

PARADIGMAS METODOLÓGICOS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, VISTOS POR LOS ALUMNOS

Ruth Amate Rodríguez, M^a del Carmen Pérez-Fuentes,
José Jesús Gázquez Linares & Alejandro Díaz Flores

Universidad de Almería

Resumo

Desde la decisión de señalar el año 2010, como el año del Espacio Europeo, todas las Universidades se han visto envueltas en un cambio ideológico y metodológico, donde se integra la docencia universitaria en la filosofía, de actuación propia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Pretendemos destacar la influencia de estos cambios en los paradigmas metodológicos, siendo algunos de los más relevantes: la Guía Docente de Titulación/Asignatura, los nuevos criterios e instrumentos para la evaluación, etc. Así como, conocer la opinión que posee al respecto, el alumnado que se halla inmerso en este proceso de convergencia en la Universidad de Almería; ya que, el objetivo del EEES es considerar al estudiante como gestor directo de su propio proceso de aprendizaje, promocionando una actitud crítica y reflexiva sobre su conocimiento.

Introducción

La idea del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nace de la Declaración de la Sorbona de 1998, que fue firmada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. Tras esta primera declaración de intenciones, estas cuestiones se concretan en la Declaración Conjunta de los Ministros de Educación Europeos de Bolonia en 1999, conocida como Declaración de Bolonia.

En este documento se establecen las líneas principales de desarrollo del EEES, haciendo que todo este proceso de cambio se base en unas líneas básicas de trabajo para todos los países europeos implicados que son:

- Adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable y entendible en toda Europa.
- Establecimiento de un sistema de titulaciones universitarias formado por: Grado, Máster y Doctorado.
- Establecimiento de una valoración del crédito universitario igual para todos los países europeos "European Credit Transfer and Accumulation System" (ECTS).
- Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.
- Establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad de los títulos
- Establecimiento de una dimensión Europea en la Educación Superior.

- Promocionar el aprendizaje continuado a lo largo de la vida (lifelong learning).
- Propiciar, como punto esencial, la participación de las universidades y de los estudiantes en todo el proceso.

Uno de los objetivos fundamentales del proceso de Convergencia Europea es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior porque la filosofía de la Convergencia pretende impulsar además de una gran renovación metodológica en la enseñanza universitaria, un cambio en la organización de las enseñanzas (incluyendo Nuevos Títulos Universitarios, Créditos ECTS, etc...)(De Miguel, 2005).

De este modo, la tradicional misión del profesor como “transmisor” de conocimientos, ha quedado relegada a un nivel secundario para priorizar su papel como **facilitador** de los aprendizajes de los estudiantes. El problema de la sociedad actual no es la falta de información, sino todo lo contrario, su sobreabundancia. Pero este hecho no garantiza, desde el punto de vista del aprendizaje, que los estudiantes sean capaces de seleccionar la información, asimilarla e integrarla para seguir construyendo el conocimiento; ante esta nueva situación, el profesor se convierte en un mediador, un guía, un orientador, es decir, se revaloriza la función más formativa del profesor, la de ayudar al alumno a aprender con el objetivo de que él luego sea capaz de hacerlo autónomamente (Fernández, 2004).

Debemos tener en cuenta, según De Miguel, a la hora de justificar una propuesta de cambio de paradigma metodológico, la necesidad de formular los propósitos del aprendizaje en términos de competencias para permitir adquirir los conocimientos necesarios al sujeto para su incorporación al mundo laboral porque la excesiva polarización de la educación superior sobre objetivos relativos a conocimientos, mayoritariamente conceptuales, ha generado desajustes entre lo que se aprendía universitariamente y lo que se necesitaba laboralmente. Por ello, cada vez es mayor la insistencia desde diferentes ámbitos, que las instituciones universitarias orienten sus enseñanzas, de manera que los alumnos/as adquieran las competencias que son requeridas desde el ámbito profesional; conllevando un giro en los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la adquisición de competencias profesionales.

Según el Proyecto Tuning, las competencias se definen como una combinación dinámica de conocimientos, actitudes, destrezas y responsabilidades, así como su aplicación, que marcan el nivel o grado con que una persona es capaz de desempeñarlos; por tanto, una competencia es la capacidad que posee un sujeto para aplicar en el momento más idóneo, la estrategia o conocimiento más oportuno, implicando en este proceso no sólo el dominio del conocimiento o de estrategias o procedimientos, sino también la capacidad o habilidad de saber cómo utilizarlo. Como se pone de manifiesto en el Informe Delors (2000), el concepto de competencia, integra los conceptos de saber, saber hacer, saber estar y saber ser, ya que cuando un individuo da

respuesta a las diversas situaciones y tareas que se le plantean en el mundo laboral, lo hace de una manera global en función de sus conocimientos y capacitación técnica así como de sus cualidades personales y actitudes sociales.

En el proyecto Tuning las competencias se clasifican en dos modalidades:

1. *Competencias genéricas o transversales*, que son comunes a casi todas las profesiones y titulaciones universitarias; distinguiendo a la vez, tres tipos:

- Instrumentales: permiten utilizar el conocimiento como un instrumento, ya que sirven como herramienta para conseguir algo.
- Interpersonales: favorecen la relación con los demás facilitando los procesos de interacción social y cooperación.
- Sistémicas: requieren la capacidad de visión, integración y relación de las diversas partes de un sistema.

2. *Competencias específicas*, son las propias de cada titulación o profesión concreta: métodos, técnicas y aplicación de conocimientos relevantes de las distintas áreas disciplinares.

Estas competencias lógicamente, son observables y evaluables a través de las conductas que los sujetos generan ante los diversos problemas y contextos sociales.

De acuerdo con la filosofía del EEES, De Miguel, deduce que los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar un cambio sensible, haciendo frente a los posicionamientos clásicos centrados en el aula y la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada sobre la actividad autónoma del alumno lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista.

A pesar del reciente cambio en la regulación de la *Universidad que la Ley Orgánica de Universidades, Ley 6/2001 de 21 de Diciembre*, la transformación estructural del sistema universitario español vendrá dado por el proceso de convergencia de los sistemas universitarios europeos, que debe estar concluido para el año 2010. Para que todo este proceso de convergencia se lleve a cabo con el mayor orden, e integración entre las enseñanzas universitarias existentes y las futuras (2010), se tendrá en cuenta el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Este citado Real Decreto, recoge la autonomía universitaria a nivel de títulos universitarios que vayan a impartir y expedir de manera individual, en cada una de las universidades a la vez que también recoge un cambio estructural y metodológico docente, centrándose en el proceso de aprendizaje al que tendrá que enfrentarse el alumno ahora.

Paradigmas Metodológicos en el Espacio Europeo de Educación Superior

Dada, la gran información que abarca el tema de la metodología en el Espacio Europeo de Educación Superior, nos centraremos exclusivamente en la Guía Docente de Titulación/Asignatura como herramienta metodológica y en el Portafolio como herramienta evaluativa.

La Guía Docente de Titulación/Asignatura

Para De Miguel (2005), independientemente de la opción metodológica o procedimiento concreto que elijamos como docentes, es imprescindible concretar cuales van a ser las tareas a realizar tanto por el docente como por el alumnado antes, durante y después del inicio de éstas; y para ello, la única forma de que el alumno sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje es involucrarlo activamente de manera que en todo momentos conozca y pueda planificarse el trabajo de forma autónoma con respecto a dicha disciplina; todo esto se lleva a cabo con la realización de la Guía Docente de Titulación y/o Asignatura por parte del docente.

Comenzaremos con la definición de Guía Docente y sus utilidades para el alumnado, que presenta Zabalza (2004), representando la Guía Docente de Titulación, un compromiso del profesor/a en cuanto a la orientación de su enseñanza como el instrumento más importante para el/la estudiante en cuanto a la orientación de su aprendizaje, siendo por tanto un elemento básico para clarificar las pautas de la interacción didáctica en el aula; por tanto no es sólo la propuesta pedagógica y formativa de una Titulación o Asignatura, sino que es el resultado de un trabajo del equipo docente de una misma titulación, curso o asignatura, fomentando así la coordinación del profesorado a la vez que favorece el intercambio de experiencias.

Según Echevarría (2001), la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas, estando relacionado con la cualificación personal a la vez que el aprovechamiento de los distintos ámbitos institucionales para su aprovechamiento; es decir, el que dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar con su entorno laboral y en la organización del trabajo, posee competencia profesional.

La Guía debe reflejar como ningún otro instrumento, el papel protagonista que va a adquirir el estudiante, ya que es él quien aprende, pero también es verdad, que en ese camino necesita orientación, y ese es precisamente el papel que desempeña la Guía, indicándole en todo momento el camino a seguir junto con el profesorado, el cual contribuye a que el alumno logre un “aprendizaje autónomo”; es decir, que sepa proponer sus propios objetivos, métodos para conseguirlos y evaluarse (Monreal, 2005).

Para Monreal (2005), la elaboración de la Guía Docente, es pensar en nuestra propia disciplina pero adoptando la posición y lugar del alumnado ya que éstas no son ni programas ni manuales, por lo que no están orientadas a acumular contenidos sino a guiar el aprendizaje, de ahí, que en ningún momento lleguemos a pensar en sustituir los libros de texto ni al profesorado por éstas. Otro elemento innovador, en la elaboración de las Guías Docentes, es su relación con una de las competencias fundamental del profesorado, que es la planificación.

Para explicar la estructura y los contenidos de una Guía Docente de titulación, tomaremos como referencia el modelo propuesto por Zabalza (2004):

I. Información General de la Universidad

Normalmente, las guías docentes comienzan con una descripción de la institución en la que se imparte la titulación, que incluye las siguientes informaciones:

- a) Nombre y ubicación geográfica.
- b) Descripción general de la Universidad y de las titulaciones que se imparten en ella.
- c) Infraestructuras con las que cuenta (biblioteca, recursos informáticos, laboratorios, etc.) y condiciones para su uso.
- d) Procedimiento de admisión para cursar los estudios en dicha Institución
- e) Información general para estudiantes (alojamientos, residencias, comedor, transporte, becas, seguros, servicio de empleo)

II. Información general de la Facultad/ Escuela

En este apartado se informa sobre los aspectos principales de la Facultad/ Escuela a la que se refiere la guía institucional y debe incluir los siguientes puntos:

- a) Estructura orgánica de la misma y autoridades académicas (Decanos/as, Directores/as, Vicedecanos/as, Secretarios/as, Administradores/as, etc...)
- b) Titulaciones que ofrece
- c) Información académica y administrativa (Secretaría, auto-matricula, Defensor del alumno/a, etc....)

III. Información general de la Titulación

En este punto se plasma la información referente a los aspectos principales de la titulación a la que se refiere la guía. En esa descripción general, que debe ser lo más exhaustiva posible, se incluirá:

- a) Título que otorga
- b) Competencias de la Titulación

- Generales: Son aquellas que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, definidas en el Proyecto Tunning
 - Específicas: Aquellas que capacitan para el ejercicio profesional de una titulación concreta
- c) Requisitos de admisión (notas de corte, etc....)
 - d) Perfiles y Salidas profesionales
 - e) Acceso a estudios posteriores (Máster, Doctorado)
 - f) Diagrama del Plan de Estudios (troncales, obligatorias, optativas, prácticas, libre configuración, etc.)
 - g) Créditos: Aparecen tanto en créditos LRU como en ECTS
 - h) Programas de prácticas (de campo, en empresas, Practicum, etc.).
 - i) Calendario académico

IV. Información general de la Guía Docente de Asignatura

Este apartado presenta la información sobre las diversas materias y asignaturas que componen cada titulación. El objetivo es incluir y detallar todos los aprendizajes que se espera logren los alumnos/as y los procedimientos y medios que se consideran adecuados para alcanzarlos.

1. Datos descriptivos de la asignatura
2. Datos del Profesor/a
3. Elementos de interés de la asignatura
4. Competencias: generales y específicas de la asignatura
5. Contenidos de la materia
6. Metodología y secuenciación temporal de actividades
7. Bibliografía básica y recomendada
8. Sistemas de evaluación

El Portafolio Docente

El cambio metodológico que supone el proceso de convergencia, gira en torno a un nuevo paradigma en donde prima el trabajo personal del alumno, para ellos, deberemos planificar estrategias de evaluación que nos permitan estimar cómo llevar a cabo la planificación y realización de dicho trabajo; esto supone abordar los resultados de aprendizaje, y no sólo el producto, ya que ambos son importantes para alcanzar resultados (De Miguel, 2005), este proceso de evaluación, supone abordar procedimientos cualitativos y personalizados, en donde el factor humano analice sus fortalezas y debilidades proponiéndose nuevas metas para el estudio.

De entre todos los instrumentos, que como docentes, podemos encontrar para evaluar tanto competencias como el proceso llevado a cabo, nos decantaremos esta vez por el portafolio docente.

Para empezar, diremos que la idea del portafolio viene dada de otros ámbitos profesionales como es la arquitectura, artistas, fotógrafos, etc....donde muestran sus competencias profesionales al mundo laboral (Seldin, 1997). Esta idea, trasladada al campo de la educación, tomando matices y significados diferentes, el portafolio se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación surgiendo así, una alternativa a las metodologías cuantitativas, se trata de evaluar el proceso de los participantes y tener en cuenta su potencial de aprendizaje durante el proceso de preparación del portafolio (Barragán, 2005)

Si tenemos en cuenta la definición que ofrece la Real Academia Española de la palabra portafolios, comprobaremos que es una “Cartera de mano para llevar libros, papeles, etc...”, a parte de este significado literal, si trasladamos este concepto al ámbito educativo observamos como proviene del anglosajón “Portfolio Assessment” que podríamos traducir como “carpetas de evaluación” ó “carpetas de aprendizaje”; también podemos tener en cuenta, las distintas definiciones que nos ofrecen autores como Bolívar (2007), donde el portafolios es la herramienta donde de modo sistemático y organizado se documenta, como una cierta antología secuencial, todo aquello que contribuya a mostrar o ejemplificar el progreso del conocimiento adquirido en un campo o materia, así como la reflexión autoevaluativa del trabajo realizado.

Un portafolio didáctico, es la historia documental estructurada de un conjunto cuidadosamente seleccionado de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante, que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación (Shulman, 1999).

Para Barberá *et al.* (2005), el portafolios de aprendizaje, es una selección de trabajos del estudiante que relata de manera reflexiva el progreso y los logros conseguidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un área específica.

El portafolio no es una recopilación exacta y minuciosa de los documentos y materiales relacionados con la actuación educativa, sino una información detallada sobre las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente (Fernández, 2004).

Así, el portafolio se convierte entonces en una exposición del trabajo del estudiante que cuenta la historia de su trabajo, de su progreso y de su rendimiento. Debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolios, los criterios para la selección realizada y los criterios para juzgar el valor del contenido así como la autorreflexión del estudiante (Arter, 1990).

Tal y como nos indica Fernández (2004) las principales utilidades del portafolio son:

1. Permitir introducir una evaluación basada en las evidencias recogidas en el proceso enseñanza-aprendizaje.
2. Partir de la formación en competencias.
3. Establecidas las competencias, se proponen actividades que generen evidencias.
4. Evaluar las evidencias con la reflexión del alumno permitiendo la mejora de la calidad en el aprendizaje.
5. Responsabilidad activa por parte del alumnado de su aprendizaje.

El portafolio docente lo puede preparar el docente, tanto en solitario, limitando las posibilidades de mejora en el proceso de enseñanza, como en compañía del resto de profesorado, favoreciendo la reflexión y la coherencia (Fernández, 2004).

Como todo instrumento de evaluación, el portafolio también plantea ventajas e inconvenientes en su utilización, según nos muestra Roca-Piera *et al.* (2009).

VENTAJAS	INCONVENIENTES
• Ofrece información amplia sobre el aprendizaje	• Falta de seguridad por no estar haciéndolo bien.
• Admite el uso de la evaluación continua para el proceso de aprendizaje.	• Excesivo gasto de tiempo por parte del profesor y del alumno, si no se seleccionan los aspectos claves o no se establecen mecanismos de control.
• Tiene un carácter cooperativo, implicando a docente y estudiantes en la organización y desarrollo de la tarea.	• Implica un alto nivel de autodisciplina y responsabilidad por parte del alumnado
• El alumno/a al desarrollar esta estrategia proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado. En este modelo se detectan los aprendizajes positivos, las situaciones problema, las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas....	• No elimina otros tipos de evaluación.
• Se pueden compartir los resultados con otros compañeros tanto docentes como estudiantes.	• La utilización del portafolio significa para algunos profesores un cambio de estilo de enseñanza (no tiene sentido en modelos tradicionales)
• Promociona la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico reflexivo que por una parte asegura la asimilación de un aprendizaje mínimo y por otra no establece límites en aquello en lo que cada uno/ una desea adquirir y profundizar.	• La evaluación ha de estar muy sistematizada en referencia a los objetivos y/o al avance, sino puede ser subjetiva y tangencial.
• Proporciona buenos hábitos cognitivos y sociales al alumno.	
• Tiene un gran componente motivador y de estímulo para los estudiantes al tratarse de un trabajo continuado, donde se van comprobando rápidamente los esfuerzos y resultados conseguidos.	
• Cuenta desde el principio con los criterios con los que serán evaluados los estudiantes.	
• El portafolio es un producto personalizado, por lo que no hay dos iguales.	

La estructura del portafolio, independientemente de los objetivos para los que se realice, encontramos puntos comunes y por tanto claves, presentes en cualquier portafolio (Fernández, 2004).

PORTAFOLIO DOCENTE

Nombre del profesor/a
Departamento/centro
Institución/Fecha

Tabla de contenidos

1. Responsabilidades de enseñanza
2. Declaración de filosofía de la enseñanza
3. Metodología de enseñanza (estrategias, objetivos)
4. Descripción de los materiales del curso (programas, apuntes, tareas)
5. Esfuerzos por mejorar la enseñanza
 - a) Asistencia a conferencias/talleres
 - b) Revisiones curriculares
 - c) Innovaciones en la enseñanza
6. Calificaciones de los estudiantes en preguntas de diagnóstico
7. Productos de enseñanza (evidencia del aprendizaje del estudiante)
8. Metas de enseñanza a corto y largo plazo

La evaluación debe dirigirse a comprobar que una competencia ha sido adquirida a través de los cambios progresivos ocurridos en el tiempo, teniendo en cuenta también el propio juicio del alumno sobre su trabajo.

Por otra parte, Comoglio (2002) recoge varios criterios para evaluar el portafolio:

1. *Grado de claridad en lo que quiere demostrar.*
2. *¿Qué cambios del estudiante se han verificado en el tiempo?*
3. *¿Cuál es su capacidad de autoevaluación?*
4. *¿Cómo está organizado y estructurado el portafolio? ¿Lo ha preparado de modo atrayente, bien etiquetado, subdividido en la secuencia?*
5. *¿Cómo demuestra su desarrollo y la adquisición de competencias?*
6. *¿Es claramente comprensible?*

A modo de ejemplo puede seguirse la siguiente escala para la evaluación del Portafolio Docente en función de diferentes dimensiones, propuesta (Bolívar, 2007).

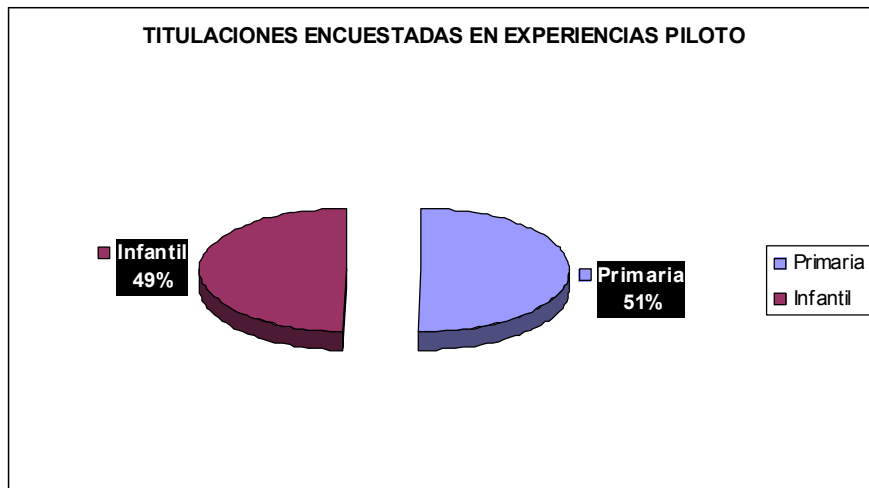
Dimensiones / Valoración	Excelente	Medio	Insuficiente
Variedad de trabajos presentados	Contiene una gran variedad	Contiene una discreta variedad de trabajos	Escasa variedad
Desarrollo y progreso	Evidencia de un gran cambio en las competencias adquiridas	El progreso es escaso y el desarrollo de competencias limitado	No se reconocen signos de cambio o desarrollo
Organización	El trabajo está bien organizado en todas sus partes	No del todo bien organizado	Desorganizado y contradictorio en su ordenación
Comprensión y comunicación	Excelente comprensión del contenido, de su expresión y de su comunicación	Demuestra buena comprensión y se expresa con claridad	Deficiente comprensión de lo que recoge y de su expresión
Autoevaluación	Evidencia de modo analítico los aspectos positivos, sus progresos y sus limitaciones	Demuestra saber autoevaluarse de modo realista. En ocasiones oculta sus limitaciones	No se corresponde de modo evidente con lo que se ha presentado
Implicación	Demuestra empeño, persistencia y motivación para aprender y mejorar	Hay signos de demostrar un interés por mejorar	No hay signos de interés por el trabajo y por aprender

Paradigmas Metodológicos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Visión del alumnado.

Método

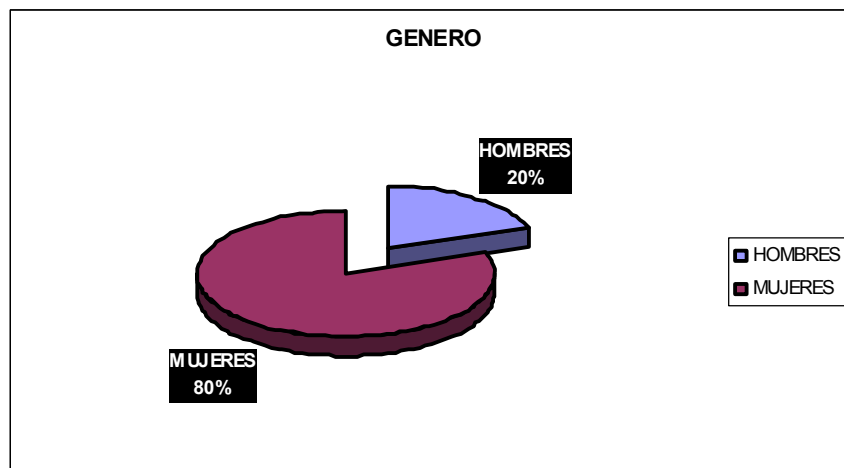
Participantes

La muestra utilizada en el presente estudio esta compuesta por un total de 77 alumnos/as de las diferentes Titulaciones que se encuentran en Experiencias Piloto de la Universidad de Almería, concretamente de las Titulaciones de Diplomatura de Magisterio en Educación Primaria y Diplomatura de Magisterio en Educación Infantil (Gráfica 1).



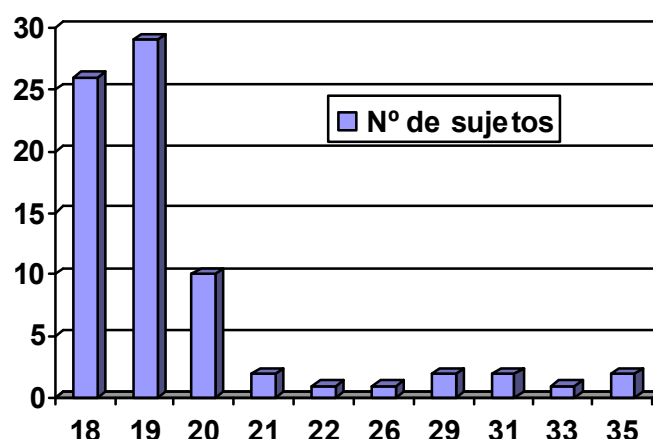
Gráfica 1. Titulaciones encuestadas en Experiencia Piloto durante el curso 2009/2010.

Del total de sujetos participantes, el 20% (15 sujetos) son hombres, mientras que el 80% restante del total (62 sujetos) son mujeres tal y como observamos en la Gráfica 2.



Gráfica 2. Encuestados según el género

En la gráfica 3, observamos las edades que poseen los sujetos de la muestra, siendo mayor el número de sujetos de 19 años de edad, seguidos del grupo de 18, ya que ambas edades son consideradas usuales, en alumnos universitarios de primer curso, siendo la media de edad de 20,16 años (DT=3,994); aunque hay que destacar en este análisis, el elevado número de sujetos que se encuentran en el intervalo de edad de 25 a 35 años, aglutinando casi al 10% de la muestra.



Gráfica 3. Edades de los sujetos de la muestra

Instrumento

Cuestionario sobre Paradigmas Metodológicos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Se trata de una encuesta elaborada por Gázquez, Pérez y Amate (2009), siendo el objetivo final, recabar información en relación a la percepción y grado de satisfacción del estudiante implicado en el proceso de Convergencia con el Espacio Europeo en la Universidad de Almería.

Procedimiento

En un primer momento se procedió a la selección aleatoria de las Titulaciones en Experiencias Piloto de la Universidad de Almería, a cuyos alumnados se les va a aplicar la Encuesta sobre Paradigmas Metodológicos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tras la selección, se le comunicó al alumnado su anonimato en la realización de dicha encuesta y se procedió a la aplicación individualizada de éste a los alumnos que participaron voluntariamente. Posteriormente se procede a pasar los datos al programa estadístico SPSS 15.0 para su análisis estadístico.

Resultados

Un análisis en función del género, nos muestra tras la realización de la prueba estadística U de Mann-Whitney que sólo existe diferencia significativa en la valoración final del proceso de convergencia en donde las mujeres poseen una puntuación más alta con respecto a los hombres. Podemos observar, como los hombres puntúan escasamente por encima en cuanto a la docencia recibida según lo planificado y en la metodología utilizada; mientras que las mujeres lo hacen respecto a la adecuación de equipamientos informáticos y virtuales y a la flexibilidad de espacios para el trabajo.

Tabla 1. Puntuaciones medias del total de la muestra y en función del género. Prueba U de Mann-Whitney

	Total			Género						U de Mann-Whitney	Sig.
	N	Media	DT	Hombre			Mujer				
				N	Media	DT	N	Media	DT		
Pienso que con los créditos ECTS, las horas de trabajo y de estudio del alumno, son más valoradas	77	2,23	1,654	15	2,27	1,624	62	2,23	1,674	459,000	,936
He trabajado de forma autónoma para abordar el aprendizaje de mis asignaturas	77	4,01	,980	15	4,00	1,000	62	4,02	,983	451,000	,849
El profesorado ha utilizado distintas estrategias metodológicas (mapas conceptuales, proyectos de trabajo, casos prácticos, estudio de casos...)	77	3,92	1,097	15	4,07	,961	62	3,89	1,132	437,500	,710
La docencia recibida se ha ajustado a la planificación que aparece en la Guía Docente	77	3,66	1,177	15	3,93	1,387	62	3,60	1,123	360,500	,155
Esta metodología se ajusta a mi formación en competencias para la futura incorporación al mundo laboral	76	3,58	1,203	15	3,67	1,397	61	3,56	1,162	405,000	,470
Los criterios de evaluación se ajustan a la metodología llevada a cabo durante el curso	77	3,84	1,040	15	3,87	1,060	62	3,84	1,043	456,500	,907
Considero más fácil aprobar la asignatura con esta metodología que con la de años anteriores	77	2,34	2,011	15	2,80	1,935	62	2,23	2,028	395,500	,354
Los equipamientos informáticos y virtuales de apoyo a la docencia que ha utilizado el profesorado en las clases son adecuadas	77	3,62	1,318	15	3,93	,884	62	3,55	1,399	413,500	,489
Dispongo de espacios adecuados que me permiten agruparme con mis compañeros/as de diferentes formas: gran grupo, seminarios, trabajo en equipo y trabajo individual	77	3,69	1,471	15	3,87	1,125	62	3,65	1,548	462,000	,968
Mi valoración global del proceso de convergencia es:	76	3,17	1,310	14	2,21	1,369	62	3,39	1,206	219,500	,003

En un análisis en función de las dos Titulaciones seleccionadas, podemos observar tras la realización de la prueba estadística U de Mann-Whitney, que se observan diferencias significativas en el trabajo autónomo para abordar el aprendizaje de las asignaturas, en las estrategias metodologías utilizadas por el profesorado, en la docencia recibida que se ha ajustado a la planificación existente en la Guía Docente, en la adaptación de la metodología a mi formación en competencias e incorporación al mundo laboral, en la adaptación de los criterios de evaluación con respecto a la metodología utilizada y en la disponibilidad de espacios adaptados para trabajar según metodología.

También observamos como en la Titulación de Magisterio Educación Primaria la puntuación es más alta en ítems como, la utilización de distintas estrategias metodológicas, en la planificación de la docencia tal y como aparecía en la Guía Docente y en el aprendizaje autónomo de las asignaturas; mientras que en la Titulación de Magisterio Educación Infantil, se aprecia claramente la alta diferencia de puntuaciones en ítems como la adaptación de la metodología a

una formación en competencias para el futuro, en la consideración de aprobar una asignatura con esa nueva metodología que en años anteriores, en la adecuada utilización de equipos informáticos y audiovisuales y en la consideración global que poseen del proceso de convergencia.

Tabla 2. Puntuaciones medias en función de las titulaciones. Prueba U de Mann-Whitney

	Titulaciones						U de Mann-Whitney	Sig.
	Magisterio E. Primaria			Magisterio E. Infantil				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Pienso que con los créditos ECTS, las horas de trabajo y de estudio del alumno, son más valoradas	39	2,23	1,580	38	2,24	1,747	710,500	,747
He trabajado de forma autónoma para abordar el aprendizaje de mis asignaturas	39	3,69	1,055	38	4,34	,781	464,500	,003
El profesorado ha utilizado distintas estrategias metodológicas (mapas conceptuales, proyectos de trabajo, casos prácticos, estudio de casos...)	39	3,54	1,253	38	4,32	,739	462,000	,003
La docencia recibida se ha ajustado a la planificación que aparece en la Guía Docente	39	3,38	1,269	38	3,95	1,012	542,000	,032
Esta metodología se ajusta a mi formación en competencias para la futura incorporación al mundo laboral	39	3,36	1,013	37	3,81	1,351	482,500	,009
Los criterios de evaluación se ajustan a la metodología llevada a cabo durante el curso	39	3,54	1,072	38	4,16	,916	460,500	,002
Considero más fácil aprobar la asignatura con esta metodología que con la de años anteriores	39	2,59	1,697	38	2,08	2,283	670,000	,453
Los equipamientos informáticos y virtuales de apoyo a la docencia que ha utilizado el profesorado en las clases son adecuadas	39	3,49	1,167	38	3,76	1,460	587,000	,101
Dispongo de espacios adecuados que me permiten agruparme con mis compañeros/as de diferentes formas: gran grupo, seminarios, trabajo en equipo y trabajo individual	39	3,36	1,442	38	4,03	1,442	492,000	,008
Mi valoración global del proceso de convergencia es:	39	3,10	1,142	37	3,24	1,480	626,500	,303

Discusión

Podemos comprobar, como en general, el alumnado está contento y de acuerdo con los procedimientos y la metodología llevada a cabo en la Universidad de Almería para estas dos Titulaciones en Experiencias Piloto.

En cuanto al total de las puntuaciones obtenidas en función del género, los sujetos puntúan altamente el trabajo autónomo para el aprendizaje de sus asignaturas mientras que la puntuación más baja se recoge en la valoración que proporciona el ECTS en las horas de trabajo y estudio

del alumno; manifestando así, una leve decepción en proporción horas de estudio/trabajo-valoración por el docente. De la misma manera observamos, como entre las dos titulaciones seleccionadas, es decir, en las puntuaciones globales de la muestra, obtienen puntuaciones superiores ambos ítems.

Destacar que la Titulación de Magisterio Educación Infantil posee una puntuación media ligeramente superior a la Titulación de Magisterio Educación Primaria, demostrando su mayor grado de satisfacción ante este proceso.

No podemos dejar de destacar, la importancia que tiene este proceso de convergencia en estos momentos, cuando nos encontramos a un año académico vista para la implantación de la unificación de estudios universitarios superiores a nivel europeo.

Referencias

- Barberà, E. (1998). *Portafolios para evaluar en la escuela. Evaluación*. Pamplona: Ikastolen Elkartea.
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere 31*(9).
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia practica de la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa 4*(1), 121-139. Sevilla.
- Comoglio, M. (2002). *Insegnare e valutare con il portfolio. Il saggio proposto è stato pubblicato come saggio introduttivo al volume. La Nuova scuola primaria*. Milano: Franco Frabboni.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del Siglo XXI*. Madrid: UNESCO.
- Echevarría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto, 31*, 35-55.
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar, 33*, 127-142.
- Fernández, A. y Maiques, J.M. (2001). *La Carpeta Docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Informe Final de la Fase 2*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final de la Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Díaz, M.M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, núm. 260.

Roca-Piera, J., De Amo, J.M., Rodríguez, D., Alias, A. y Márquez, J. (2009). *Propuesta Formativa para la Aplicación y Desarrollo Compartido de Competencias en la UAL*. Seminario de Reflexión REDU-USC. Almería: Universidad de Almería.

Seldin, J. (1997). On the Proof Theory of Coquand's Calculus of Constructions. *Annals of Pure and Applied Logic*, 1(83), 23-10.

Shulman, L.S. (1999). Taking learning seriously. *Change*, 1, 10-17.

Zabalza M.A. (2004). *Guía Para La Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el marco del EEES (Guía de guías)*. Documento de trabajo. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.