

La innovación metodológica y la convergencia europea: una experiencia en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle de Madrid

Rosario Melero Alcívar y Teresa de Jesús González Barbero
Centro Superior de Estudios Universitarios LA SALLE (UAM) Madrid

Resumen

El presente artículo persigue un doble objetivo: por un lado recoger las líneas principales sobre la Convergencia Europea respecto a los créditos ECTS y por otro realizar una experiencia de implementación en un contexto y con unos alumnos específicos: segundo de la titulación de Magisterio, especialidad educación infantil del turno de mañana.

El texto recoge, tanto la puesta en práctica en una asignatura de carácter obligatorio: Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural, como la evaluación posterior de los alumnos, tanto a nivel académico como de satisfacción.

Palabras clave

Metodología, Convergencia Europea, Créditos ECTS, Titulación de Magisterio

Abstract

This paper has a double objective: on the one hand, presenting the main guidelines on European Convergence as regards ECTS credits and, on the other hand, carrying out an implementation experience in a specific context and with specific students: the morning group of second year students of Teacher Training in Infant Education.

The text presents both the implementation in a compulsory subject: Natural, Social and Cultural Sciences, and also the later assessment of students both in an academic level and in terms of satisfaction.

Key words

Methodology, European Convergence, ECTS credits, Teacher Training Degree.

Introducción

Acabamos de asistir en fechas recientes a la firma del Tratado de la futura Constitución Europea. Expertos y observadores coinciden en afirmar que el proceso anterior ha sido largo y no exento de dificultades. Hasta este momento se

ha ido consolidando la unión económica y monetaria, pero los indicadores sociales han ido a otro ritmo.

Uno de los más significativos y al que vamos a dedicar las páginas siguientes es la educación. Una realidad tan compleja y diferenciada presenta no pocas dificultades para encontrar un cauce común. Echando una mirada rápida a los sistemas educativos nacionales, podemos definir cuatro grandes grupos.

— *Modelo Latino-Mediterráneo*: surge a partir de la Revolución Francesa, en el siglo xvii y se extiende a los países que conquistó Napoleón. De él formarían parte países como España, Portugal, Italia, Grecia, Bélgica y Alemania. La característica más distintiva es que la enseñanza suele tener un carácter público y es obligatoria. El Estado está muy centralizado y ejerce un control muy estricto sobre la educación.

— *Modelo Anglosajón*: Surge a partir de la Revolución Industrial del siglo xix y está muy influenciado por las iglesias anglicana y católica. Se caracteriza por su carácter descentralizado y porque los centros tienen autonomía para establecer sus currículos.

Este modelo pervive hasta 1988 cuando el gobierno de M. Thatcher inicia profundas reformas.

— *Sistema Educativo Alemán*: nace influenciado por Francia y se caracteriza por la diversidad. Distribuye a los alumnos a partir de los 10 años en tres sistemas diferentes: Hauptschule, Realschule y Gymnasium. Presenta un carácter dual a partir de los 16 años. Se da una gran implicación de las empresas en la educación ya que desde 1982 las Asociaciones Empresariales asumen la Formación Profesional.

— *Modelo Escandinavo*: está influenciado por los modelos anglosajón y napoleónico. Se caracteriza por su autonomía y la implicación social y participativa del centro en el entorno donde está ubicado. Se da gran importancia a la formación pedagógica de los profesores para impulsar reformas.

A la luz de estos datos, una primera conclusión que podemos apuntar es la dificultad de converger en los niveles obligatorios de enseñanza.

Tal vez por razones como esta, las iniciativas para la convergencia educativa han progresado más en el ámbito universitario.

Los antecedentes de la Convergencia Europea se encuentran en la Declaración de Bolonia, firmada por todos los Ministros de Educación de la Unión Europea y establece grupos de trabajo para construir el «Espacio Europeo de Educación Superior» (EEES).

Los aspectos más significativos de la Declaración de Bolonia son:

- El establecimiento del crédito ECTS como una medida común del aprendizaje.
- La estructuración de las titulaciones universitarias en Grado y Postgrado.
- El afianzamiento y mejora de la calidad a través de la Acreditación.
- El establecimiento del Suplemento Europeo al título («Diplome Supplement»).

A lo largo de las páginas siguientes nos vamos a referir a dos aspectos: el primero de ellos es la descripción teórica de un instrumento metodológico de gran ayuda para el profesor y el alumno en este modelo de aprendizaje: la

Guía Didáctica. La segunda parte de la exposición estará dedicada a describir una experiencia de implementación del sistema ECTS en un Centro Universitario de Educación Superior: el CSEULS.

I. La innovación metodológica

La introducción del sistema ECTS lleva aparejados cambios fundamentalmente en el trabajo de los alumnos. Se define (el crédito europeo ECTS) como la unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada asignatura.

Teniendo en cuenta esto, podemos hacer las siguientes precisiones:

- Un curso tendrá una duración de 60 créditos.
- El valor de cada crédito oscilará entre las 25 y las 30 horas.
- En la asignación de créditos se establecerá la estimación del trabajo del alumno.
- El crédito se expresa en términos de conocimientos y competencias para alcanzar el perfil académico-profesional.

Se establece la relación entre la valoración del crédito (25-30 horas) y el trabajo de alumno. Se computarán aspectos como los siguientes:

- Número de horas de clases presenciales.
- Preparación pre y post-clase.

- Trabajo independiente.
- Recogida y selección de material.
- Preparación de exámenes orales y escritos.
- Trabajo de laboratorio y/o de campo.
- Prácticas.
- Trabajos y discusiones en grupo.

Como puede observarse cobra un protagonismo especial el trabajo autónomo y la capacidad para el autoaprendizaje.

De forma general, nos vamos a referir a dos conceptos interrelacionados: autoaprendizaje y aprendizaje compartido.

El autoaprendizaje se define como «acción de aprender a partir de la iniciativa del propio sujeto». El aprendizaje compartido, también llamado aprendizaje entre iguales (Community of Inquiry) se entiende como «aprendizaje en colaboración o colaborativo que tiene su origen y fundamento en los trabajos de Lipman, Sharp, Matthews, consistente en construir los conocimientos a través de la discusión entre compañeros. El profesor adopta el papel de moderador e inductor de los aprendizajes. Edwards y Mercer hablan de aprendizaje compartido».

El autoaprendizaje ha recibido diversas denominaciones: («aprendizaje autodirigido», «autodirección en el aprendizaje», «autoregulación del aprendizaje», «trabajo autónomo»), pero en todas ellas aparece un denominador común: el protagonismo del alumno en el proceso.

Para la realización del aprendizaje se precisa la utilización de estrategias que suponen una habilidad metacognitiva y un proceso de autorregulación (Graham y otros, 1993).

En el proceso de autorregulación se destacan los siguientes componentes:

1. *Autoinstrucciones*: decirse a sí mismo, en voz alta o mentalmente, cómo actuar
2. *Proponerse objetivos*: deben ser claros, ordenados por índice de dificultad y proximidad, y permitir el refuerzo y control de la conducta
3. *Autocontrol*: el alumno determina si la conducta se ha producido o no (autoevaluación) y registra los resultados (autorregistro)
4. *Autorrefuerzo*: el alumno conoce los refuerzos disponibles y va adquiriendo un dominio progresivo

Para favorecer este proceso la metodología nos brinda un instrumento de gran utilidad: la guía didáctica o guía para el trabajo autónomo.

A continuación describimos sus características y estructura.

Según Saenz Barrio (1994) las características de la guía de trabajo autónomo son:

- Es un esquema de trabajo que ayuda al alumno a organizar las tareas de modo secuencial
- Es un compromiso de trabajo para una unidad de tiempo, que el alumno se compromete a realizar de forma independiente
- Es una cuidadosa selección de sugerencias para motivar intrínsecamente el aprendizaje y suscitar la creatividad y la iniciativa del alumno

De acuerdo con estas características en su estructura hay que destacar los siguientes aspectos:

1. *Materia*: identifica el área de conocimiento
2. *Tema*: ó bloque específico
3. *Unidad de tiempo*: semanas, horas, etc.
4. *Objetivos*: referidos a capacidades
5. *Motivación*: se puede utilizar algún recurso específico (texto, noticia, experiencia)
6. *Actividades*: presentar secuenciadas
7. *Bibliografía*: fuentes de información diversa

Por último, destacar que los cambios en la metodología llevan siempre aparejados cambios en la forma de realizar y entender la evaluación. Las consideraciones relativas a la evaluación contemplan aspectos como estos:

- Personal: valoración por parte del interesado que reflexiona sobre lo aprendido (autoevaluación)
- Formativa: se fundamenta en la consideración del feedback como elemento clave para el progreso del alumno
- Sumativa: valoración del trabajo y estudio de cada uno
- Ponderación de los resultados: en %, otros.....
- Conocimiento por parte del alumno: al inicio y al final del proceso

En la segunda parte de este artículo veremos como implementar todos estos aspectos en un contexto determinado, el CSEULS y con unos alumnos específicos: segundo de magisterio en la especialidad de educación infantil.

Experiencia en el Cseuls

Introducción.- Objetivos

El centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, se ha preocupado siempre de forma muy especial, por la metodología de trabajo con la que se impartían las clases a los futuros maestros y, por lo tanto, la metodología que estos futuros maestros utilizarían en su ejercicio profesional.

Dentro de estos trabajos de renovación constante, desde el centro se propuso a un grupo de profesores la implementación de los nuevos sistemas de créditos, y por supuesto de trabajo en el aula.

Los Objetivos planteados fueron dos:

- Comprobar el grado de asimilación-reflexión de contenidos por parte de los alumnos así como su grado de satisfacción con el trabajo realizado.
- Determinar nuevas metodología de trabajo en el aula, así como el volumen de trabajo extra que la implementación de los créditos ECTS supone para el docente.

Material y métodos

La asignatura

Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (CMNSC) es una asignatura de 7 créditos, trocal, que se imparte en el segundo año de la especialidad de infantil. En el CSEULS se imparte en el segundo semestre, después de la vuelta del periodo de prácticas.

La asignatura está dividida en tres bloques temáticos:

1. Introducción (1 CR: 10 h totales / 2 semanas)

- 1.1 Área del medio físico y social
- 1.2 Objetivos de Etapa
- 1.3 El medio
- 1.4 El niño en la educación Infantil

2. El área del medio físico y social (2 CR: 20 h totales / 4 semanas)

- 2.1 Principios metodológicos
- 2.2 Objetivos del área del medio físico y social
- 2.3 Contenidos del área del medio físico y social
- 2.4 Metodología
- 2.5 La evaluación

3. Los bloques temáticos (4 CR: 40 h totales / 8 semanas)

- 3.1 Los seres vivos: las plantas
- 3.2 Los seres vivos: los animales
- 3.3 El medio social
- 3.4 El medio cultural

El grupo aula

Uno de los grupos participantes dentro del proyecto general fue segundo de magisterio en la especialidad de educación infantil, que estaba organizado en turno de mañana y tarde y que, aunque ligeramente mayor en el de la mañana, el número de alumnos era muy similar.

El proyecto de implementación del nuevo sistema de créditos se puso en marcha en el turno de mañana

Metodología

La metodología utilizada en la asignatura parte del autoaprendizaje del alumno, de tal manera que es el propio alumno el que busca y gestiona la información para cumplir unos objetivos de contenidos previamente marcados. Estos objetivos de contenido están re-

presentados por lo que hemos denominado «preguntas interesantes», que podríamos definir como preguntas que hacen o podrían hacer los niños durante su años en la escuela infantil (3-6), y que encierran algunos contenidos biológicos enmarcados dentro del currículo para los maestros de este ciclo educativo.

Estas preguntas interesantes integran una base datos que se ha conformado en los últimos años a partir de diversas fuentes: experiencia previa del centro y del docente, bibliográfica y alumnos de práctica.

Cada alumno recibe 10 de estas preguntas, con el compromiso de responderlas, o al menos trabajarlas de forma individual, en un tiempo marcado (normalmente un período máximo de un mes). Entre todos los alumnos se trabajan conceptos biológicos que conforman alrededor de 60 «preguntas interesantes».

Durante el transcurso de ese mes, los alumnos utilizan todos los recursos a su disposición: bibliografía, Internet, ... e incluso trabajo cooperativo de intercambio de ideas y discusión, ya que muchos alumnos comparten alguna de las preguntas. El profesor, en este caso, es el mediador, el propiciador del aprendizaje en las sesiones de discusión, y el encargado de fijar los contenidos mínimos.

De forma paralela, se realizan propuestas prácticas de trabajo en el aula, pequeñas programaciones relacionadas con el área del entorno de lo físico y lo social mediante trabajo en grupo, que se puntúan de forma independiente, pero complementaria, en la valoración final de la asignatura.

Proceso de implementación

Fases de trabajo

El primer paso del proyecto fue convertir estos créditos en créditos europeos (ECTS) de forma totalmente teórica, respetándose el contenido de la asignatura y la distribución de los bloques de contenido. La tabla 1 muestra la comparación de horas y créditos para el global de la asignatura. Además para cada uno de los bloques y apartados se desarrolló a su vez una adaptación de créditos.

Para la aplicación práctica de los créditos ECTS en la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, se eligió únicamente uno de los apartados de el trabajo del tercero de los bloques: Los seres vivos: los animales (3,5 semanas); en la Tabla 2 se muestra la adaptación de los créditos y la correspondencia de horas y trabajo con el apartado del temario trabajado: Los Seres vivos II: Los animales.

Planificación de la estructura organizativa: conocimiento del medio natural, social y cultural

	Asignatura Créditos/horas	Horas semana	Docencia presencial	Tutorización semanal	Lecturas y Trabajos	Documentación	Estudio	Trabajo en grupo
ACTUAL	70	5 h semana ¹	5 h	—	—	—	—	—
ECTS	175 ²	12,5 h semana	Corresponde: 40% total		Corresponde: 60% total			
			56 cr	14 cr	15%: 16 cr ³	25 %: 26 cr	40%: 42 cr	20%: 21 cr
	70	presencial	5 h / semana	4 h / semana ⁴ 4cr	1 h / semana 1 cr			
	105	trabajo alumno	7,5 h / semana		1 h / semana 1 cr	2 h / semana 2 cr	3 h / semana 3 cr	1,5 h / semana 1,5 cr

¹ Se consideran 14 semanas por cuatrimestre.

² Resultado de multiplicar 7 x 25.

³ Aproximaciones decimales.

⁴ Sujeto a cambios según el tema.

Tabla 1. Comparación créditos actuales y créditos ECTS

	Asignatura Créditos/horas	Horas semana	Docencia presencial	Tutorización semanal	Lecturas y trabajos	Documentación	Estudio	Trabajo en grupo
ACTUAL	40	5 h semana	5 h	—	—	—	—	—
ECTS	100	12,5 h semana	Corresponde: 40% total		Corresponde: 60% total			
			32 cr	8 cr	15%: 8 cr	25 %: 16 cr	40%: 24 cr	20%: 12 cr
	40	presencial semana	5 h / semana 8cr	4 h / semana 2 cr	1 h /			
	60	trabajo alumno	7,5 h / semana		1 h / semana 1 cr	2 h / semana 2 cr	3 h / semana 3 cr	1,5 h / semana 1,5 cr

Correspondencia del apartado 2:

Los seres vivos: los animales (3,5 semanas)

Introducción general: 2 horas

Documentación, búsqueda de información: 7 horas

Puesta en común y trabajo en aula: 13 horas

Lecturas: (El vuelo de las aves, dispersión de semillas.....): 3, 5 horas

Trabajo en grupo: Actividades para Educación Infantil: 3, 5

Tabla 2. Los bloques temáticos (100 CR ects: / 8 semanas)

Evaluación

Para la valoración de los resultados se tuvieron en cuenta varios aspectos:

- A lo largo de todo el proceso de implementación se fueron pasando a los alumnos cuestionarios para la valoración temporal de su trabajo fuera del aula. El objetivo era medir el tiempo medio del trabajo personal del alumno y comprobar si la planificación de las actividades estaba o no ajustada.
- De la misma manera, y también durante todo el proceso, se mantuvieron

frecuentes contactos con los alumnos para valorar el grado de satisfacción.

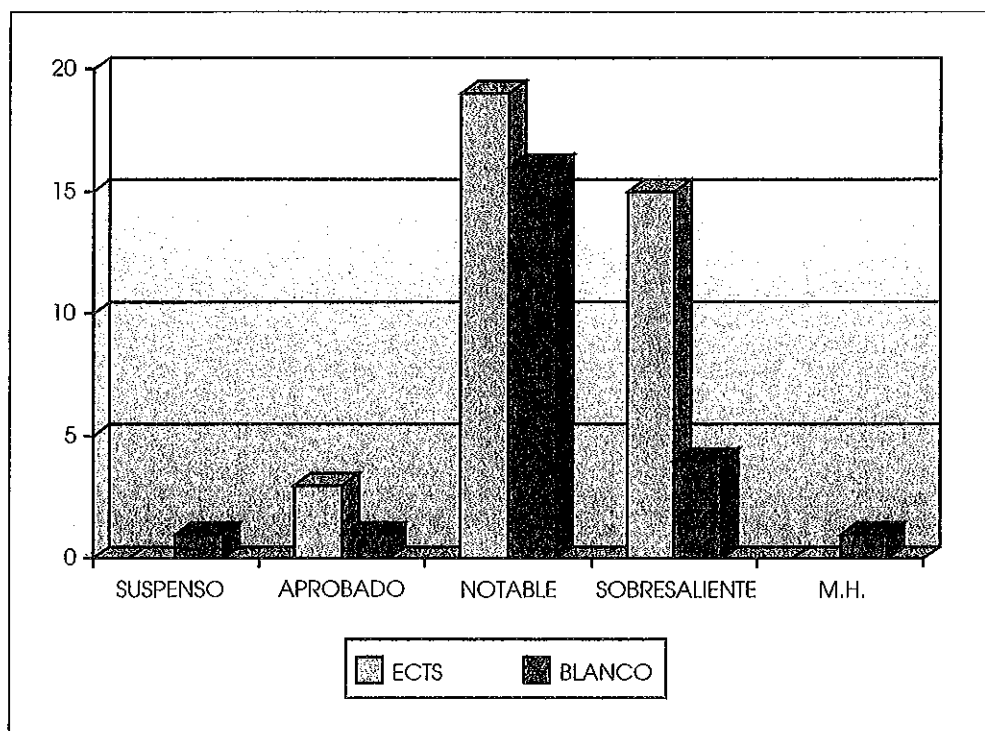
- La parte académica se valoró a partir de una prueba objetiva (tipo test) de preguntas con cuatro posibles respuestas a elegir una de ellas. Esta misma se pasó al grupo de la tarde que, aún siguiendo la misma metodología de trabajo, no habían seguido la experiencia de la implementación del nuevo sistema de créditos ECTS.

A continuación se muestran la tabla (Tabla 3) y gráfica (Gráfica 1) de resultados del grupo clase:

GRUPO ECTS		
CALIFICACIÓN	N.º ALUMNOS	%
SUSPENSO	0	0
APROBADO	3	8,1
NOTABLE	19	51,3
SOBRESALIENTE	15	40,6
M.H.	0	—
TOTAL	37	
Tiempo personal de estudio: Moda: 5 horas, 4,41 de media. Alto grado de satisfacción.		

GRUPO BLANCO		
CALIFICACIÓN	N.º ALUMNOS	%
SUSPENSO	1	4,3
APROBADO	1	4,3
NOTABLE	16	69,6
SOBRESALIENTE	4	17,5
M.H.	1	4,3
TOTAL	23	
Tiempo personal de estudio: variable con rangos amplios no cuantificables. Bajo grado de satisfacción: mucho trabajo		

Tabla 3. Calificaciones de los alumnos



Conclusiones

— Queremos resaltar en primer lugar, la capacidad de innovación y la apuesta por las Nuevas Metodologías que ha supuesto esta experiencia. El Centro Superior de Estudios Universitarios, en sus más de cincuenta años de trayectoria, siempre ha apostado por la innovación en cualquiera de las Áreas de Formación que imparte.

Si bien es cierto que la experiencia se ha focalizado en un grupo pequeño de alumnos y en una sola materia del currículo, en el Centro se han realizado otras experiencias piloto simultáneas en cursos anteriores y posteriores, con el fin de realizar un muestreo más representativo.

Queremos resaltar que, desde nuestra posición, entendemos la implantación del sistema de Créditos ECTS en primer lugar como una apuesta metodológica, que supone un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

— Respecto al proceso, aunque en el texto se han descrito de forma general las fases del mismo, una de las conclusiones más importantes ha sido la dificultad de ajustar la experiencia a un momento concreto del curso, puesto que el grupo de alumnos había trabajado el resto de créditos de la asignatura con otra metodología.

— Por lo que se refiere a los resultados, podemos hablar de dos tipos: por un lado los referidos al nivel de aprendizaje, que como puede comprobarse en

las tablas adjuntas ha sido muy satisfactorio, con un mayor porcentaje de alumnos con calificaciones iguales o superiores al 7.

— Un segundo tipo de resultados y no por ello menos importante, hace referencia al nivel de satisfacción de los alumnos, en el grupo donde se lleva a cabo el nuevo sistema de ECTS, los alumnos refieren mayor grado de satisfacción con el trabajo realizado, sintiéndose motores de su propio aprendi-

zaje, y controlando el tiempo de dedicación a trabajo personal y en grupo propuesto.

— Por último, queremos añadir que desde una perspectiva de futuro, creemos que la implementación de experiencias piloto como estas en nuestro centro y en situaciones similares, nos permite tener una pequeña holgura de cara al futuro y realizar los ajustes necesarios cuando las circunstancias hagan obligatorio trabajar con el nuevo sistema

Dirección de contacto:

Rosario Melero Alcibar
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
La Salle, 10 - 28023 Madrid
E-mail: charibio@eulasalle.com

Teresa de Jesús González Barbero
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
La Salle, 10 - 28023 Madrid
E-mail: teresag@eulasalle.com

Bibliografía

ALVAREZ, A. (1999). *Diversidad y Confluencia , un estudio interpretativo de la autonomía de los centros educativos en la Unión Europea*. ICE de la Universidad de Deusto. INCE. Madrid

ZABALZA, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea

ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea

YÁNIZ, C. (2002) *Elaboración de proyectos docentes y planificación de asignaturas. Unidad Didáctica para la formación del profesorado universitario*.
<http://www.ice.deusto.es/alud/guia.asp>

PROYECTO TUNING

<http://europa.eu.int/comm/education/tuning.html>

<http://www.relint.deusto.es/Tuning Project>

<http://www.lef.rug.nl/Tuning Project>

MEDINA , A. ; SALVADOR, F. (2002). *Didáctica General*. Pearson. Madrid