

REFERENCIA: Vallejo Ruiz, Mónica, Molina Saorín, Jesús (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *REIFOP*, 14 (1), 207-217. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado

Mónica VALLEJO RUIZ, Jesús MOLINA SAORÍN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia

Correspondencia:
D^a. Mónica Vallejo Ruiz,
D. Jesús Molina Saorín

*Departamento de Didáctica
y Organización Escolar
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo, S/N
30100-MURCIA (Spain)*

Recibido: 07/02/2011
Aceptado: 17/03/2011

RESUMEN

Desde el modelo actual de enseñanza basado en las competencias, se plantea la necesidad de un cambio metodológico en las aulas y, como consecuencia de ello, un cambio de roles docentes y discentes. Atendiendo a esta última cuestión, presentamos un estudio con el objeto de deliberar sobre las funciones emergentes del profesorado, que ha pasado de ser un informante clave a convertirse en un mediador y facilitador del aprendizaje. Completando este planteamiento teórico sobre la nueva realidad docente, ofrecemos datos extraídos de alumnos pertenecientes al primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Murcia, precisamente por haber sido ésta una de las titulaciones pioneras en la adaptación de los títulos al EEES. A partir de estos datos, centramos nuestra atención en el análisis específico de la utilización de las metodologías activas en el ámbito de la educación superior, ofreciendo la valoración de los estudiantes universitarios sobre el uso que, de tales metodologías, se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Planificación de la educación, metodologías activas, Educación Infantil, voz del alumnado y evaluación.

Analysis of active methodologies in the master's degree in early childhood education: students' perspective

ABSTRACT

Since the current model of competency-based education, there is a need for a methodological change in the classroom and, consequently, a reversal of roles teachers and students. Based on the latter issue, we present a study in order to discuss the emerging roles of teachers, which have grown from a key informant to become a mediator and facilitator of learning. Completing this theoretical approach on the new reality of teaching, we provide data from students belonging to the first year of the Degree of Master of Education in the University of Murcia, precisely because it had been one of the degrees pioneer in adapting to the EHEA. From these data, we focus on the specific analysis of the use of active methodologies in the field of higher education, offering assessment of university students on the use of such methods is carried out during the teaching-learning process.

KEY WORDS: Educational planning, active methodologies, child education, student voice and assessment.

INTRODUCCIÓN

*Si nemo ex me quaerat, scio; si quaerenti me,
explicari velim, nescio*

S. Agustín (Confesiones, libro XI, capítulo XIV).

(Si no me preguntan, lo sé; si quiero explicarlo a quién me pregunta. Ya no lo sé)

A través de este trabajo, hemos tenido la oportunidad de deliberar sobre las funciones emergentes de profesorado, que ha pasado de ser un informante clave, para convertirse en un mediador, un guía o, como dice Julio Pardilla en el bello poema del Bhagavad-gita, una especie de gurú que objeta de la instrucción del conocimiento a favor de diseñar nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje y facilitar a los alumnos el proceso de organización y manejo del conocimiento.

La aparente revolución actual motivada por el uso de nuevas metodologías docentes parece nacer con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Si bien esta afirmación pudiera parecer correcta, no es del todo cierta. Ya en el año 1995, el informe Dearing (1995) habla del siglo XXI como el de la sociedad del aprendizaje continuo, donde la enseñanza superior se habría de reforzar gracias a los planes de calidad, pudiendo así contribuir al desarrollo de una sociedad de aprendizaje e investigación. Posteriormente, en esta misma línea, el informe Bricall (2000) plantea tres facetas fundamentales en esta misma línea (conocimiento, innovación y capacidad de aprendizaje). En concreto, este informe recoge que *el aumento del número de vías de acceso a nuevos conocimientos codificados y el aumento de las modalidades de aprendizaje (muchas de ellas aún poco exploradas) es, en este contexto de cambio, un potencial a tener en cuenta* (p.10). Esta realidad manifiesta, plantea la necesidad de desarrollar cambios profundos y estructurales en las instituciones educativas, poniendo en cuestión el modelo clásico de institución escolar, sus fines, sus medios, sus currículos y los roles desempeñados, hasta el momento, por docentes y alumnos (véase Pérez Gómez, 2010 y Zabalza, 2006).

En este proceso de cambio la Unión Europea plantea, por vez primera, que el currículo incluya unas *competencias básicas* para facilitar el aprendizaje permanente y la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación –de 3 de mayo) establece que desde las distintas áreas se debe contribuir a la adquisición y desarrollo de ocho competencias básicas. Esta idea se establece desde un enfoque integrador e interdisciplinar que contribuye a transformar el concepto tradicional de enseñanza, basado en la adquisición lineal de conocimientos, hacia un aprendizaje basado en la capacidad del propio alumno para resolver situaciones complejas y reales a lo largo de la vida. Estas competencias han pasado a ser elementos integrantes de los nuevos currícula y afectarán a los distintos elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la planificación como en el desarrollo de la práctica docente de cada una de las materias, ya que es en cada una de ellas donde el alumno tiene que adquirir el desarrollo de dichas competencias antes de finalizar la enseñanza obligatoria. Así, la introducción de un aprendizaje basado en competencias ha “complicado” las funciones más tradicionales del profesorado, desde el momento en el que deben considerar la necesidad de ir pasando de una enseñanza centrada -de forma exclusiva- en la transmisión de conocimientos, a otra articulada a través del aprendizaje activo del alumno. Un aprendizaje que favorezca el desarrollo máximo de sus capacidades y, por lo tanto, una mejora en su proceso de crecimiento y desarrollo integral (Kallioinen, 2010).

Como sabemos, el modelo de enseñanza por competencias surge con el objetivo de lograr una mayor cohesión y unidad entre los países que conforman la Unión Europea. Dicho modelo supone un giro copernicano sobre la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, al entender las competencias educativas como un conjunto de destrezas, conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores éticos adecuados al contexto en el que el alumno ha de desenvolver su propio proceso de desarrollo, realización personal e integración social. La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades, desde el momento en el que permite al alumno lograr una realización personal, ejercer una ciudadanía activa

e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria, siendo capaz de desarrollar un aprendizaje permanente.

En este contexto, la educación ya no se restringe a las aulas sino que se enmarca en un marco más amplio donde el aprendiz moviliza el conocimiento para adaptarlo a nuevas situaciones. Así, tal y como estableció Esteve (2003), el alumno necesita manipular el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, aprender permanentemente, entender lo que aprende y, todo ello, de un modo tal que le permita adaptarlo a situaciones que se transforman rápidamente. Esta amplia conceptualización de la educación, conlleva la consolidación de nuevas concepciones y enfoques y, sobre todo, de una nueva práctica pedagógica (véase Margalef y Pareja, 2008).

Al igual que sucediera en el pasado con otros cambios surgidos a partir de instancias externas al cuerpo docente (LOGSE, LOCE), no podemos olvidar que la introducción del modelo de competencias en la enseñanza también corre el riesgo de quedarse, exclusivamente, en un simple cambio semántico o en una reformulación de lo vivido, adecuando únicamente el lenguaje pero manteniendo la mismas prácticas, estructuras y modalidades organizativas. Es decir, transformándose en un mero ejercicio de ajuste normativo-burocrático sin trascendencia alguna en la práctica educativa. En este sentido, queremos destacar que muchas de las pretendidas innovaciones vividas por nuestro –ahora frágil– sistema educativo han sido impuestas, olvidando lo que anunciaba Murillo cuando afirmaba que *los cambios impuestos tienen poca, por no decir ninguna, incidencia en las organizaciones educativas* (2007, 5). Ciertamente, para que los cambios tengan una incidencia real en la vida de las instituciones educativas y, por lo tanto, también en la de sus alumnos, han de generarse desde su realidad capacitándolos así, para el desarrollo de una cultura innovadora propia que incida en su organización y profesionalización. Sólo contemplando las voces y voluntades de quienes viven en el contexto objeto del cambio, que podremos mejorar su implicación en un análisis cada vez más reflexivo de nuestra profesión docente.

HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

Autores como Marqués (2001), identifican claramente todo el proceso de cambio vivido por la Educación, a través cuatro modelos didácticos fundamentales:

1. *Modelo didáctico expositivo*: Hasta la aparición de la imprenta (1440) y la difusión de los libros, el único proveedor de la información es el docente. En este periodo el aprendizaje se buscaba a través de la memorización del saber que transmitía el maestro de manera sistemática, estructurada y didáctica.
2. *Modelo didáctico instructivo*: El profesor, a pesar de la difusión de los libros y la creación de nuevas bibliotecas, continúa siendo el máximo depositario de la información que debían conocer los alumnos. Del mismo modo, la memorización también continúa como eje central del aprendizaje, en contra de las ideas de pensadores como Comenius o Rousseau.
3. *Modelo didáctico del alumno activo*: Surge la idea de la escuela activa (Montessori, Freinet) que considera que el alumno no debe estar pasivo ante la información ni tampoco memorizarla, sino que la base de la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos en los que los estudiantes puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir, aplicar y desarrollar el conocimiento.
4. *Modelo didáctico colaborativo*: En el marco de la sociedad del conocimiento, surge un nuevo paradigma de la enseñanza denominado enseñanza abierta, heredera de los principios básicos de la escuela activa, según la cual cambian los roles del profesor, reduciendo al mínimo su papel como trasmisor de información y convirtiéndose en un mediador de los aprendizajes.

Centrándonos en la Educación Superior, la asunción de este nuevo modelo educativo tendría diferentes consecuencias (Esteban, 2005). En primer lugar, el replanteamiento de la cultura predominante basada en la lógica académica de las

disciplina, y el tránsito hacia una visión transdisciplinar, considerando los diferentes niveles de construcción del conocimiento. Es decir, un primer nivel básico de fundamentación y, por su naturaleza (polivalente y flexible), y un segundo nivel más especializado con orientaciones académicas y profesionales, sobre todo en los postgrados. Esta consecuencia supondría la adopción de un modelo integrador y constructivo, abandonando el modelo acumulativo y fraccionado de las enseñanzas. Este modelo integrador es el que va a permitir formar profesionales reflexivos, creativos y con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos. Como última consecuencia, a destacar, sería el cuestionamiento del modo de concebir la relación teoría-práctica, buscando espacios curriculares de integración que propicien un acercamiento a la realidad profesional como vía para conseguir un aprendizaje significativo.

De modo sintético, los rasgos principales del nuevo modelo educativo a desarrollar se caracterizarían por enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un trabajo cooperativo entre docentes y alumnos, orientando en el aprendizaje autónomo del estudiante a través de la integración del conocimiento, exigiendo –por lo tanto– una nueva definición de las actividades y tareas didácticas. Por otra parte, supone también una propuesta organizativa del proceso didáctico, planteando la necesidad de una evaluación auténtica como criterio seleccionador e inductor del tipo de aprendizajes que realizan los alumnos, junto con el criterio condicionante de las metodologías empleadas en el aula y del uso que, de tales metodologías, realiza el profesorado (Jorba y Sanmartí, 1996; Molina e Illán, 2008).

Todos estos rasgos exigen el desarrollo de un perfil profesional diferente, junto con el aprendizaje de unos roles y unas actividades diferentes a las interpretadas tradicionalmente por estudiantes y profesores (véase Cornu, 2001, Fullan 1993; Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007). Este nuevo escenario implica la reformulación de objetivos y de contenidos de aprendizaje, definiendo habilidades específicas y transversales y replanteamiento la metodología y la organización docente, junto con el diseño y la concreción de las tareas, entendidas hasta ahora como núcleo central del proceso educativo. Hasta tal punto esto ha sido así, que la promoción (o no) del alumnado ha estado marcada por la superación final de una serie de contenidos (o tareas), acentuando el carácter propedéutico de la evaluación de un producto y no, por lo tanto, centrado en la evaluación de un proceso final basado en la consecución de habilidades y destrezas en contextos reales.

Algunas repercusiones metodológicas

El modelo educativo planteado en la actualidad, nos obliga a un replanteamiento metodológico, siendo éste uno de los focos de atención más indagados en estos últimos años. Un ejemplo de ello es la ingente producción española que ha surgido en torno a la Educación Superior (De Miguel, 2005, 2006; Petriz, 2007; Rodríguez Izquierdo, 2008; Garrote, 2008; Vallejo y Alfageme, 2009). A pesar de algunas contradicciones conceptuales encontradas en la delimitación de términos como método de enseñanza, modelo didáctico, técnicas o estrategias de aprendizaje, sí es unánime la percepción de que todos ellos deben de dar protagonismo a los alumnos, enfatizando el aprendizaje en una posición central y privilegiada frente al proceso de enseñanza.

En este apartado, en lugar de recoger un sinfín de metodológicas activas descritas, diseñadas y experimentadas desde diferentes ámbitos de la enseñanza, (Ambassa, 2006; Whitenarck y Ellington, 2009; Ferré, López y Carreño, 2010 o Ritt y Stewart, 2010), centraremos nuestro interés en determinar la idoneidad y convivencia de todas ellas. En este sentido, coincidimos con estos autores en que ningún método es universal y adecuado para todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje, sino que cada uno será válido en función de una realidad educativa concreta. Asimismo, la utilización de un único método no contribuye a conseguir la diversidad de fines y objetivos que docentes y alumnos persiguen en la educación actual.

De un modo genérico, diríamos que no hay métodos buenos o malos, sino que dependiendo de la finalidad que pretendamos y de las condiciones concretas del proceso educativo, escogeremos uno u otro. Lo que debemos tener en cuenta para la elección es, fundamentalmente (como señala Fernández March, 2006), el fin u objetivos que persigamos. Es decir, la acción educativa debe ser coherente con los objetivos planteados, respondiendo a intenciones explícitas como son las competencias que el alumno debe adquirir o desarrollar en el proceso de enseñanza y

aprendizaje a través de los contenidos de las materias. Pero no sólo eso, sino que también debe ser adecuada a la realidad del alumno, partiendo de su desarrollo cognitivo y promoviendo ese aprendizaje significativo del que hablara Ausubel. Esta misma autora plantea que la elección dependerá, también, de la concepción de aprendizaje que tenga el docente y de la función que adquiera en el proceso educativo (aspecto ya comentado anteriormente).

Así, para elegir los métodos de enseñanza cabe considerar algunas variables iniciales (Prégent, 1990): los diferentes niveles de los objetivos cognitivos previos, la capacidad de un método para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo, el grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje, el número de alumnos a quienes va destinado el método y, por último, el número de horas de preparación (momentos de encuentro, correcciones... etc.) que se hacen necesarios. En base a estas variables, este autor identifica tres grandes metodologías en la enseñanza superior: la *exposición magistral*, la *discusión o trabajo en grupo* y el *aprendizaje individual*. Por lo que respecta al primero, diferencia dos tipos de exposiciones magistrales: las exposiciones formales (como la conferencia, en ausencia de intervención del público), y las exposiciones menos formales, como la clase magistral universitaria (permeable a una breve participación). El nivel de formalidad de esta última depende de los profesores y, también, de la temática, variando la participación en función de ambas variables. En torno a esta última idea, cabe cuestionarnos si realmente serán aún éstas las metodologías más utilizadas en la Educación Superior o, por el contrario, asistimos a un avance importante en esta temática.

Para resolver este interrogante, durante el presente curso académico (2009/2010) hemos recogido los datos que aquí presentamos, cuyos informantes clave han sido los alumnos de primer curso de Educación Infantil de la Universidad de Murcia, precisamente por haber sido éste el primer año en implantarse este nuevo plan de estudios.

DATOS EMPÍRICOS DE INTERÉS

Los datos aportados han sido recogidos a partir de un cuestionario organizado en torno a una escala (fundamentalmente de tipo Likert), dirigido a una muestra de 118 alumnos (71 mujeres y 47 hombres). El cuestionario estaba formado por preguntas cerradas y también abiertas. Por otra parte, además de cuestionarios, también realizamos entrevistas a cuatro profesores y dos alumnas, con el fin de enriquecer los datos y recoger una información más precisa sobre la información cuantitativa aportada. Para el tratamiento de los datos cuantitativos obtenidos, tras la aplicación de sendos cuestionarios, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, versión 15 y la información de los datos cualitativos ha sido analizada mediante cuatro pasos: reducción, descripción, comparación e interpretación.

Los resultados obtenidos nos revelan que la mayoría de los alumnos tienen un *conocimiento escaso* sobre los nuevos planes de estudios universitarios (53,78%), frente a una impactante minoría que afirma tener un *conocimiento profundo* de dichos planes (1,68%). Éste es un aspecto a tener en cuenta (y resulta muy significativo), ya que los propios alumnos que están matriculados en los títulos de Grado apenas conocen esta nueva realidad. Esa escasa información la han adquirido a través de diversas fuentes, resultando ser el *profesorado* la fuente que más ha informado a estos sujetos (22,68%), muy seguido de sus *compañeros* (21,84%). Asimismo, cabe destacar que el papel de los medios de comunicación, conferencias o lectura de documentos encaminados a proporcionar información, han resultado ser de escasa relevancia.

Sin embargo, y a pesar de que los alumnos entrevistados manifiestan tener un conocimiento escaso sobre los planes de estudios que están cursando, un 45,37% valora este nuevo enfoque de la enseñanza y su metodología como *buena*, frente al 1,68% que la valora como *muy mala*. Ello nos da a entender que, a pesar de su escaso conocimiento sobre el particular, seguramente a partir de la experiencia vivida en primera persona, los alumnos prefieren este nuevo escenario y forma de trabajar.

También pedimos a nuestros informantes clave que cuantificasen el uso de las diferentes metodologías. En este ítem, los alumnos consideraron que las *clases magistrales* continúan siendo muy utilizadas (28,57%). En cuanto a los *seminarios*, la mayoría de los alumnos afirma no haber realizado ninguno (44,53%); el *trabajo en equipo* se utiliza bastante (44,53%), seguido del trabajo individual, también muy

utilizado (39.49%). Resulta llamativo que el *aprendizaje basado en proyectos* sea escasamente utilizado para estos alumnos (42,01%), al igual que sucede con las *tutorías* (49,57%) que también han sido poco utilizadas, tal y como lo manifiestan estos alumnos. Este hallazgo resulta inusitado, aunque también explicativo, debido a la situación precaria, en términos económicos, con la que se han están implantando los nuevos Grados en todas las universidades españolas y, concretamente, en la Universidad de Murcia.

Pero lo mismo ocurre con el uso de los *estudios de casos*, los cuales son poco o nada utilizados, con un acuerdo del 70,58% del alumnado. Sin embargo, el *trabajo autónomo* es una de las metodologías reconocida por los alumnos como bastante utilizada, así lo indica el 27,73% de los alumnos. De haber obtenido otros datos a este respecto, podríamos pensar que no se estaría fomentando uno de los objetivos y bases del nuevo modelo educativo: que el alumno trabaje de manera autónoma en su proceso de aprendizaje, bajo la orientación del profesor, facilitando el tránsito de una actitud activa ante la formación y el conocimiento. En cuanto al *contrato de aprendizaje*, la mayoría desconocía esta metodología, por lo que los resultados de su valoración son absolutamente negativos (31.93%, 28.57% y 23.52% -muy poco, poco y algo, respectivamente).

A continuación, presentamos una tabla resumen de las respuestas afirmativas (algo utilizada, bastante utilizada y muy utilizada) sobre la utilización de las diferentes metodologías:

Tabla 1. Respuestas acumulativas del uso de diferentes metodologías en la Educación Superior

<i>Metodologías</i>	<i>Respuestas afirmativas</i>
Clases magistrales	66,95%
Trabajo en equipo	96,61%
Trabajo autónomo	78,81%
Seminarios	20,34%
Aprendizaje orientado a proyectos	64,41%
Tutorías	47,46%
Estudios de caso	23,73%
Contrato de aprendizaje	40,68%

Como podemos comprobar, en esta titulación (según la valoración del alumnado) las distintas metodologías para fomentar la interacción con los demás y la actitud de los alumnos de manera activa, no se están llevando a cabo correctamente. Las clases magistrales siguen siendo una de las metodologías con mayor presencia en esta titulación, tras el trabajo en equipo y el trabajo autónomo del alumno. En las entrevistas realizadas, tanto los docentes como el alumnado confesaron que la metodología seguida no había cambiado demasiado, debido al hecho de que aún predominan las clases magistrales (y seguramente también las ideas, las prácticas y las convicciones que la acompañan). Según los docentes, el hecho de tener que impartir las clases según el nuevo modelo, les ha hecho cambiar la metodología, centrándose ahora en el paradigma del aprendizaje más que en la enseñanza, concediéndole así un mayor protagonismo al alumno, aunque todo ello matizado por circunstancia como: un excesivo número de alumnos por aula, limitaciones de espacios y recursos o una estructura rígida de horario, fundamentalmente. Asimismo, consideran que la parte práctica novedosa consiste en la denominada *actividad académica dirigida*, según la cual los alumnos realizan una serie de actividades o prácticas que ellos mismos supervisan. Para los profesores de nuestro estudio, la forma en la que se está llevando a cabo la implantación del EEES no es la adecuada, sobre todo teniendo en cuenta la

falta de formación de los profesores sobre los aspectos didácticos y metodológicos a cambiar, la escasa información sobre cómo y qué evaluar, la falta o inadecuación de los recursos e instalaciones y la sensación de falta de seriedad de la administración en la adecuación al proceso de cambio. Según nuestro profesorado, el problema radica en la precipitada implantación de este proceso y la consiguiente falta de reflexión sobre el mismo. Incluso destacan que en la elaboración de los planes de estudios, el eje vertebrador no ha sido el alumno, una formación de calidad y en la real adquisición de competencias, sino que han primado otros criterios bien alejados de la calidad de la docencia.

Por parte de las alumnas entrevistadas, ambas coinciden en afirmar que las tutorías consistían fundamentalmente en preguntar dudas sobre los exámenes (o la materia –objeto de lo que es actualmente la atención de alumnos). Incluso afirmaban que cuando acudían para la atención a alumnos, los docentes no se encontraban en sus respectivos despachos (en la actualidad, la administración no parece estar preocupada por este hecho, desconociendo quiénes cumplen y quiénes no). Además, afirman que las metodologías que se pretendían llevar a cabo en ese curso, tal y como les explicaron al comienzo del mismo, no se están llevando a cabo, puesto que predominan las clases magistrales ante las demás metodologías. Destaca positivamente la consideración sobre las clases prácticas, pues a pesar de ser escasas, nuestras entrevistadas dicen que han resultado más amenas y enriquecedoras que otras metodologías.

Otro de los ítems del cuestionario, hace referencia a *que las metodologías que se están desarrollando son las más favorables para el aprendizaje del alumno*. A este respecto, más de la mitad de los encuestados han puntuado con valores intermedios (entre poco de acuerdo y muy de acuerdo: 50,42%). Otro aspecto interesante, como consecuencia de su uso excesivo, es si *la lección magistral es una metodología poco atractiva*, donde tan sólo un 7,56% de los alumnos encuestados dicen estar poco de acuerdo. Esta valoración cuantificada por los sujetos, se une a la valoración de que casi la mitad de los encuestados (42,01%) considera que la lección magistral resulta atractiva.

Las clases prácticas son un aspecto importante en la implantación de las metodologías del EEES, ya que la participación activa del alumno prima ante actitudes pasivas. Para saber si los alumnos la consideraban importante para su aprendizaje, introducimos una serie de ítems en relación con esto. Uno de esos ítems fue conocer si *en las clases prácticas es donde se utilizan las metodologías en las que, principalmente, intervienen los alumnos*. Los resultados de este ítem son llamativos, debido a que el 0,84% de los alumnos encuestados están poco de acuerdo, y un 14,28% dicen estar muy de acuerdo. Por lo tanto, queda demostrado con estos datos que no hay un número significativo que demuestre que las clases prácticas favorecen la intervención de los alumnos, incluso a pesar de que un 43,69% haya puntuado este indicador con una valoración de 4 (estando de acuerdo en que esas clases propician la intervención).

Otro de los ítems que permite saber si los alumnos tienen una actitud activa en clase y se relacionan con los demás es el ítem siguiente: *considero importante la realización de trabajos en equipo, ya que me ayuda a interactuar con los compañeros*, donde la mayoría han puntuado a favor de esta metodología. Un 32,77% de los encuestados han utilizado una valoración de 4, muy seguido de un 28,57% que dicen estar muy de acuerdo (5). Tan sólo un 4,20% han contestado estar poco de acuerdo con esta metodología. Este resultado revela que los alumnos consideran apropiado uno de los aspectos que el nuevo EEES quiere fomentar en todas las universidades españolas.

Las tutorías son necesarias para llevar el seguimiento del alumno: mientras éste construye su proceso de aprendizaje, el docente tiene que orientarle y guiarle. Las tutorías forman parte de otro de los aspectos novedosos en los planes de estudio, y gracias a la encuesta podemos saber si realmente se están llevando a cabo correctamente (y el modo en el que se están ofreciendo). Uno de los ítems era el siguiente: *las tutorías son una metodología habitual en este curso*, cuyos resultados obtenidos nos han llamado la atención, ya que, siendo obligatorias, tan sólo el 12,60% de los encuestados dicen que están muy de acuerdo con qué se están realizando. Sin embargo, la mayoría (38,65%) han marcado el valor 3 de la escala; es decir, no están ni muy de acuerdo ni poco de acuerdo.

En el ítem “*las tutorías sirven para solucionar dudas y/ o reforzar lo aprendido*”, la mayoría han puntuado a favor, marcando la valoración 4 un 34,45% de los encuestados, seguidos de un 27,75% que afirman estar muy de acuerdo con la utilidad de las tutorías. Por tanto, las tutorías no son habituales pero, sin embargo, las realizadas, sirven al alumnado a solucionar sus dudas o a reforzar aquello que han aprendido.

La combinación teoría y práctica es otro de los aspectos clave del nuevo modelo educativo, con la finalidad de ir reduciendo las clases teóricas (en las que el alumno sólo escucha), para ir aumentando las clases prácticas y -con ello- la participación de los alumnos en las clases. Con respecto a esto, se introdujo el ítem “*considero más motivadoras las clases donde se alterna teoría y practica*”, para saber la opinión de los encuestados. El resultado fue que para la mayoría esa alternancia sí es motivadora, donde un 48,73% de los encuestados manifiestan estar de acuerdo y un 21,84% afirman estar muy de acuerdo. Por lo tanto, alternar teoría y práctica motiva a los alumnos, haciendo que las clases ya no sean tan monótonas, y donde el alumno pone en práctica lo que aprende. Y esto queda reafirmado con la opinión de las alumnas entrevistadas, quienes indicaban que el tener clases prácticas hace que su aprendizaje sea más enriquecedor y, por lo tanto, las clases resultan más amenas.

Para finalizar, queremos subrayar otro aspecto que se ha cuestionado mucho con la implantación de las nuevas metodologías, que no es otra cosa que la carga excesiva de trabajo que se le asigna al alumno. Para ello se introdujo, en esta encuesta, el siguiente ítem: *considero excesiva la carga de trabajo que se asigna al alumnado en las clases prácticas*, cuyos resultados desvelan que, casi la mitad de los encuestados parecen estar de acuerdo con ese enunciado. En este sentido, un 39,49% de los encuestados han puntuado este ítem con un 4, mientras que tan sólo un 1,68% afirman estar poco de acuerdo.

CONCLUSIONES

Lógicamente, nos preocupa sobremanera que los alumnos, en su mayoría, afirmen desconocer el plan de estudios que están cursando (53,78%). Si a esto le añadimos que una de sus principales fuentes de información (casi comparable al profesorado) es el propio grupo de compañeros (que recordemos se reconoce como desinformado), unido al escaso (o nulo) impacto de la información ofrecida por la institución universitaria y sus cauces oficiales, esto supone, de forma directa, que el desconocimiento del plan, las materias y sus competencias pretendidas, seguramente lleve aparejada -también- una desinformación con relación a las salidas y cauces profesionales para y tras la obtención del título (expediente académico, baremación, nichos de empleo, oposiciones a la enseñanza pública... etc.). Precisamente en este apartado entraría en juego una información absolutamente valiosa y, en ocasiones, nada considerada a la hora de elegir un título a cursar: el número de alumnos admitidos cada año, el número de alumnos egresados por año, y el número de alumnos que son contratados ese mismo año en la región en la que se ubica la universidad en cuestión.

Nos llama poderosamente la atención que un gran número de alumnos (44,53%) afirmen no haber realizado ningún seminario, sobre todo teniendo en cuenta que en las guías docentes del título aparece, de forma pública, la introducción de este tipo de metodología y, a tal efecto, así es aprobada en Consejo de Departamento, Junta de Facultad y Consejo de Gobierno de cada Universidad. Este hecho pone de manifiesto la débil articulación de la estructura universitaria que, por el momento, continúa siendo vertical, dificultando los canales para la coordinación docente y, tal vez lo más importante, la supervisión del trabajo durante su realización (y no tanto tras su finalización). Es decir, que estamos ante dos caras de una misma moneda: por una parte tenemos aquel famoso médico (en nuestro ejemplo el docente) que afirma haber acertado en el diagnóstico, en la prescripción del fármaco y en la dosis adecuada; y por otra tenemos la visión del paciente (en este caso nuestro alumnado -tal vez incluso enfermo ante tanta incongruencia), que declara sentirse mal a pesar de las afirmaciones benevolentes del facultativo. Según la información que arrojan los datos analizados, lo sucedido con los seminarios no reviste cuerpo de caso aislado, sino que igualmente sucede con las tutorías (49,57%), muy poco utilizadas según nuestros alumnos a pesar de estar -igualmente- recogidas en la guía docente. Por lo tanto, cabría inferir que a pesar de existir un cambio fáctico, bien pareciera ser fundamentalmente semántico (y en su formato impreso), pues no muestra el impacto

esperado desde el momento en que los alumnos cruzan el umbral que les separa del pasillo, momento en el cual el aula se convierte en un “agujero negro” en el que cabría esperar de todo: desde el cumplimiento de lo publicado en la guía docente hasta todo lo contrario. Sumémosle a esta situación el incumplimiento de la administración por reducir las ratios de alumnos (tal y como se establece desde el pacto de Bolonia), por acondicionar las aulas, por formar al profesorado, por establecer mecanismos de control de la calidad del proceso... etc. Y añadámosle un aumento real de la ratio de alumnado, un acondicionamiento pretendidamente gradual de las aulas con equipamiento –en ocasiones- anticuado, una despreocupación absoluta por la formación del profesorado universitario (salvo de forma voluntaria) y una ausencia total del control de la calidad del proceso (pero sí preocupación férrea por la calidad del producto, como si fuesen variables independientes entre sí). Junte el lector ambos argumentos y obtendrá como resultado un sabroso cóctel que el gran Luis Buñuel llevaría – sin duda- a la gran pantalla: universidades del siglo XIX, profesores del XX y alumnos del XXI.

Para nuestro equipo de investigación, resulta grave una idea que nuestro profesorado denuncia tácitamente: la precipitada implantación del proceso de adecuación al EEES y la falta de reflexión sobre el mismo. En momentos como los actualmente vividos, en los que junto con Grecia pareciéramos estar al final de una larga lista de países en peligro de bancarrota, resulta extraño comprobar que a pesar de todos los recortes, en materia de calendario educativo sí estamos cumpliendo nuestra incorporación a la par que otros países que económicamente sí han venido haciendo sus deberes. Esto, lógicamente, encierra las explicaciones que todos podemos imaginar, entre las cuales nuestros profesores destacan el hecho de no haber tenido en cuenta, en absoluto, al alumnado para el diseño de estos nuevos planes de estudio. Seguramente hemos asistido a una oportunidad única de cambiar los planes educativos de un país. Tal vez no volvamos a repetir esta ocasión hasta dentro de algunos años. Y a pesar de todo ello, quienes hemos permanecido en esa estructura vertical, como un eslabón más de esta débil cadena, hemos podido comprobar que los criterios que han imperado en la nueva configuración de aquellos títulos que queríamos cambiar (tal vez por encontrarlos lejanos al mundo empresarial, a las salidas profesionales reales, a los nuevos retos y desafíos enunciados por una sociedad digital), han sido, precisamente, los de la sociedad analógica, aquella anterior a la actual. Criterios que no han hecho sino prorrogar la presencia del mismo virus endémico existente hasta el siglo pasado y que, como se describe en aquella película de Ridley Scout (*Alien*), ha pervivido hasta este siglo como el *octavo pasajero* por todos convidado. Sólo así se explica que en los títulos relacionados con salidas profesionales vinculadas –directamente- a la docencia, las materias relacionadas con la didáctica y/o la planificación (grandes asignaturas pendientes de nuestro sistema de educación tanto en Primaria como en Secundaria), se hayan orquestado desde una distribución de la carga horaria nacida a partir de un reparto igualitario entre las diferentes áreas de conocimiento existentes en las Facultades de Educación, desde el entendimiento de que –seguramente- repartir la tarta a partes iguales generará el contento de todos los comensales. Tal vez sea ese el gran error, y nos encontremos ante una mesa en la que hay unos a quienes les sobra casi toda la porción, otros que consiguen saciar su apetito y, finalmente, otros que bien necesitarían varias jornadas ininterrumpidas para dar por zanjada su ingesta.

Finalmente, queremos destacar que los datos aquí obtenidos no se alejan nada de los presentados por Prégent en el año 1995. Como hemos podido comprobar, las metodologías utilizadas en Educación Superior (quince años después), continúan siendo las mismas, aunque en diferente orden de importancia o, tal vez, de presencialidad. Este hecho debería hacernos reflexionar sobre qué cambios estructurales y culturales hemos que seguir diseñando y, posteriormente, implementando para conseguir una formación superior adaptada a las necesidades de la sociedad actual. A pesar de la información desprendida de nuestros datos, es nuestro deseo recordar que nos encontramos al inicio de un importante periodo de cambio en la estructura universitaria. En este sentido, debemos tener presente que los procesos de cambio conllevan estadios de incertidumbre y ambivalencia, junto con momentos de reflexión que permitan volver a focalizar los objetivos a alcanzar. Esperamos que el lector pueda seguir la huella de nuestros pasos por este sendero, y encontrarnos nuevamente en un futuro cercano en el cual poder ofrecer diferentes datos al respecto, mucho más ambiciosos y representativos del proceso de implantación total de los nuevos grados de Educación Infantil.

REFERENCIAS

- Ambassa, C. (2006). Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL. *Revista electrónica de Didáctica ELE*, 8. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf>. Consultado: 28 de julio de 2010.
- De Miguel, M. (2005) (Coord.). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0118.
- Cornu, B. (2001). *Winds of Change in the Teaching Profession*. Paris: French National Commission for UNESCO.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Alianza.
- Esteban V. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-36.
- Ferre, A. J., López, J. A. y Carreño, A. (2010). *Adaptación y desarrollo de la asignatura Motores y máquinas de la titulación de Ingeniero Técnico Agrícola en Industrias Agrarias y alimentarias ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 3 (3) 141-151.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.
- Garrote, D. (2008). Nuevos retos educativos: el modelo docente en el espacio europeo. *Contextos educativos*, 11, 246.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada*. Madrid: MEC.
- Kallioinen, O. (2010). Defining comparing generic competencies in Higher Education. *European Educational Research Journal*, (9) 1, 56-68.
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 47-62.
- Molina, J. e Illán, N. (2008). Educar para la diversidad en la escuela actual: una experiencia práctica de integración curricular. MAD: Sevilla.
- Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. En F. Blanco (Dir). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: M.E.C- Colección Conocimiento Educativo.
- Petritz, F. (2007). La renovación de las metodologías educativas en la Universidad. *Contextos educativos*, 10.
- Quinquer, D. (2003). ¿Qué estoy estudiando? ¿Qué aprenderé en esta lección? *Aula de Innovación Educativa*, 127, 13-15.
- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36.
- Prégent, R. (1990). *La preparation d'un cours*. Montréal: Ediciones de l'EcolePolytechnique de Montréal.
- Ritt, L. y Stewart, B. (2010). Innovative strategies for teaching Anatomy and Physiology. *TechTrend* (1), 41-42.

- Rodríguez Izquierdo, R. M^a. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 11, 131-148.
- Vallejo, M. y Alfageme, M^a B. (2009). An instrument for the evaluation on teaching. *The International Journal of Learning*, 16 (3), 137-150.
- Wake, J. D., Dysthe, O. y Mjelstad, S. (2007). New and Changing Teacher Roles in Higher Education in a Digital Age. *Educational Technology & Society*, 10 (1), 40-51.
- Whitenarck, J. W. y Ellington, A. J. (2009). Mathematics specialists' teaching and learning about fractions. *The Journal of Mathematics and Science*, 11, 109-126.
- Zabalza, M.A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 50 (20,3), 37-69.