

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE UNA EXPERIENCIA  
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL MÁSTER  
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA

*Evaluative research of a learning experience within  
the Secondary Education Teachers' Training Master*

*Recherche évaluative d'une expérience d'enseignement-  
apprentissage contextualisée dans le Master de Formation  
du Professorat d'Enseignement Secondaire*

Vicente CARRASCO EMBUENA\* y Antonio V. GINER GOMIS\*\*

Universidad de Alicante. Correo-e: \* vicente.carrasco@ua.es; \*\* a.giner@ua.es

Recibido: 23/07/2010; Aceptado: 09/11/2010; Publicado: 01/06/2011

BIBLID [0212-5374 (2011) 29, 1; 111-133]

Ref. Bibl. VICENTE CARRASCO EMBUENA y ANTONIO V. GINER GOMIS.  
Investigación evaluativa de una experiencia de enseñanza-aprendizaje en el Máster  
de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Enseñanza & Teaching*,  
29, 1-2011, 111-133.

RESUMEN: Este artículo ofrece los resultados de la investigación evaluativa de una experiencia didáctica contextualizada en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, desarrollada en la Universidad de Alicante durante el curso 2009-10 y relativa a la asignatura Diseño y Desarrollo Curricular, que corresponde al módulo de formación genérica. Se ha ofrecido una propuesta metodológica de

aprendizaje activo para asegurar la motivación en los alumnos, formarles en competencias y favorecer su aprendizaje. Se ha investigado la incidencia que tienen estas metodologías en el aprendizaje desde una percepción subjetiva, a través del análisis de los resultados de una encuesta que se administró a dos grupos de alumnos, que opinaron sobre su desarrollo y sobre lo que ha aportado a su formación. Por otro lado, se ha analizado objetivamente el rendimiento académico de los estudiantes. En ambos casos, los resultados evidencian importantes tasas de éxito académico y un alto grado de satisfacción con la actividad desarrollada y con el aprendizaje realizado. Adicionalmente, se ofrecen sugerencias para la mejora de esta propuesta curricular.

*Palabras clave:* Educación Superior, aprendizaje colaborativo, evaluación, diseño curricular, formación profesorado Educación Secundaria.

**SUMMARY:** This paper contributes the results of the evaluative research of a didactic experience contextualized within the Master on Secondary Education Teachers' Training, developed at the University of Alicante during the 2009-2010 year and related to the subject Curricular Design and Adaptation, which belongs to the General module. An active learning methodological proposal has been offered to guarantee the students' motivation, to train them in competences and to help their learning process. What has been researched is the incidence these methodologies have on learning, from a subjective perception, through the analysis of the results of a questionnaire offered to two different groups of students, which gave their opinion about the class development and about what it has contributed to their own training. On the other hand, the students' level of achievement has been objectively analyzed. In both cases, the results show important percentages of achievement success and a high degree of satisfaction towards the class activities and the learning carried out. In addition, some suggestions to improve this curricular proposal are also set out.

*Key words:* Higher Education, collaborative learning, assessment, curricular design, Secondary Education teacher training.

**RÉSUMÉ:** Cet article présente les résultats de la recherche évaluative d'une expérience d'apprentissage contextualisée dans le Master de Formation du Professorat d'Enseignement Secondaire, et développée à l'Université d'Alicante pendant l'année scolaire 2009-2010 sur la matière de Conception et Adaptation des Programmes, qui correspond au module de formation générique. Il s'est mis en place une méthodologie d'apprentissage actif pour assurer la motivation des élèves, les former à des compétences et approfondir leur apprentissage. Nous avons étudié l'impact de ces méthodologies dans l'apprentissage à partir d'une perception subjective, en analysant les résultats d'une enquête administrée à deux groupes d'élèves, qui ont donné leur avis sur le développement méthodologique et sur ce qui a contribué à sa formation. D'autre part, on a objectivement analysé le rendement académique des étudiants. Dans les deux cas, l'étude montre des taux élevés de réussite et un degré élevé de

satisfaction aussi bien avec l'activité développée que sur l'apprentissage aperçu. En outre, l'article conclut avec des suggestions pour améliorer cette proposition.

*Mots clés:* Éducation Supérieure, apprentissage collaboratif, évaluation, conception des programmes, formation du professorat, enseignement secondaire.

## 1. INTRODUCCIÓN

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior iniciado con la Declaración de Bolonia exige la progresiva armonización e interacción de los sistemas universitarios (Attali, 1998; Bricall, 2000; Eurydice, 2000; MECD, 2003; Pagani, 2002; Reichert y Tauch, 2005; Sebkova, 2002; Sursock y Smidt, 2010). Las demandas de la sociedad actual, abierta y en constante transformación, reclaman flexibilizar y diversificar la educación universitaria con modificaciones estructurales y alteraciones en las metodologías docentes, que deben pivotar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes en un contexto que se dilata a lo largo de la vida.

Consecuentemente resulta inaplazable la transformación de la concepción universitaria clásica en otra que incluye un proceso paralelo de reflexión sobre la docencia, la racionalidad de los planes de estudio, nuevas metodologías docentes, mayor atención al alumnado y a su inserción laboral, etc.

La concreción del proceso de convergencia en España, materializada en el diseño e implementación de las nuevas titulaciones, exige un importante cambio en la educación universitaria, que ahora se concibe como un sistema basado en el esfuerzo que deben realizar los estudiantes para conseguir los objetivos de aprendizaje establecidos en los planes de estudios, que concretan los créditos ECTS (García Manjón, 2009; Mateos, Vidal y Montanero, 2008). Esos objetivos se expresan en términos de resultados de aprendizaje y de competencias, ampliando el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas (Altet, 1996; Le Boterf, 1997; Perrenoud, 2000 y 2004; Romanville, 1996; Villa, 2002; Zabalza, 2003). Se reducen sustantivamente las actividades presenciales y se destacan la adquisición de nuevas competencias, la elaboración y el debate de proyectos e iniciativas y su presentación pública y, en definitiva, el énfasis en estrategias de aprendizaje y evaluación que han sido poco usuales en la educación universitaria (estudio de casos, PBL, ABP, *role playing*, seminarios, etc.). Los nuevos modelos didácticos exigen a los profesores reconsiderar las condiciones en que desarrollan la interacción didáctica, requiriéndoles competencia para intervenir con destreza en situaciones caracterizadas por la dispersión cultural y el incremento de la diversidad (Barkley, Cross y Howell, 2007; Biggs, 2000; De Miguel, 2006; Falchikov, 2001; Light y Cox, 2006).

El perfil profesional del docente que requieren los nuevos enfoques de la educación universitaria ha sido abordado ampliamente por numerosos autores

(Marcelo, 2006; Palomares, 2007; Perrenoud, 2004; Valcárcel, 2006; Zabalza, 2003; etc.). Este cambio de la cultura docente exige, a su vez, la transformación de los centros universitarios en lugares aptos para el desarrollo profesional de los profesores, en el marco de escenarios auténticos para la elaboración y experimentación del currículo y para la transformación de las prácticas educativas.

Contextualizada bajo estas premisas, la experiencia didáctica cuya investigación evaluativa presentamos se incardina en el plan de estudios del Máster Oficial en Profesorado de Educación Secundaria. Este Máster de orientación pedagógica y didáctica, claramente profesionalizadora, que incluye especializaciones docentes relacionadas con las materias y ámbitos docentes en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas se inició en el curso académico 2009-10. La actividad académica comenzó tardíamente (a principios del mes de noviembre) con un colectivo de alrededor de quinientos estudiantes y su desarrollo se ha visto influido por abundantes incidencias (de comunicación, organizativas, de gestión y de coordinación), que han afectado a la docencia y a la gestión administrativa.

El trabajo que ofrecemos alude a dos de los diez grupos de alumnos que han cursado la asignatura Diseño y Desarrollo Curricular (DAC), ubicada en el primer cuatrimestre, con una carga lectiva de 5 créditos ECTS, el 40% de los cuales corresponde a actividades presenciales (aproximadamente 50 horas) y el resto al trabajo que deben realizar autónomamente los estudiantes. El programa enuncia y define seis competencias que deben adquirir los participantes:

- a) Conocimiento de la ordenación general de la E. Secundaria y de la estructura del diseño curricular de la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional.
- b) Conocimiento y aplicación de estrategias de diseño curricular en cada uno de los niveles de concreción (proyectos de centro y de aula).
- c) Conocimiento y análisis de los principios didácticos que sustentan el desarrollo y la implementación curricular de los ciclos formativos de grado medio y superior de FP.
- d) Práctica de diseño y coherencia curricular, elaborando propuestas y estrategias para integrar objetivos, competencias, contenidos, metodologías y actividades para el aprendizaje y la evaluación integral de los estudiantes.
- e) Conocimiento y articulación de estrategias de aprendizaje en contextos digitales de diseño curricular y de aprendizaje *on-line*.
- f) Aplicación integrada de los conocimientos y capacidades adquiridos en la resolución de problemas de adecuación curricular a necesidades educativas diferenciadas.

La propuesta metodológica desarrollada ha buscado conectar y articular teoría y práctica, tanto en las actividades presenciales como en las no presenciales. En las primeras, se alternan las clases expositivas (aproximadamente la tercera parte de

las sesiones) con la actividad de los estudiantes, que abarca las dos terceras partes restantes e incluye reflexiones personales, diálogos, debates y confrontación de ideas, análisis de la experiencia del profesor y de los alumnos y actividades prácticas sobre los contenidos de la asignatura. Además, se potencia la exposición de trabajos utilizando las tecnologías digitales y el desarrollo de estrategias docentes (técnicas de animación sociocultural y dinámicas grupales). El trabajo autónomo de los alumnos incluye actividades de aplicación de los aspectos teóricos abordados en las clases, realización de trabajos colaborativos para preparar las exposiciones y las dinámicas grupales, confección de informes individuales y en pequeño grupo, resolución de cuestionarios y participación en debates *on line*.

Los estudiantes que se han acogido a esta opción metodológica han asistido al menos al 80% de las sesiones presenciales. A quienes por diferentes motivaciones no han seguido las clases presenciales (apenas representan el 2%) se les ha ofrecido un procedimiento de evaluación alternativo, consistente en una prueba final integrada por preguntas de ensayo amplio y la resolución de dos casos prácticos, que deben preparar autónomamente con las referencias bibliográficas recomendadas, con los materiales insertos en el Grupo de Trabajo de la asignatura creado en el Campus Virtual y con la orientación del profesor.

Las hipótesis de las que parte esta investigación son:

- a) Las actividades que incorpora la propuesta de aprendizaje vinculan significativamente la asignatura con los requerimientos que demanda un modelo educativo centrado en el estudiante (potenciador de la autonomía, el pensamiento reflexivo y crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y la capacidad de autoevaluarse y de evaluar a los colegas).
- b) La propuesta didáctica garantiza la adquisición generalizada de las competencias académicas que incluye el programa.
- c) Estudiantes y profesorado concuerdan en la percepción del aprendizaje logrado, y existe un marcado paralelismo entre su satisfacción y los resultados académicos.

## 2. METODOLOGÍA

La investigación evaluativa de la experiencia abarca dos vertientes. Por un lado, el análisis del rendimiento académico de los 94 alumnos que han cursado la asignatura en los dos grupos analizados y, por otro, el estudio de las respuestas a una encuesta de satisfacción que se les administró dos semanas después de finalizado el periodo lectivo, para evitar su contaminación por las expectativas sobre los resultados académicos. La encuesta se realizó a través de un formulario *on-line*, de carácter anónimo, que 45 estudiantes cumplimentaron y remitieron voluntariamente a lo largo de un periodo de dos semanas. El cuestionario consta de doce preguntas, cinco de las cuales son de respuesta abierta y siete de respuesta cerrada, con formato de escala Likert (Anexo D). Sus resultados se han confrontado con los

correspondientes a la encuesta de satisfacción del alumnado que incluye el Programa institucional de Evaluación del Profesorado de la Universidad de Alicante, administrada por encuestadores a los dos grupos de referencia en el transcurso del último tercio de la actividad lectiva.

Con relación al rendimiento académico se han considerado las calificaciones finales y su desagregación, analizando separada y comparativamente los datos relativos a cada uno de los componentes de la evaluación: trabajos prácticos en el aula, diseño, redacción y exposición pública de una programación didáctica de una materia o módulo formativo y desarrollo de una de sus unidades didácticas, y prueba final. Los datos han sido procesados, calculándose su desviación estándar y el coeficiente de variación de Pearson (*cv*), para acotar, respectivamente, su dispersión y homogeneidad y estimar, así, los efectos del planteamiento metodológico de la asignatura, que responde a una propuesta de aprendizaje mixto, de carácter distribuido (Bowman, 1999) y colaborativo (Brufee, 1995; Dillenbourg, 1999; Gros, 2000; Johnson y Johnson, 1999; Ledlow, 1999; Oakley *et al.*, 2004; Panitz, 1997; Smith *et al.*, 2005). Los resultados de ambos grupos se han contrastado, adicionalmente, con los correspondientes a la totalidad del alumnado que ha cursado la asignatura.

Dada la diversidad de la procedencia disciplinar del alumnado (titulaciones universitarias dispares) y el enfoque de sus procesos de aprendizaje (en un clima de cordialidad y de escasa relevancia de la competitividad), se tenían expectativas positivas, generalizadas y homogéneas, sobre los rendimientos académicos, sin grandes diferencias individuales, puesto que la metodología adoptada supedita las legítimas aspiraciones individuales a valores como la colegialidad o la solidaridad. La propuesta docente se orienta a formar futuros profesionales que actúen de manera proactiva, con capacidad de actualizar y ampliar sus conocimientos en el ámbito profesional, interactuando colegiadamente con sus colegas en el mayor número posible de situaciones de aprendizaje. Este enfoque del aprendizaje incluye las tecnologías de la comunicación, las necesidades de los propios alumnos y las específicas del sistema de formación no universitaria. Es una apuesta por la flexibilidad, la cooperación y la reflexividad, que intenta trascender las estrategias convencionales para aprender en el aula aquello que el profesor quiere enseñar. No obstante, es un modelo que admite que profesores, estudiantes y recursos estén ubicados en lugares diferentes, de modo que la instrucción y el aprendizaje pueden producirse independientemente de las variables de espacio y tiempo y, por tanto, pueden ser asíncronos y descentralizados.

Así pues, el análisis de la dispersión-concentración de las calificaciones y de su homogeneidad-heterogeneidad permitirá extraer conclusiones sobre la funcionalidad de la metodología utilizada para las finalidades propuestas.

Con relación a la encuesta de satisfacción del alumnado se ha calculado la desviación estándar de las respuestas a las preguntas cerradas para conocer su dispersión. Los datos cualitativos surgidos de las respuestas a las preguntas abiertas han sido procesados con el programa AQUAD 6 (Huber, 2006), dando

emergencia a un conjunto de categorías semánticas que se sintetizan en el apartado de resultados.

Complementariamente, se llevó a cabo un grupo de discusión con los cinco profesores que han impartido la asignatura a los diez grupos para contrastar pareceres con relación a las dimensiones consideradas.

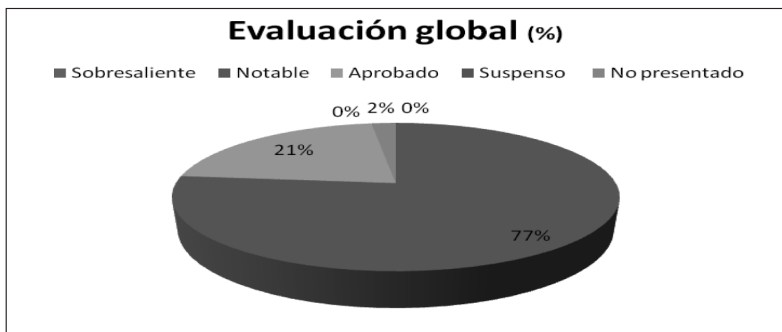
Hemos utilizado un modelo evaluativo híbrido, mediante la obtención combinada de información cuantitativa y cualitativa, para intentar asegurar el alcance y la dependencia de los hallazgos, que han respaldado autores como Stufflebeam (2001), McConney, Ruud y Ayres (2002), Edelembos y Van Buuren (2004) o Villar y De la Rosa (2009). Con ello subrayamos la tendencia pragmática en la práctica evaluativa, vinculándola con la mejora de los procesos que son objeto de la misma.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. *Análisis del rendimiento académico*

La Figura 1 muestra los resultados globales de la evaluación de la asignatura «Diseño y Desarrollo Curricular» (Grupos A y B), con cuyas calificaciones se ha llevado a cabo esta investigación. Destaca el altísimo porcentaje de alumnos que han obtenido la calificación de notable, así como la ausencia de calificaciones extremas (suspenseo y sobresaliente).

FIGURA 1  
Resultados de la evaluación global de la asignatura



Por tanto, el rendimiento académico se resume en dos rasgos: escasas diferencias individuales y éxito generalizado. En este caso, la desviación estándar tiene un valor de 0,81, que denota la escasa dispersión del rendimiento de la población

estudiada, que se distribuye muy próximamente al promedio, que es de 7,27 puntos. El coeficiente de variación de Pearson (cv), en el caso que nos ocupa, es 0,11, índice que ratifica la homogeneidad de la población considerada.

FIGURA 2  
Resultados de evaluación global y en cada uno de los criterios

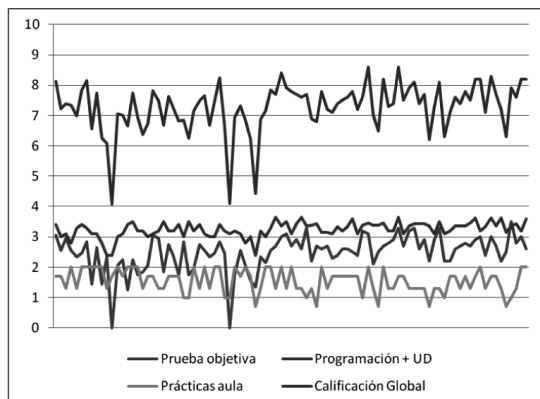
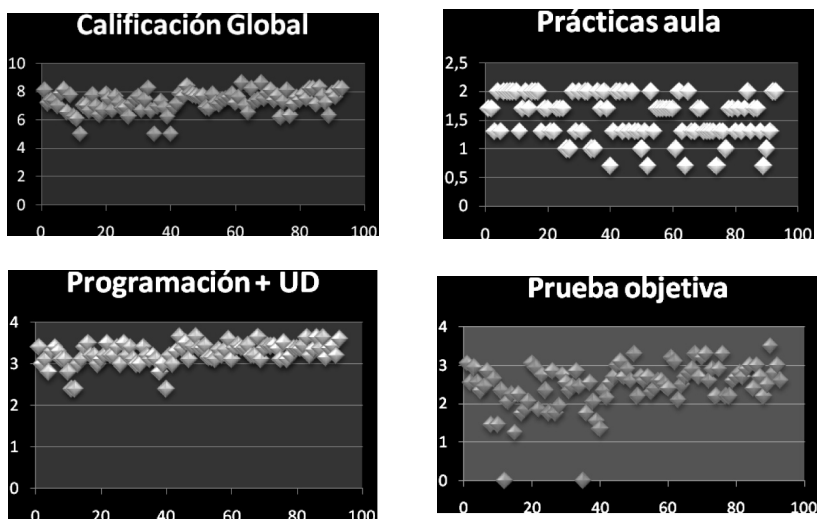


FIGURA 3  
Dispersión de los resultados de la evaluación global y en cada uno de los criterios





Los datos correspondientes al rendimiento académico de los 435 alumnos que cursaron la asignatura coinciden prácticamente con los anteriores, con desviaciones insignificantes (entre 1 y 2 décimas) para todos los valores considerados.

La Figura 2 muestra los resultados para cada uno de los elementos determinantes de la evaluación, así como de la calificación final. Los gráficos a), b), c) y d) de la Figura 3 permiten visualizar la escasa dispersión de las calificaciones, apreciándose la altísima correlación en las calificaciones de los tres componentes, tanto entre sí como con la calificación final.

### 3.2. Encuesta de satisfacción del alumnado

Los dos grupos a quienes se propuso cumplimentar el formulario suman 94 estudiantes, cuyas edades están comprendidas entre los 23 y los 46 años, siendo la edad promedio 28,2. Las titulaciones que les han dado acceso al máster son: Ingenierías (6,4%), Relaciones Laborales (7,4%), Matemáticas (8,5%), Trabajo Social (4,3%), Ciencias Económicas y Ciencias Empresariales (9,6%), Derecho y Ciencias Políticas (9,6%), Geografía e Historia (34%), Historia del Arte (6,4%) y Humanidades (13,8%).

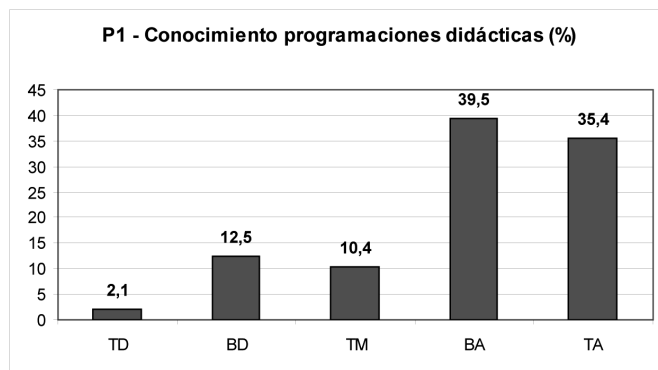
Los datos cualitativos que surgen de las respuestas abiertas han sido procesados con el programa AQUAD 6 (2006), emergiendo una serie de categorías que se ofrecen más adelante.

Resultados:

- a. Las opiniones de los participantes que han cumplimentado el formulario *online* aportan los siguientes resultados con relación a las preguntas de respuesta cerrada, referidas a los siguientes aspectos.
  - a.1. Conocimiento proporcionado a los alumnos sobre las programaciones didácticas para Educación Secundaria

La Figura 4 evidencia que el 75% de los estudiantes considera que el planteamiento y el desarrollo de la asignatura Diseño y Desarrollo Curricular (DAC) les ha proporcionado un conocimiento básico de las referencias y de los aspectos que deben atender las programaciones didácticas para la E. Secundaria y la Formación Profesional, siendo menos del 15% los discrepantes respecto a esta percepción.

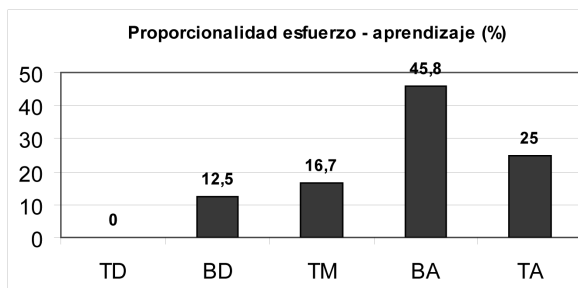
FIGURA 4  
Conocimiento de la programación didáctica



### a.2. Correlación entre esfuerzo desarrollado y aprendizaje logrado

En la Figura 5 se puede apreciar que el 71% considera que la correspondencia entre el esfuerzo realizado para llevar a cabo el aprendizaje y los resultados conseguidos es muy buena u óptima, mientras apenas un 12,5% se muestra bastante en desacuerdo. Finalmente, casi un 17% entiende que existe equidistancia entre esfuerzo realizado y aprendizaje conseguido.

FIGURA 5  
Correlación esfuerzo-aprendizaje

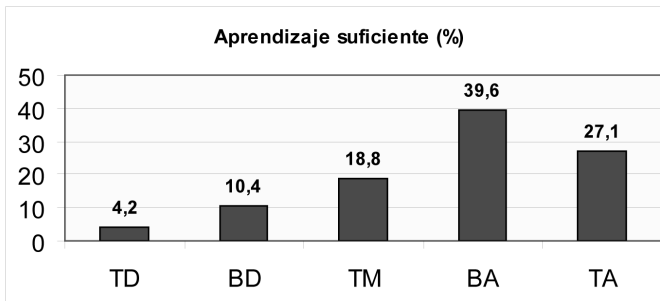


### a.3. Sensación de aprendizaje

Con relación a la sensación de haber aprendido suficientemente en el ámbito de la materia DAC, la Figura 6 muestra que alrededor del 15% tiene la sensación de haber aprendido poco, y que casi un 19% está razonablemente satisfecho con el

aprendizaje que ha llevado a cabo. En todo caso, casi un 67% está bastante o muy satisfecho con su aprendizaje.

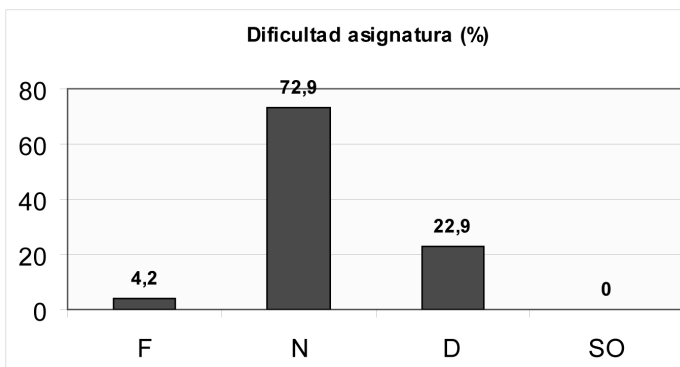
FIGURA 6  
Sensación de aprendizaje



#### a.4. Dificultad de la asignatura

La valoración que hacen de la dificultad para cursar la disciplina informa que a apenas un 5% les ha parecido fácil, mientras que casi un 73% considera que es una materia con una dificultad media entre las que integran el conjunto del máster. Por último, a un 23% les ha parecido una asignatura difícil (Figura 7).

FIGURA 7  
Dificultad de la asignatura



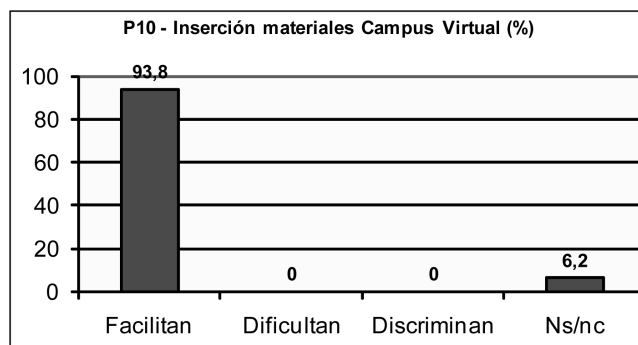
## a.5. Criterios y procedimientos de evaluación

El 77,1% entiende que los procedimientos y criterios utilizados por el profesor para llevar a cabo la evaluación de la asignatura han sido adecuados/justos, mientras el 22,9% los considera inadecuados/injustos.

## a.6. Disponibilidad de los materiales en Campus Virtual

Para la práctica totalidad de los encuestados (casi el 94%) la disponibilidad *on line* de los materiales ofrecidos por el profesor, a través del grupo de trabajo creado en Campus Virtual facilita el trabajo, mientras apenas un 6% carece de opinión al respecto (Figura 8).

FIGURA 8  
Disponibilidad *on line* de los materiales didácticos



b. En el ámbito de las preguntas de respuesta abierta, analizados los textos que inscriben con AQUAD 6, se deducen las siguientes categorías emergentes:

## b.1. Enfoque metodológico de la asignatura

Los participantes destacan especialmente la orientación práctica y la utilidad de las actividades propuestas en las sesiones:

Ha impartido la asignatura de manera muy práctica y muy amena. De hecho considero que únicamente fijándonos en él y en su manera de enseñar nos ha enseñado a ser profesores (Alu 05).

Creo que la intención ha sido siempre la de desarrollar una clase muy práctica, que verdaderamente nos sirva para el día de mañana. De hecho, ha sido de las pocas clases útiles (Alu 08).

También subrayan la dimensión participativa que se ha dado a las sesiones:

Destaco la participación del alumnado, a través del Campus Virtual y sobre todo en el aula, tanto en dinámicas, presentación de programaciones (y evaluación de las mismas), como en la propia opinión durante la marcha de la materia (Alu 10).

Me ha gustado el enfoque de clases participativas mediante actividades como dinámicas de grupo y debate, así como el exponer la programación didáctica, con la que creo haber aprendido mucho, tanto al desarrollarla, como al ver las exposiciones de mis compañeros (Alu 36).

Apuntan como destacables otros aspectos, como las exposiciones de los alumnos en clase, la utilidad de los aprendizajes o la actitud positiva del profesor:

Me parece un enfoque acertado con la combinación de trabajo individualizado y grupal, con exposiciones públicas, ya que al fin y al cabo la tarea de profesor consiste en esto mismo (Alu 26).

Principalmente el enfoque realista, el profesor cita muchas situaciones reales (Alu 45).

Su dinamismo, cercanía y carisma a la hora de dar clase (Alu 15).

## b.2. Aspectos inadecuados

Con referencia a los aspectos que les han parecido inadecuados y que consideran que deben eliminarse o modificarse en nuevas ediciones, las principales categorías que emergen de sus relatos son:

El excesivo número de trabajos que han realizado y las condiciones inadecuadas del aula:

El excesivo número de trabajos y el trabajo en grupo fuera de horas de clase, que se hace muy complicado (Alu 06).

Básicamente los aspectos más negativos se corresponden con la dificultad en la realización de ciertas actividades en el aula, debido a la distribución del equipamiento del aula con sillas y mesas ancladas al suelo, que impedían en ocasiones la interacción entre los compañeros en actividades cuyo principal objetivo era el movimiento y la interacción (Alu 14).

La insuficiencia de la información y de las explicaciones sobre cómo realizar programaciones y unidades didácticas:

Añadiría una explicación más detallada de la programación y de las unidades didácticas porque sí es cierto que al principio íbamos un poco perdidos (Alu 08).

Una prueba final, que resultó excesivamente complicada para algunos participantes:

Cambiaría principalmente la forma del examen. Me defraudó mucho cuando lo vi porque no lo esperaba así (Alu 38).

Creo que no era necesaria la realización de un examen, pues nos encontramos en un máster (Alu 21).

### b.3. Mejora de la evaluación

Con relación a los aspectos, procedimientos o criterios que proponen para hacer más equitativa la evaluación, los encuestados consideran mayoritariamente que no necesitan modificación alguna. No obstante, insisten en la conveniencia de eliminar la prueba final o, al menos, otorgarle menor ponderación en la calificación final:

En el caso del examen lo eliminaría o le daría menos carga de puntos (Alu 21).

Sólo eliminaría el examen, por lo demás me parecen adecuados los procedimientos y criterios (Alu 11).

### b.4. Conducta docente

Los encuestados destacan los siguientes elementos positivos o satisfactorios de la conducta del profesor:

Su profesionalidad, que subrayan narrativas como las que siguen:

La actitud, la profesionalidad del profesor se encuentra fuera de toda duda. Desde el primer día de clase el respeto profesor-alumnos y viceversa ha sido total, el desarrollo de las clases y la motivación del profesor por hacernos trabajar ha sido plena... Se aprecia claramente que sabe de lo que habla y, también, la experiencia de años de docencia en las diversas etapas de la educación primaria, secundaria y universitaria (Alu 14).

Tan sólo puedo destacar aspectos positivos: es cercano, directo, adecua su vocabulario a los alumnos, tiene en cuenta las opiniones de todos, tiene recursos suficientes para dar las clases, es motivador, etc. En definitiva, sabe cómo formar a futuros docentes (Alu 11).

El trato cercano y su disponibilidad, que reflejan textos como éstos:

Creo que ha sido un trabajo maravilloso. El trato cercano ha propiciado un respeto mutuo, un ambiente bueno, de motivación (Alu 08).

Además, creo que el profesor siempre ha tenido una actitud cercana y totalmente disponible, lo que es muy de agradecer (Alu 22).

Las buenas explicaciones que ha ofrecido, que recogen opiniones como:

[Destacaría] lo que transmite, cómo lo transmite. Las tablas que tiene, el buen hacer y saber. Cómo aplica lo que nos inculca. X es un «manual» de cómo ser un buen profesor (Alu 35).

X es un buen profesor, sabe explicar bien y cae bien en clase (Alu 18).

La preocupación por los alumnos también es otro elemento destacado:

Me han gustado mucho las clases de este profesor, siempre ha tenido en cuenta nuestros problemas y ha intentado darnos soluciones (Alu 03).

Por otro lado, una mayoría muy cualificada explicita que no señalaría ningún aspecto negativo o inadecuado de la conducta del profesor. Aunque es la opinión casi generalizada, algún participante alude a un presunto «favoritismo» del docente por determinados alumnos, como refleja la siguiente narrativa:

El aspecto que me desagrada es el favoritismo. Por lo menos en nuestra clase se ve mucho que hay ciertas personas a las que les tiene más aprecio/admiración que a otras, y me parece mal que lo remarque con frases como «en esta clase hay *cracks* de la comunicación», porque a los demás nos hace sentirnos mediocres (Alu 09).

b.5. Otros aspectos que ofrecen los relatos de los participantes se sintetizan en un conjunto de códigos emergentes, que ofrecemos a continuación

La ejemplaridad del profesor, que evidencian textos como:

A mi modo de ver, creo que X es un buen modelo a seguir de cómo ser un buen docente (Alu 15).

Estoy gratamente sorprendido con el profesor. Me ha ofrecido un servicio que solo en un postgrado privado al que asistí lograron alcanzar algunos profesores que percibían una retribución considerablemente mayor. Se mantiene o, incluso aumenta, mi impresión de que no todo el que accede a la función pública es por comodidad o trabajar poco. Por último, ya que es un aspecto en el que me queda mucho por mejorar, me quedo con su gran capacidad comunicativa y de influencia (Alu 29).

Su disposición a la escucha y a la ayuda, que traslucen narrativas como la que sigue:

Agradecer que se haya interesado por los problemas que teníamos en el máster y nos haya querido ayudar (Alu 21).

Finalmente, la utilidad de los aprendizajes llevados a cabo, que dejan entrever los siguientes textos:

Personalmente pienso que es de las pocas asignaturas en las que he aprendido cosas útiles de cara a una futura labor como docente (Alu 10).

Estoy muy contento de haber cursado esta asignatura con este profesor, y lo más importante es que tengo la sensación de que he aprendido, algo que en los tiempos que corren es para sentirse muy satisfecho (Alu 31).

### 3.3. Encuesta de satisfacción del alumnado (Programa Evaluación UA)

El Programa institucional de Evaluación del Profesorado de la Universidad de Alicante integra la encuesta al alumnado sobre el desarrollo de las asignaturas que componen sus titulaciones oficiales. En este caso, para los dos grupos estudiados de la asignatura DAC, respondieron 46 participantes. Se trata de una encuesta integrada por diez preguntas de respuestas cerrada (escala Likert). La desviación estándar para todas ellas (entre 1,09 y 2,45) subraya nuevamente la baja dispersión de las valoraciones realizadas, cuya media aritmética para la totalidad de los ítems oscila entre 8,25 y 9,63, con una mediana de entre 9 y 10 para el conjunto. De modo que, a través de esta aportación valorativa externa a la experiencia, los estudiantes subrayan con sus juicios que la información recibida sobre el desarrollo de la asignatura al comienzo del curso ha sido adecuada (pregunta 1), que han dispuesto de un buen acceso a la orientación/tutoría del profesor personal o virtualmente (pregunta 3), que éste ha conseguido despertar en ellos un marcado interés por la materia impartida (pregunta 4) y ha conseguido un buen clima de comunicación (pregunta 5), que los recursos que les ha ofrecido y/o recomendado les ha facilitado el aprendizaje (pregunta 7), que ha adecuado la actividad docente a los planes y objetivos establecidos en el programa (pregunta 8) y que, en definitiva, les han facilitado el aprendizaje, mejorando sus conocimientos, habilidades o modos de afrontar determinados temas (pregunta 9).

### 3.4. Grupo de discusión profesores DAC

A la finalización de la actividad académica se llevó a cabo un *focus group*, en el que participaron los cinco profesores que impartieron la asignatura Diseño y Desarrollo Curricular. Se les demandó su opinión sobre el aprendizaje de los estudiantes, sobre el rendimiento académico que obtuvieron y sobre el desarrollo de su actividad docente. Sus aportaciones se analizaron con AQUAD 6, codificándolas y categorizándolas. Se organizó la información mediante mapas conceptuales que ofrecen como conclusiones más relevantes:

i. La gran satisfacción de todos los docentes con el aprendizaje de los estudiantes y con sus resultados académicos. Opiniones como las que siguen evidencian este aserto:



Ha sido realmente muy satisfactorio comprobar los altos logros de los alumnos, pese a la problemática que ha impregnado el desarrollo del primer cuatrimestre (Profesor 2).

Finalmente, creo que entre todos hemos conseguido motivar a los estudiantes para aprender. Y ello se refleja en sus calificaciones que, probablemente, son unas de las mejores que ha obtenido un grupo de alumnos a lo largo de mi vida profesional (Profesor 1).

ii. La percepción del logro generalizado de un clima de aprendizaje muy positivo, caracterizado por el interés sostenido de los estudiantes, la solidaridad y la empatía. Así, afirman:

Pasadas las primeras semanas y superadas las dificultades organizativas, la verdad es que ha sido fantástico trabajar con unas personas que se han sensibilizado con sus futuros roles como docentes y que han asumido en primera persona sus procesos de aprendizaje, compartiendo opiniones, experiencias y trabajo (Profesor 1).

En las exposiciones de las programaciones didácticas se han esforzado por mejorar continuamente, incorporando elementos de las precedentes y ofreciendo opiniones y propuestas que han contribuido a la mejora de los trabajos expuestos en las últimas sesiones. Pocas veces he conseguido en mi clase un ambiente de cooperación tan intenso (Profesor 5).

iii. El alto nivel de adquisición de competencias docentes por los estudiantes (capacidad de comunicar, argumentar, gestionar grupos de personas, integrar aprendizajes, etc.), que reflejan intervenciones como:

Las dinámicas grupales activadas por los alumnos del máster han evidenciado cómo iban adquiriendo experiencia en la gestión de la actividad con sus propios compañeros en clase (Profesor 3).

En mi opinión, la exposición y defensa pública de la programación didáctica ha permitido de una manera clara y eficaz contrastar, evaluar y acreditar la adquisición por los estudiantes de las competencias docentes del programa de la asignatura (Profesor 4).

iv. La coherencia entre el diseño de la asignatura y su desarrollo efectivo, pese a tratarse del primer ensayo de implantación de las nuevas titulaciones, que recogen afirmaciones como:

Tenía mis dudas respecto a cómo podría resultar la experiencia en la asignatura, dada la prisa con que debimos iniciarla y los múltiples inconvenientes del principio del curso. Ahora, concluido el proceso de aprendizaje, me siento muy satisfecha con los logros de los alumnos (Profesor 1).

Globalmente estoy muy contento con esta primera edición del Máster (Profesor 5).

#### 4. DISCUSIÓN

La primera hipótesis de esta investigación apunta a la existencia de un vínculo significativo entre la propuesta de aprendizaje que ofrece la asignatura DAC y los requerimientos de un modelo de educación centrado en el estudiante, que propicia la autonomía, el pensamiento crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y la capacidad de autoevaluarse y de evaluar. Como se argumenta en párrafos precedentes, las opiniones de los estudiantes y profesores expresan que la propuesta metodológica, la conducta docente y su propia actividad ofrecen evidencias que ratifican la adecuación de la propuesta de aprendizaje a la pretensión enunciada. Por otro lado, los resultados de la evaluación global y, especialmente su desagregación, que permite visualizar el valor relativo de sus componentes, refuerzan la percepción anterior.

La segunda hipótesis se refería a que la propuesta didáctica que incorpora el programa garantiza la adquisición de las competencias que incluye. Los resultados académicos, tanto globalmente considerados como desagregados, y la satisfacción de los estudiantes y profesores enunciada en sus relatos ofrecen indicios de certidumbre suficientes para corroborar la hipótesis formulada.

La tercera hipótesis se refería a la concordancia entre la opinión de los estudiantes y del profesorado respecto al aprendizaje logrado. Tanto los resultados académicos (expresión indirecta de la opinión del profesorado), como las evidencias acreditadas en las intervenciones de los profesores participantes en el grupo de discusión y el estudio de las narrativas de los participantes subrayan las coincidencias de ambos al destacar los altos niveles de aprendizaje, su generalización en el conjunto de los estudiantes y la satisfacción de la inmensa mayoría con los logros conseguidos. La significativa concordancia entre los resultados académicos y la satisfacción de estudiantes y profesores refuerza la convergencia en la percepción de la relevancia y pertinencia del programa formativo y de su impacto en el aprendizaje, abundando adicionalmente en los criterios de dependencia y confirmabilidad de este trabajo de investigación.

#### 5. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados académicos permite concluir que:

- a) Se han conseguido altas tasas de éxito académico que, prácticamente, todos obtienen. Ello evidencia que la apuesta por un modelo didáctico que atiende la dispersión cultural y que es sensible a la diversidad del alumnado es una opción efectiva y exitosa, que refuerza la importancia de enfatizar los aspectos colaborativos del aprendizaje y la flexibilidad en el planteamiento metodológico, impulsando el cambio curricular auspiciado por la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias.

- b) Paradójicamente, sorprende la gran homogeneidad de las calificaciones, dada la procedencia diversa de los estudiantes (titulaciones, edades, etc.) que hace confluír en el grupo una heterogeneidad de niveles, motivaciones y predisposiciones. En muchos casos, esas diferencias condicionan la trayectoria académica de los estudiantes, determinando su rendimiento en los primeros estadios de su formación, aunque disminuyan con el paso del tiempo. Esta realidad, que los profesores encontramos a menudo en otros grupos y titulaciones de las diplomaturas y licenciaturas, no se produce en esta asignatura del máster. De hecho, en la Figura 2 puede apreciarse la escasa dispersión de las calificaciones, con una significativa correlación entre sus tres componentes y, a su vez, con la calificación global.

Por su parte, los datos de la encuesta de satisfacción del alumnado muestran:

- a) El alto índice de coincidencia en cinco aspectos fundamentales de la propuesta educativa: el conocimiento proporcionado sobre el diseño curricular para la Educación Secundaria; la relación entre el esfuerzo invertido y el aprendizaje logrado; la percepción del aprendizaje realizado; la dificultad para cursar la asignatura; y la adecuación de los criterios y procedimientos utilizados para evaluar el aprendizaje. En todos ellos, alrededor del setenta y cinco por ciento de los participantes expresa una opinión satisfactoria o positiva.
- b) Asimismo, los estudiantes han refrendado la opción metodológica inscrita en la propuesta didáctica, subrayando su dimensión práctica, el enfoque participativo de las clases y la utilidad de los aprendizajes realizados para su futura labor docente. Es más, han propuesto como elementos a incorporar en el diseño docente de las asignaturas del máster opciones metodológicas de aprendizaje activo como el trabajo cooperativo, la participación, la evaluación continua, etc.
- c) Por último, los participantes han subrayado algunos aspectos de la conducta docente, singularmente, la profesionalidad, la capacidad comunicativa y la preocupación por sus problemas y necesidades, abundando en tópicos recurrentes de la literatura pedagógica relativa a las competencias docentes.

## 6. PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS

El estudio que hemos llevado a cabo refuerza tanto la necesidad del cambio de enfoque curricular que demanda la reforma de las titulaciones universitarias, como la utilidad de la investigación evaluativa para los procesos de mejora institucional.

Los datos objetivos que surgen del rendimiento académico y las miradas cualitativas que aportan las narrativas de los estudiantes y profesores confluyen en una

conexión académica e ideológica, que representa un punto de encuentro imprescindible para desplegar las nuevas titulaciones universitarias, desde el compromiso mutuo que debe robustecer y mejorar la institución universitaria.

Además de las características del modelo docente experimentado destacadas por los participantes en este trabajo, una propuesta didáctica con vocación de futuro debe incorporar las alternativas de mejora aportadas por la autoevaluación de los docentes (que serán objeto de otro análisis posterior) y las procedentes de la valoración que han realizado los estudiantes. Singularmente, nos parece que deben enfatizarse sus proposiciones para activar los enfoques cooperativos, el incremento de la participación en las clases y la limitación de la incidencia de los exámenes y su ponderación en la evaluación final, entre otros aspectos. Las dimensiones organizativas de la titulación, fundamentalmente, el tamaño de los grupos, facilitan la adopción de estas mejoras y de otras que pudieran proponerse.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schémas d'action et adaptation: le savoir analyser. En L. Paquay *et al.* (Dir.). *Former de enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles: De Boeck.
- Attali, J. (1997). Pour un modèle européen d'enseignement supérieure. Descargado el 07/07/2010. <http://media.education.gouv.fr/file/94/9/5949.pdf>.
- Barkley, E. F.; Cross, K. P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Madrid: Morata.
- Biggs, J. (2000). *Teaching for Quality Learning at University*. London: SRHE and Open University Press.
- Bowman, M. (1999). What's Distributed Learning? Descargado el 27/06/2010. <http://techcollab.csUMB.edu/techsheet2.1/index.html>.
- Bricall, J. M. (2000). *Universidad 2 mil*. Madrid: CRUE.
- Brufee, K. (1995). Sharing our toys –Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, Jan./Feb., 12-18.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed.). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Edelembos, J. y Van Buuren, A. (2004). The Learning Evaluation. A Theoretical and Empirical Exploration. *Evaluation Review*, 29 (6), 591-612.
- EURYDICE (2000). *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*. Descargado el 06/06/2010. [http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/016EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/016EN.pdf).
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together. Peer Tutoring in Higher Education*. London: Routledge Falmer.

- García Manjón, J. V. (2009). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. A Coruña: Ed. Netbiblo.
- Gros, B. (2000). El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa.
- Huber, G. L. (2006). AQUAD 6. Manual del programa para analizar datos cualitativos. Ed. Verlag Ingeborg Huber. Descargado el 12/07/2010. <http://www.aquad.de/spa/manual.pdf>.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38 (2), 67-73.
- Le Boterf, G. (1997). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Éditions d'Organisations.
- Ledlow, S. (1999). Cooperative learning in higher education. Descargado el 06/04/2010. <http://cte.asu.edu/active/clinhighed.pdf>.
- Light, G. y Cox, R. (2001). Learning and teaching in higher education: The reflective professional. London: Paul Chapman Ltd. (Sage Publications).
- Mateos, J.; Vidal, L. y Montanero, M. (Coords.) (2008). Diseño e implementación de títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.
- McConney, A.; Ruud, A. y Ayres, R. (2002). Getting to the Bottom Line: Method for Synthesizing Findings Within Mixed-method Program Evaluations. *American Journal of Evaluation*, 23 (2), 121-140.
- MECD (2003). La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento-Marco. Descargado el 15/07/2010. [http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco\\_10\\_Febrero.pdf](http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf).
- Oakley, B.; Felder, R. M.; Brent, R. y Elhadj, I. (2004). Turning Student Groups into Effective Teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2 (1), 9-34. Descargado el 11/06/2010. [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Oakley-paper\(JSCL\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Oakley-paper(JSCL).pdf).
- Pagani, R. (2002). El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe Técnico. MEC.
- Panitz, T. (1997). Collaborative versus Cooperative Learning: Comparing the two Definitions Helps Understand the Nature of Interactive Learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8 (2).
- Perrenoud, P. (2000). Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris: ESF Éditeur.
- (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Reichert, S. y Tauch, Ch. (2005). Trends IV: European Universities Implementing Bologna. EUA. Descargado el 01/07/2010. [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV\\_FINAL.1117012084971.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf).
- Romanville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation. *Enjeux*, n.º 37/38.
- Sebkova, H. (2002). Accreditation and Quality Assurance in Europe. *Higher Education in Europe*, vol. xxvii.
- Smith, K. A.; Sheppard, S. D.; Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-based Practices. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 87-101. Descargado el 03/07/2010. [http://www.ce.umn.edu/~smith/docs/Smith-Pedagogies\\_of\\_Engagement.pdf](http://www.ce.umn.edu/~smith/docs/Smith-Pedagogies_of_Engagement.pdf).
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7-98.
- Sursock, A. y Smidt, H. (2010). Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education. European University Association. Descargado el 14/07/2010. <http://www.eua.be/Publications.aspx>.

- Villa, A. (2002). Proyecto de desarrollo de competencias en la enseñanza universitaria europea. En J. M. López-Colmenar *et al.* (Eds.). *Asegurar la calidad en las universidades* (pp. 193-208). Sevilla: ICE Universidad de Sevilla.
- Villar Angulo, L. M. y Alegre de la Rosa, O. (2009). Investigación evaluativa de un título propio: Máster Educar en la Diversidad. *Enseñanza & Teaching*, 27, 2-2009, 17-44.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## ANEXO I

## Cuestionario estudiantes participantes

El objeto de este cuestionario es conocer vuestra opinión para utilizarla en la mejora de la calidad del Máster. Os pedimos vuestra colaboración para que contestéis con la mayor sinceridad posible a las preguntas que os proponemos.

1. El planteamiento y el desarrollo de la asignatura DAC me ha proporcionado un conocimiento básico de las referencias y de los aspectos que deben integrar las programaciones didácticas para la E. Secundaria/Formación Profesional:

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante de acuerdo
- Término medio
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2. El esfuerzo que he empleado para aprobar la asignatura es proporcional con el aprendizaje que he logrado:

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante de acuerdo
- Término medio
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

3. Tengo la sensación de haber aprendido bastante:

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante de acuerdo
- Término medio
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

4. Globalmente, la asignatura me ha parecido:

- Fácil
- Normal
- Difícil
- Sin opinión

5. Los procedimientos y criterios utilizados para llevar a cabo la evaluación han sido:
  - Adecuados
  - Inadecuados
6. Los procedimientos y criterios utilizados para llevar a cabo la evaluación han sido:
  - Justos
  - Injustos
7. ¿Qué opinión te merece la disponibilidad de los materiales utilizados en el Grupo de Trabajo creado en el Campus Virtual?
  - Facilita el trabajo
  - Dificulta el trabajo
  - Discrimina
  - No tengo opinión
8. ¿Qué aspectos destacarías del enfoque que ha dado el profesor al desarrollo de la asignatura?
9. ¿Qué aspectos consideras inadecuados, modificarías o eliminarías? ¿Qué añadirías, en su caso?
10. ¿Qué cambiarías para mejorar los procedimientos y criterios o para hacer más equitativa la evaluación?
11. Intenta evaluar la conducta docente del profesor. ¿Qué aspectos destacarías como positivos/satisfactorios? ¿Cuáles te parecen negativos/inadecuados? ¿Qué le propondrías que cambiara?
12. Comenta cualquier otro aspecto que te parezca oportuno o interesante.