas por los alumnos como instrumentos de aprendizaje eficaces. En definitiva, aunque cuando nos enfrentamos a asignaturas que se imparten por primera vez en un plan de estudios o en las que no disponemos de experiencia docente

previa, quizás no resulte tan fácil esta selección de tareas; no obstante, sí nos ofrece pistas acerca de la tipología de actividades que reportan un mayor aprovechamiento para los estudiantes, las que despiertan un mayor interés y en las que, por tanto, se implican con mayor gusto.

En cuanto a los resultados académicos obtenidos por los discentes hemos de decir que nuestro grado de satisfacción es más limitado. La cifra de estudiantes suspensos, sin ser mayoritaria, no es en absoluto despreciable, lo que exige por nuestra parte un esfuerzo de revisión y de ajuste de la práctica docente. Éste es un comentario que puede generalizarse a la mayoría del profesorado que ha impartido clase durante este semestre en este mismo curso y es una circunstancia que ha sido comentada no sólo a nivel informal sino también en otros encuentros institucionales como reuniones de coordinación por curso o de área.

Las dos recomendaciones dadas por el conjunto de los estudiantes y, por otro lado, las únicas en las que consideran que deberán introducirse cambios en la asignatura son el ritmo empleado en la asignatura y las dificultades asociadas a la toma de apuntes. Respecto a la primera cabe comentar que los tiempos de las distintas actividades estaban calculados no de manera aleatoria sino tomando como referencia los tiempos necesitados por los estudiantes de otros años para realizar actividades cuya temática o nivel de exigencia era parecido. Sin embargo, a la luz de las impresiones de los estudiantes, parece conveniente ajustarlos nuevamente y así se está contemplando ya en la guía docente de la asignatura para el siguiente curso académico. Se ha llegado a la conclusión de que quizás resulte más didáctico realizar menos actividades pero permitir que los estudiantes dispongan de un mayor tiempo para su reflexión y apropiación personal.

Por otro lado, puede ser recomendable realizar una petición formal a la autoridad competente en la Facultad para ajustar de un modo más operativo y pedagógico los horarios de la asignatura: que las únicas horas a la semana de clase teórica de las que ésta dispone se encuentren de manera contigua, probablemente no sea el modelo ideal para lograr que los estudiantes mantengan su atención. Sin embargo, este mismo modelo sí tiene un mayor sentido en las clases prácticas en las que se necesita cierto tiempo para trabajar los textos, analizar materiales o poner en común ideas, tareas que en una sesión de una hora probablemente no podrían ser desarrolladas correctamente.

Respecto a la segunda cuestión referida a la toma de apuntes, cabe resaltar que no se trata de un dato nuevo sino de una demanda ya conocida por la docente. Desde el inicio de la asignatura los estudiantes han solicitado sistemáticamente unos apuntes escritos con los que poder seguir la materia, alegando que se trata de una práctica habitual por parte de otros profesores y a la que están acostumbrados desde el primer curso. Nuestra justificación para no acceder a esta petición y no considerarla ahora en nuestra revisión para el próximo curso ha sido que unos estudiantes que están a punto de finalizar sus estudios universitarios

deberían ser capaces y competentes para tomar apuntes en clase. En efecto, se trata de una estrategia que deberán poner en práctica necesariamente en su formación de postgrado, investigación o en su futura actividad profesional. En todo caso, para atender a esta demanda y bajo una perspectiva de autorreflexión sobre la propia práctica, sí se contempla incorporar algunos cambios que subsanen esta dificultad. Así, para facilitar la labor de elaboración de los materiales de estudio por parte de los estudiantes se procederá a revisar la bibliografía aportada, de modo que no se disponga únicamente como en el momento actual de unos manuales básicos de apoyo sino de una bibliografía más específica por temas que, junto con el trabajo en clase a partir de las diapositivas esquemáticas proporcionadas por la profesora, les facilite su tarea de apropiación de unos contenidos que para la mayoría de ellos resultan absolutamente novedosos. Además se ha decidido recomendar un texto escrito de referencia (bien procedente de un artículo científico bien de un manual de la materia) para cada uno de los temas. En esta selección se tendrá en cuenta que su nivel de dificultad resulte ajustado a las características del alumnado así como que se ajuste lo más posible a los resultados de aprendizaje que se contemplan inicialmente para cada uno de los temas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRE DE LA ROSA, O. M. y VILLAR ANGULO, L.M. (2004): Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos, en L. M. VILLAR ANGULO (Coord.), Programa para la mejora de la docencia universitaria, pp. 415-436 (Madrid, Pearson Educación).
- ÁLVAREZ ROJO, V., GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1999): La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos, *Revista de Educación*, 319, pp. 273-290.
- ÁLVAREZ ROJO, V., GARCÍA JIMÉNEZ, E., GIL FLORES, J. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2004): *La Enseñanza Universitaria: planificación y desarrollo de la docencia* (Madrid, EOS).
- ÁLVAREZ ROJO, V. y RODRÍGUEZ SANTERO, J. (2000): La autoevaluación de la docencia como estrategia de perfeccionamiento docente, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, pp. 7-20.
- BIGGS, J. (1999): *Teaching for quality learning at University* (Buckingham, Open University Press).
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1988): *Effective teaching in Higher Education* (London, Methuen).
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C.M. (2006): La Educación Comparada y sus potencialidades para afrontar el estudio del Espacio Europeo de la Educación Superior, *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 389-405.

- GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (1993): Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario, *Revista Española de Pedagogía*, 194, pp. 27-53.
- GARGALLO LÓPEZ, B.; FERNÁNDEZ MARCH, A. y JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, M.A. (2007): Modelos docentes de los profesores universitarios, *Revista de Teoría de la Educación*, 19, pp. 167-189.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (2004): Anotaciones sobre la programación o diseño curricular, en R. RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, J. HERNÁNDEZ GARCÍA y S. FERNÁNDEZ, *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado*, pp. 53-91 (Oviedo, ICE).
- MARCELO GARCÍA, C. y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2002): Marco general de investigación sobre enseñanza en la Universidad, en C. MAYOR RUIZ (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*, pp. 7-26 (Barcelona, Octaedro).
- MEDRANO SAMANIEGO, C. (2003): Una experiencia instruccional en el contexto universitario, *Revista de Educación*, 332, pp. 149-169.
- MINGORANCE, P. (2002): Metodología de enseñanza universitaria. La mejora de la situación de enseñanza – aprendizaje en las aulas universitarias, en C. MAYOR RUIZ (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*, pp. 113-159 (Barcelona, Octaedro).
- NAYA GARMENDIA, L. M.; FERRER JULIA, F. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2009): Pasado, presente y futuro de la enseñanza de la Educación Comparada en España, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 277-294.
- ORTEGA NAVAS, M. C. (2010): Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 305-327.
- PEREYRA GARCÍA-CASTRO, M. A., LUZÓN TRUJILLO, A. y SEVILLA MERINO, D. (2006): Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio, *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 113 – 143.
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. y PRATS GIL, E. (2012): Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la Educación Comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 19-40.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, J. M. (2002): La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios, en C. MAYOR RUIZ (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*, pp. 161-180 (Barcelona, Octaedro).
- SÁNCHEZ, E. y LEAL, F. (2001): La explicación verbal: problemas y recursos, en A. GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO (Coord.), *Didáctica Universitaria*, pp. 199-229 (Madrid, La Muralla).

- SANTOS GUERRA, M. A. (2003): Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje (Madrid, Narcea).
- SCOTT, P. (2012): Postmodernity and the University, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 81-108.
- VILLAR ANGULO, L. M. (2004): Autovalórese, en L. M. VILLAR ANGULO, (Coord.). Programa para la mejora de la docencia universitaria, pp. 575 – 601 (Madrid: Pearson Educación).
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1990): Evaluación orientada al perfeccionamiento, *Revista Española de Pedagogía*, 188, pp. 295-317

PROFESIOGRAFÍA

Carmen M. Fernández

Licenciada en Pedagogía y Doctora por la Universidad de Oviedo. Desarrolla su tarea docente e investigadora como Profesora Titular en el área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Desde el año 2005 es profesora de Educación Comparada en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) y de la Comparative Education Society in Europe (CESE). Integrante del Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos (ASOCED), reconocido formalmente como Grupo de Investigación. Sus campos de especialización son la Educación Comparada, la política educativa europea y las cuestiones relacionadas con el género y la educación. **Datos de contacto:** Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Calle Aniceto Sela s/n, 33005, Oviedo. E-mail: fernandezcarmen@uniovi.es.

Fecha de recepción: 25 de febrero de 2013.

Fecha de revisión: 14 de junio de 2013 y 13 de mayo de 2013.

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2013.