
EL PROGRAMA UNIVERSITARIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

TESIS DOCTORAL

AUTOR: ANDRÉS NADAL CRISTÓBAL

DIRECTOR: LUIS BALLESTER BRAGE

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

JUNIO 2005

A na Maria de Lluch

"...anem, se'ns fa tard."

A MODO DE PRÓLOGO Y AGRADECIMIENTO

Las parcas, que trenzan el hilo de mi vida que un día cortarán, vienen siendo pródigas en hebras blancas de felicidad.

Llegó el momento, al fin, de terminar mi tesis doctoral con este prólogo que, a modo de epílogo, cierra mi trabajo. Hoy pues es otro día de hebra blanca.

No recuerdo bien las motivaciones para escribir mi tesis, pero sean las que fueren, siempre tuvieron su origen en una singular afición por la docencia. Por el hecho docente. Y no es fácil explicar esta afición, ya que el espíritu docente está más próximo al área de los afectos que de los engramas de la inteligencia. Es una forma de vocación, a pesar de que – por tópico y complejo – me resisto a usar tal vocablo.

Los caminos de la vida me llevaron a ser maestro de escuela primaria, como mi abuelo paterno, y ejerzo mi profesión con aquel sentimiento de la euforia, que además de hacer lo que más me gusta, me gana la vida... Después descubrí la Psicopedagogía y pensé que profundizar en ella sería desentrañar las esencias de mi profesión y sin dudarlo cursé estudios y me licencié.

En la universidad descubrí un mundo fascinante. Conocí todo tipo de gentes y me percaté que algunos pocos, estaban recorriendo ya, en plenitud, aquel camino que yo solo conocía en nebulosa. El camino de la docencia en mayúscula. El camino de la docencia universitaria que enseña a los que van a enseñar. Entusiasmado, quise también iniciar su recorrido y con esta tesis espero situarme en la línea de salida.

No es fácil hacer una tesis doctoral. Es más, yo diría que es imposible sin que te orienten y ayuden. En mi caso el Profesor Luis Ballester, además de orientarme, guiarme y recibir de él su profunda ciencia e inquietudes, me ha distinguido con su amistad y con ella su ayuda. Él ha sido mi director de tesis.

Dicen de Virgilio que toda su vida estuvo retocando, matizando y perfeccionando su Eneida. Que en ocasiones se perdía en divagaciones y que años más tarde hallaba otra vez la veta de su inspiración. Algo así me ocurría a mi, salvando las distancias, entre un simple maestro y el personaje de la Roma clásica. Pienso, no obstante, que Virgilio no tuvo la suerte de contar con un Luis Ballester que le estimulara, ilustrara, animara, corrigiera y en fin dirigiera, con mano firme pero indulgente, su obra. Yo, por mi carácter, puedo asegurar que sin su impulso jamás hubiera hecho esta tesis, que es mi propia y estimada Eneida, la de las mil correcciones. Mi primero y más profundo agradecimiento para él.

Después he de dar las gracias, sinceras, a todos los profesores que con su ciencia y experiencia han hecho posible esta obra. No los enumero para no repetir la lista del personal docente y no docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la universidad de las Illes Balears. Todos me han ayudado y de todos los que he recibido su consejo y cooperación, la he recibido. Gracias, pues.

El tema de la tesis es espinoso. Se trata del control de calidad y evaluación de las labores del profesorado. Del profesorado universitario. Algo controvertido, arriesgado, pero de palpitante actualidad. Sin embargo, acepto tal riesgo y acepto de antemano y de corazón, todas las críticas y reflexiones que me quieran realizar.

Palma de Mallorca, verano de 2005

ÍNDICE

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	23
CAMPO TEMÁTICO.....	24
RELEVANCIA DEL TEMA.....	25
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	27
ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	28
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN LA UNIVERSIDAD. ESTADO DE LOS CONOCIMIENTOS.....	30
APROXIMACIÓN TEÓRICA A UN DISEÑO SISTEMÁTICO	31
LOS MARCOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN DE LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS.....	39
LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	52
LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS COMO UN DISEÑO DE FORMACIÓN	72
ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN LA UNIVERSIDAD	78
Primeras experiencias en españa: Sebastián – UNED (1988).	79
Intento de construcción de un instrumento para la evaluación de programas: Osoro (1994)	83
La evaluación institucional; Plan Experimental de evaluación Institucional Universitaria (1993).	87
La mejora de los planes de estudio en la universidad. Mayor y González (2000)	89
Plan Nacional de Calidad de las Universidades. Informe Global (1996-2000)	91
II Plan de Calidad Universitaria – Guía de la Evaluación de la Titulación (2002).	94
Evaluación de la calidad de las Titulaciones Universitarias. Guía metodológica. De Miguel 2004	95

DESCRIPTORES DE EXPLICACIÓN DEL PROGRAMA	
UNIVERSITARIO	103
Finalidades de la asignatura.....	116
Marco de conocimientos de la asignatura	117
Objetivos del programa	128
Contenidos	156
Metodología.....	179
Evaluación.....	198
Contextualización del programa	219
TRABAJO DE CAMPO E INVESTIGACIÓN	236
CONFECCIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	239
VALIDACIÓN POR JUECES.....	241
Consulta a expertos de la propia universidad.....	241
Consulta a expertos externos a la universidad de las islas baleares	262
VALIDACIÓN CONCURRENTE	289
Relación entre el programa y la valoración de los alumnos.	289
Relación entre diferentes partes del programa.....	298
Estudio de las referencias bibliográficas recomendadas.....	309
Investigación cualitativa. Entrevista a alumnos	326
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.....	370
BIBLIOGRAFÍA	384
ANEXOS	420
Anexo 1. IREPDU. INSTRUMENTO para la REVISIÓN y EVALUACIÓN de los PROGRAMAS DOCENTES UNIVERSITARIOS.....	421
Anexo 2. Carta de presentación e invitación para la participación en el Delphi	471
Anexo 3. Carta de presentación e invitación a la investigación interuniversitaria	472
Anexo 4. Instrumento de recogida de datos	474
Anexo 5. Guión de entrevista de los alumnos.	478
Anexo 6. Metodología del programa	481
Anexo 7. La evaluación y sus relaciones.....	482
Anexo 8. Contexto del programa y sus relaciones.	483

Anexo 9. Del Plan Experimental de Evaluación Institucional Universitaria. 1993. (anexos 16, 22, 23, 24).....	484
---	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Secuenciación del diseño de instrucción. (Rivas 1985:19).....	36
Tabla 2. Modelo evaluativo de programas educativos (Pérez Juste, 1992:9)	50
Tabla 3. Criterios esenciales que se utilizan en la evaluación de la racionalidad y planificación de la formación en el ámbito de política y planes de formación. (Cabrera, 2000: 62-63).....	73
Tabla 4. Competencias transversales (genéricas) (ANECA, 2003: 24).....	115
Tabla 5. Competencias transversales (genéricas) (ANECA, 2003: 25).....	115
Tabla 6. Semiperíodos de vigencia de diferentes disciplinas	123
Tabla 7. Fases del modelo de Conocimiento Didáctico del Contenido relacionadas con la reflexión y la acción. (Bassa,1997: 3).....	166
Tabla 8. Principios básicos de la secuenciación	166
Tabla 9. Criterios concretos de la elaboración de secuencias.....	169
Tabla 10. Diferentes tipos de instrumentos de evaluación para cada una de las técnicas señaladas. Cuadro adaptado de Espín y Rodríguez (1994, 44)	209
Tabla 11. División de trabajos en créditos ECTS	229
Tabla 12. Trabajos consultados en la investigación	239
Tabla 13. Conjunto de los ítems dividido en cinco ámbitos.....	240
Tabla 14. Información recogida en cada ítem	244
Tabla 15. Media y desviación típica de cada uno de los datos ítems presentados	248
Tabla 16. Cuadro de medias de los ítems.....	249
Tabla 17. Comparación de medias de Contextualización.	251
Tabla 18. Comparación de medias de Objetivos.....	252
Tabla 19. Comparación de medias de Contenidos.....	253
Tabla 20. Comparación medias de Metodología	255
Tabla 21. Comparación de medias de Evaluación	256
Tabla 22. Cuadro de medias recortadas de los ítems.....	257
Tabla 23. Ítems de 1r nivel de importancia del programa.....	259
Tabla 24. Ítems del 2º nivel de importancia del programa.....	261
Tabla 25. Ítems del 3r nivel de importancia del programa.....	262
Tabla 26. Tabla de ítems resultado de la consulta a expertos.	269

Tabla 27. Valor general de cada uno de los grupos.	270
Tabla 28. Ítems que no aparecen en los tres grupos.	271
Tabla 29. Ítems más valorados por los profesores y en el Delphi. Grupo 1	271
Tabla 30. Ítems valorados en segundo nivel por los profesores y en el Delphi. Grupo 2	273
Tabla 31. Ítems del segundo grupo que se creen que pueden pasar al primer grupo.	274
Tabla 32. Ítems del segundo grupo que se creen que pueden pasar al tercer grupo.	274
Tabla 33. Ítems valorados en tercer nivel por los profesores y en el Delphi. Grupo 3	275
Tabla 34. Ítem del tercer grupo que está por encima de la media del grupo y puede pasar al segundo grupo.....	275
Tabla 35. Información (nº de ítems, Media, D.T., Max y Min) de los tres grupos de ítems.	283
Tabla 36. Anova entre los tres grupos de ítems.....	284
Tabla 37. Distribución de las medias de los diferentes grupos apreciándose la distancia que existe entre ellas	284
Tabla 38. Ítems definitivos divididos en tres grupos.	288
Tabla 39. Cantidad de programas y distribución en tres grupos (percentiles 33 y 66), a partir de la valoración del programa	294
Tabla 40. Cantidad de programas y distribución en tres grupos (percentiles 33 y 66), a partir de las puntuaciones de los alumnos.	294
Tabla 41. Tabla de contingencia entre las variables: División de la variable Media en tres grados y División de la variable puntuación en tres grados.	295
Tabla 42. Tabla de distribución de asignaturas, divididas por tipos de estudios, según cilo, temporalización y tipo de contenidos.	303
Tabla 43. Tabla de Contingencia. Tipo de estudios Vs. Tipo de Evaluación Agrupado. Relación entre diferentes elementos del programa.	306
Tabla 44. Tabla de contingencia, Tipo de estudios agrupados Vs. Tipo de evaluación agrupado. Relación entre diferentes elementos del programa.	308

Tabla 45. Tabla de contingencia entre "número de libros en cuatro grupos" y "créditos ordenados en tres grupos".	312
Tabla 46. Prueba t de comparación de medias entre los tres grupos de créditos, con relación al total de la bibliografía.	312
Tabla 47. Índice IINVS y ranking RIINVS de las universidades españolas.	316
Tabla 48. Estadísticos de los valores de la bibliografía.	321
Tabla 49. Estadísticos de los valores de la bibliografía dividido según el tipo de estudios.	322
Tabla 50. Estadísticos de los años de publicación de la bibliografía dividido por tipos de estudios.	323
Tabla 51. Estadísticos de los años de publicación de las cinco mejores bibliografías, dividido por tipos de estudios.	324
Tabla 52. Número de apuntes revisados distribuidos por ámbitos académicos	328
Tabla 53. Número de la entrevistas realizadas distribuidas por ámbitos académicos	329
Tabla 54. Estadísticos de los datos recogidos en los apuntes. Asignaturas anuales.	331
Tabla 55. Estadísticos de los datos recogidos en los apuntes. Asignaturas cuatrimestrales.	331
Tabla 56. Estadísticos de los datos recogidos en los apuntes. Temas que quedan por dar. Anuales, Cuatrimestrales y Computo anual	335
Tabla 57. Árbol de Nodos.	339
Tabla 58. Ítems de primer nivel	377
Tabla 59. Ítems de segundo nivel.	378
Tabla 60. Ítems de tercer nivel	378

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cono del Programa	105
Figura 2. Cono del Programa. Eje central de la asignatura	108
Figura 3. Cono del Programa. Objetivos del programa	128
Figura 4. Cono del Programa. Contenidos del programa	156
Figura 5. Cono del Programa. Metodología del programa	179

Figura 6. Cono del Programa. Evaluación del programa.....	198
Figura 7. Cono del Programa. Contextualización del programa.....	219

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Correlación entre “Grado de importancia del ítem” y “valoración del ítem”	250
Gráfico 2. Participación según categoría docente	265
Gráfico 3. Participación según ámbitos de estudios.....	265
Gráfico 4. Participación según años de participación docente.	266
Gráfico 5. Comparación de los valores de cada uno de los grupos.	270
Gráfico 6. Posición relativa de la media de la puntuación de los ítems y el grupo a los que pertenecen.....	285
Gráfico 7. Cantidad y distribución de las asignaturas consultadas en la investigación de relación entre el programa y la valoración de la asignatura.	292
Gráfico 8. Distribución de las asignaturas por tipos de estudios y número .	319
Gráfico 9. Total de temas y Temas dados cuatrimestrales	332
Gráfico 10. Total de temas y Temas dados anuales	332

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Modelo de evaluación de centros.....	19
Esquema 2. Modelo de Rivas (1993, 1997) MISE, definido como “un flujo” por Doménech (1999, 45)	20
Esquema 3. Relaciones de dependencia jerárquica de un programa universitario (Asignatura) con los sistemas superiores	75
Esquema 4. Proceso General de la construcción de indicadores.	86
Esquema 5. Modelo de evaluación de la titulación. (De Miguel, 2004: 14) ...	98
Esquema 6. Relación entre características de excelencia y juicios de valor. (De Miguel, 2004: 19).....	99
Esquema 7. Modelo de diseño de programación. (Benedito,1987: 138).....	103
Esquema 8. Relaciones del profesor universitario a la hora de programar su asignatura.	118

Esquema 9. Clasificación de las intenciones docentes según el nivel de concreción (Doménech, F. 1999: 47)	129
Esquema 10. Sistema que presenta las relaciones jerárquicas y de coordinación	135
Esquema 11. Sistema de habilidades lógico-intelectuales	135
Esquema 12. Los objetivos y sus relaciones.....	154
Esquema 13. Los contenidos y sus relaciones.....	176
Esquema 14. La bibliografía y sus componentes	188
Esquema 15. La metodología del programa	195
Esquema 16. Relación entre las diversas acepciones de Evaluación y Test (Angulo, 1994: 292	199
Esquema 17. Fases y elementos en la evaluación. Espín y Rodríguez (1994, 25)	204
Esquema 18. La evaluación y sus relaciones.....	217
Esquema 19. La tutoría y sus relaciones	230
Esquema 20. Contexto del programa y sus relaciones	234
Esquema 21. Proceso de investigación	237
Esquema 22. Definición de cada ítem.....	242
Esquema 23. Relaciones entre las diferentes partes del programa dasdas por los alumnos	366

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los cambios que se producen a escala mundial, como la globalización, la intensificación de la competencia, la aceleración de los cambios tecnológicos, las crecientes exigencias de los consumidores o la búsqueda de la excelencia en las instituciones no ha dejado al margen la educación superior. Haciendo un poco de historia sobre las políticas educativas (Colom 2001) se puede decir que el interés por la evaluación, ha tenido dos épocas diferenciadas: De una parte, la época de la educación considerada como “de criterios marcadamente economicistas” (2001, 14) con una observación de factores que no son pedagógicos, como es la cantidad de alumnos y la cantidad de recursos empleados. En esta época, lo que se quiere equilibrar es la balanza entre el coste de la educación y el rendimiento que el estado saca a la educación¹. Se debe decir que esta idea educativa de cariz economicista, era coherente con la política educativa que buscaba en la educación una inversión para aumentar la calificación de los ciudadanos y así poder adelantar la sociedad económicamente.

Una de las consecuencias de la evaluación economicista fue la de descubrir toda una serie de cuestiones sociales vinculadas al desarrollo de la educación (marginación, cambios de las estructuras económicas, etc...).

Por otra parte, con un giro social en las políticas educativas, la educación toma una tendencia más pedagógica. “Es decir, en esta nueva etapa, se tendrán más en cuenta los aspectos más internos de la educación, o sea, los más auténticamente educativos, al ver la educación como un vector generador de las sociedades más dinámicas e innovadoras” (Colom 2001: 18)

En la educación, fruto del mimetismo con el mundo empresarial, surge el tema de la calidad. Esta temática no es nueva y actualmente está muy presente en sistemas de educación superior en todo el mundo y los gobiernos muestran interés por el importante papel que pueden desarrollar los sistemas

¹ Hay que señalar que en los años sesenta, el sentido económico de la evaluación se mezcla con planificaciones impuestas por organismos internacionales y que están orientadas hacia la capitalización de los países en vías de desarrollo a través de fuertes inversiones económicas en el ámbito de la educación. (Colom, 1994 b; Colom y Domínguez 1997).

de gestión de calidad. Aún cuando la preocupación por la calidad universitaria tampoco es nueva, el interés en el ámbito empresarial por temas relacionados con la calidad y la progresiva extensión de estos conceptos al sector público, ha hecho reaparecer este tema con fuerza en el mundo universitario. (Peña, 1997: 207).

Actualmente se están produciendo cambios en las relaciones entre la universidad y las administraciones públicas que tienen por objeto mejorar la eficacia de las instituciones. Por una parte, se modifican los criterios para la financiación de las universidades con la introducción de nuevas formas y mecanismos, como pueden ser los contratos-programa. Por otra parte, los procesos de evaluación que actualmente están en marcha incluyen entre sus objetivos principales el rendimiento de cuentas. (Mora, 1999: 22-23)

Existe, además, una tendencia en varios países² a una mayor orientación hacia el mercado por parte de los sistemas universitarios, que ponen de manifiesto las preferencias de los clientes o los usuarios directos (los estudiantes) e indirectos (los empleadores) y proporciona incentivos a las universidades para mejorar la calidad de la enseñanza, la innovación en los programas, la productividad académica y los servicios que proporcionan a la sociedad en general. (William, 1995: Dill, 1997).

Las universidades europeas están implicadas en procesos de evaluación, en los que se suele proceder a un estudio seguido de una contrastación externa, que tiene como primer objetivo explícito la mejora de la calidad de las instituciones.

Se debe de puntualizar, que la traslación directa de los criterios de calidad o calidad total que se usan a las empresas, al campo de la educación, no son del todo aplicables entendiéndose como calidad, un término relativo que muestra los niveles de mejora logrados en el ámbito institucional o como dice el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, “propiedades o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su misma especie”. Es decir, calidad

² Estados Unidos, Inglaterra, Australia

en un sentido comparativo, y, por tanto, cerrado dentro su propio significado. (Colom, 2001: 22)

Las universidades españolas, están inmersas en la actualidad en un entorno cada vez más complejo y dinámico. Tras el importante crecimiento demográfico experimentado en los últimos años³, en la actualidad se presentan diferentes retos y problemas a los que se tiene que dar respuesta tanto desde cada una de las universidades como desde el sistema universitario en general.

Una de las principales transformaciones relacionadas con el cambio demográfico y de la apertura de la universidad a la sociedad, es que después de un proceso de masificación y de generalización de la educación superior, se está asistiendo a un proceso de estancamiento de la entrada de alumnos en la universidad. A esto hay que sumar una cierta competencia para captar a los estudiantes, así como la modificación del perfil (académico, personal y actitudinal) de estos nuevos alumnos.

Por otra parte, se da un cierto cuestionamiento de la función y el rendimiento de las instituciones universitarias, junto a un incremento de las expectativas de la sociedad respecto a la actuación y los servicios de las universidades públicas y una mayor exigencia por parte de los diferentes usuarios de estos servicios. Se observa también un incremento de la relación entre las universidades y muchas organizaciones públicas y privadas (Vilalta 1999:109).

Actualmente en la universidad española hay mucho interés por mantener y aumentar la calidad de la docencia, la investigación y, en general, la de todos

³ La evolución de la cantidad de alumnos matriculados en la universidad, tiene una tendencia ascendente. Pérez-Díaz y Rodríguez, presentan la evolución de la cantidad de alumnos matriculados desde 1960. En la década siguiente la cantidad de alumnos casi se duplica (de 176.000 a 333.000 estudiantes). En la década de los setenta, se alcanza en 1978 los 697.000 alumnos. Un leve retroceso en los años 1978 a 1980 precede a la recuperación del ritmo de crecimiento constante durante la segunda mitad de la década de los ochenta (en el curso 1989-1990, la cifra ya superaba el millón de estudiantes) llegando a su cima, a finales de los noventa (curso 1999-2000 la cifra era ya de 1.583.000 estudiantes) donde la cantidad total de estudiantes empieza a caer (posiblemente debido por la brusca caída de la natalidad iniciada en 1977). No obstante la tendencia es de seguir creciendo en los años venideros. (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001)

los servicios que esta da. Las administraciones responsables, el Gobierno, las Universidades, han adoptado medidas de cambio y adaptación al nuevo entorno (nuevas tecnologías, demandas del mercado, etc...). En la LRE⁴ se da una visión más moderna de la universidad y se vincula la evaluación del profesorado a efectos de su continuidad y promoción. La LOU⁵, por otra parte, ya en su introducción habla de los nuevos retos de la sociedad actual y de la necesidad de adecuar la universidad a estos nuevos retos. Un elemento novedoso es la introducción de mecanismos de evaluación externa así como una nueva dinámica en la evaluación. Para ello se define en el Título V de la Evaluación y la Acreditación donde se presenta, por un lado la garantía de la calidad que la ley promulga así como la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Destacan, principalmente, los procesos de evaluación institucional introducidos por el Consejo de Universidades a través del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. La gestión de la calidad mediante la creación de vicerrectorados de calidad, las Agencias de Calidad tanto en el ámbito de las comunidades autónomas como la ya mencionada nacional (ANECA)⁶, y la planificación estratégica de las universidades.

Esta preocupación por aspectos relacionados con la calidad en las universidades, ha abierto una incipiente línea de estudio en la que se encuadra esta investigación. Las universidades suministran servicios como los de enseñanza e investigación y es precisamente aquí dónde se dan los mayores y más significativos cambios en la sociedad contemporánea (Bricall 2000: 9).

La interacción de los profesores con los alumnos, se da desde la perspectiva del proceso comunicativo. Se inicia con el input de información, sigue el proceso de la misma, para concluir con un output. Este output y el impacto que el hecho educativo comporta, es el objetivo último de la formación (Esquema 1.).

⁴ Ley de Reforma Universitaria de 25 de agosto de 1983

⁵ Ley Orgánica de Universidades de 21 de diciembre de 2001

⁶ Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad



Oliver, (2001) adaptado de Stufflebeam (1987)

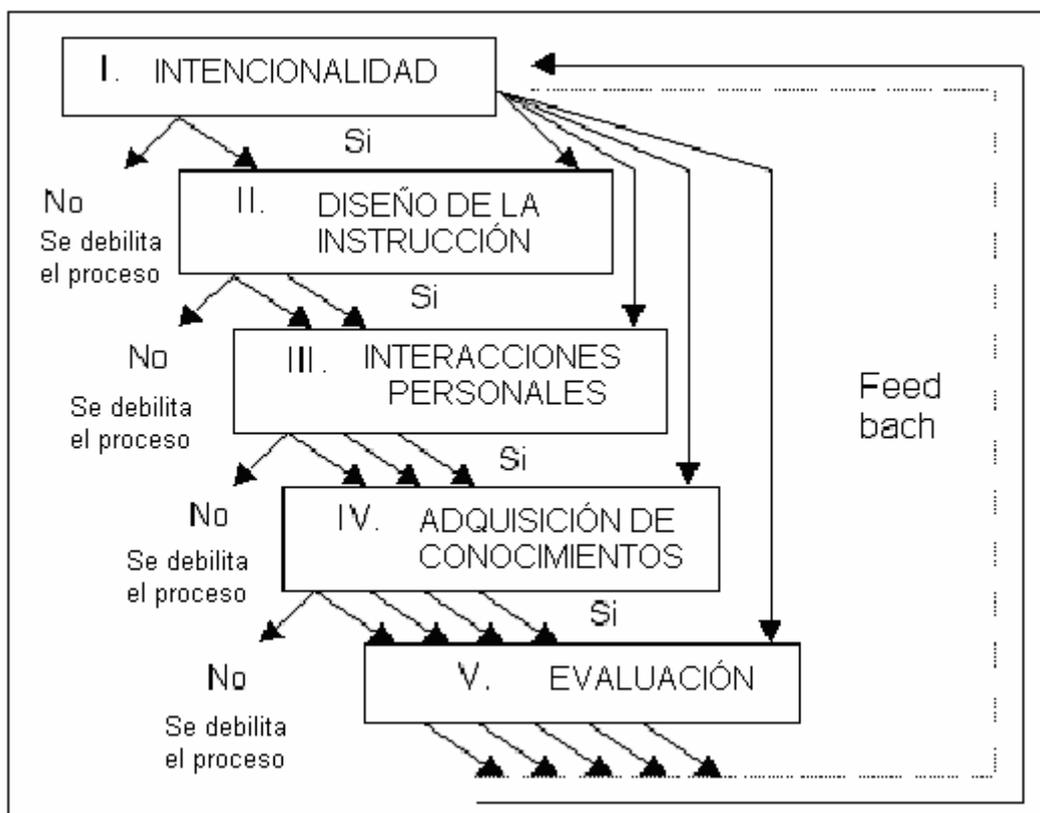
Esquema 1. Modelo de evaluación de centros.

Así pues, la docencia universitaria, tiene que referirse a los tres niveles o fases del proceso educativo. Es del todo impensable creer que se puede hacer una evaluación de todo el sistema si se prescinde de alguna de sus partes.

En el output (empezando por el final del proceso) se encuentran los resultados de la formación, tanto desde el punto de vista de la satisfacción del alumnado, como de la satisfacción del propio profesor, así cómo, y no menos importante, la satisfacción de la sociedad que recibe al alumno. En el proceso, lo que se tiene en cuenta, es cómo se lleva a término la instrucción y cómo profesor y alumno cumplen su rol. Esta interacción se da tanto en el aula, como el despacho del profesor. Por otra parte el outcome, es el impacto que esta formación tiene tanto en el alumno como en la sociedad que fomenta esta formación.

El primer momento del proceso de instrucción, es el de la programación. La estructuración de la materia por parte del profesor. En este momento es cuándo el alumno es más pasivo y dónde el profesor tiene toda el trabajo. Siguiendo el modelo de Rivas (1993, 1997) MISE, definido como “un flujo” por

Domenech (1999, 45), todo el proceso educativo está interrelacionado y no se puede entender una de las partes si no es como causa o efecto de las demás.(Esquema 2)



Esquema 2. Modelo de Rivas (1993, 1997) MISE, definido como “un flujo” por Doménech (1999, 45)

Debe tenerse presente que el objetivo final de la investigación es la evaluación de la docencia universitaria, teniendo, como punto de partida, el programa universitario.

Se incide, en esta investigación, en las programaciones anuales de las asignaturas, que se hacen públicas cada año, entendidas como una herramienta de planificación del trabajo que se hará durante el curso. La confección del programa universitario, puede servir como una herramienta de evaluación de la docencia.

Actualmente, en la universidad, las asignaturas ya no están únicamente vinculadas a unos estudios determinados, basándose en un modelo de currículum abierto. Los alumnos tienen un cierto margen de decisión para elegir

cuales son las asignaturas que quiere cursar y confeccionar así su propio itinerario formativo.

El programa de la asignatura, se convierte en una herramienta de divulgación y de información que el alumno debe conocer para poder interpretar cómo es la asignatura que ha de realizar o bien, si la asignatura que “parece tan interesante”, responde a las expectativas que el alumno tiene. También es importante saber antes de empezar una asignatura, cuales son los requisitos que se deben cumplir y cuales son las tareas que le esperan. Se debe tener presente el programa para diseñar la carga académica de forma que sea posible cumplir la tarea elegida. Para el profesorado, por otra parte, el programa de las asignaturas, debería ser el instrumento de programación anual⁷.

El hecho didáctico, más allá de los condicionantes que se dan en la universidad debido al número de alumnos, su preparación o los espacios que se disponen para impartir una cierta asignatura, es inherente a la tarea docente del profesorado. Como indica Zabalaza “Darás buenas clases si eres buen investigador, se suele decir, o si sabes mucho de tu materia, no si haces un buen programa didáctico’. Y desde luego, como en cualquier otra actividad algo de eso hay también en la docencia: (...). Sin embargo, la capacidad de hacer una buena planificación de un proyecto de investigación aparece como una cuestión clave si uno desea obtener una financiación para sus proyectos. En este caso se valorará el saber hacer un proyecto y se marcarán niveles de exigencia muy elevados.” (2003, 228)

Esta programación, no debe confundirse con el proyecto docente del profesor. En este punto se debe diferenciar entre programa y programación. Fundamentalmente la diferencia que existe entre una idea y otra es el punto de vista desde el que se plantea que a la vez, dota a cada documento de una función diferente. Por un lado, el programa parte de una realidad científica y de

⁷ Se habla del programa de una asignatura, como síntesis del proyecto docente de un profesor al estructurar una asignatura.

una visión abstracta de la disciplina a impartir. Por otro lado, la programación, constituye una adaptación del programa a una realidad concreta que se tiene en un momento dado. Teniendo presente que la asignatura, cambia cada año, no sólo porque los contenidos evolucionan con el tiempo, sino porque el trabajo diario puede hacer cambiar la visión que el profesor tiene de su asignatura, pues la programación es un documento con más dinamismo que el programa. Los alumnos, las dinámicas, las pruebas, las clases, son fuentes de información que pueden abrir nuevas perspectivas en la práctica docente. Y estos cambios son dinámicos incluso durante el curso⁸. Es pues el programa anual (o cuatrimestral) de la asignatura (o la programación de la misma), una herramienta de evaluación importante para la práctica docente, por el grado de adaptación que ello supone.

⁸ El contexto cambiante (en el mundo de la planificación estratégica se habla de “contexto turbulento”) también influye en la necesaria modificación de la programación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación consiste en analizar los componentes que forman parte de un programa universitario y su importancia tanto para informar al alumnado como para evaluar la docencia del profesor. Los factores a analizar son: 1.- El programa (como elemento conceptual donde se enmarca la disciplina científica, las normas...) 2.- La programación (como adaptación educativa realizada por el docente) 3.- Actividad docente, como puesta en práctica a partir de la programación).

A continuación se detallan diferentes objetivos específicos de la investigación.

Objetivos relacionados con la evaluación de la tarea docente del profesor universitario.

1. Identificar las dimensiones e indicadores con los cuales se puede evaluar un programa universitario.

2 . Buscar las relaciones que existen entre un programa de calidad y la tarea docente de calidad.

Objetivos relacionados con el asesoramiento y ayuda en la tarea docente del profesor universitario.

3 . Determinar los elementos de reflexión que hace falta tener en cuenta en la confección del programa universitario para mejorar la tarea docente.

4 . Confeccionar un modelo para la preparación del programa, que ayude en la reflexión de la tarea docente enmarcada en los tres factores que anteriormente se han descrito.

Objetivos relacionados con la difusión de los temarios universitarios

6 . Crear un modelo para la confección del programa, que presente la asignatura de una forma fiable e inequívoca, para ayudar al alumnado a tomar

conciencia a partir de una información completa que permita la comparación de asignaturas, de lo que es dicha asignatura y lo que se puede esperar de ella.

Del examen conjunto de las diferentes partes del trabajo y de sus evidencias empíricas, se espera obtener conclusiones relevantes que contribuyan a diseñar e implantar líneas de mejora en las actuales estrategias de calidad y docencia en el ámbito universitario.

CAMPO TEMÁTICO

En primer lugar, la orientación básica de este estudio está enmarcada dentro del campo de la Educación Universitaria. Más concretamente se ubica dentro de la Docencia del Profesorado, sin dejar de tener presente que tanto las variables administrativas como las de personal o equipamientos, tienen relación con esta tarea. La tarea docente, en cualquier nivel educativo, no se puede desvincular de la realidad global del sistema en la que se da. Así dentro del campo de la educación, la docencia se puede tratar desde una perspectiva de evaluación externa, pero sobre todo desde una perspectiva de evaluación interna, donde esta evaluación puede tener una incidencia directa en la mejora de la tarea docente del profesor universitario.

En segundo lugar este trabajo se basa, en muchos de sus puntos, en los fundamentos teóricos que provienen del campo de la Didáctica y más concretamente del campo de la Didáctica Universitaria. La Didáctica Universitaria tiene relaciones con la Psicología, la Pedagogía y la Sociología de la Educación, pues describe tanto los procesos psicológicos como el marco social de los alumnos y también los recursos educativos adecuados para realizar de forma eficiente y eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje.

RELEVANCIA DEL TEMA

Se considera que el tema es relevante tanto desde el punto de vista de la educación y la calidad, como desde el punto de vista académico. Según los estudios realizados en el marco del PNECU: Informe Global (1996-2000), el programa universitario se usa como un indicador para la evaluación de la universidad. Otros estudios como los del profesor De Miguel (1991, 1998, 2002), Osoro, (1994), Mayor y González (2000) también indican la utilidad del programa universitario como herramienta de evaluación. Desde el punto de vista académico, autores como Rivas (1993, 1997) o Domenech (1999) toman el programa universitario como una herramienta muy útil para la calidad e innovación de la actividad docente.

En los últimos años, la calidad ha adquirido gran importancia como estrategia válida para obtener una posición ventajosa, debido a las nuevas condiciones de las instituciones y las universidades. La mejora de la calidad en las universidades es uno de los retos más importantes que han de lograr todos los agentes implicados en la evaluación superior, tanto los responsables de la dirección y la gestión, como los propios profesores, PAS y alumnado pues ellos son los sujetos agentes y pacientes de la calidad universitaria. La transformación de la Universidad Española, ha traído cambios cuantitativos que no siempre están asociados a cambios cualitativos. Con un aumento de la población universitaria que sitúa a la universidad española en una posición similar a países vecinos⁹, el reto de la Universidad parece radicar en los esfuerzos hechos en el campo de la calidad. Por esto, últimamente, se han empezado multitud de iniciativas relacionadas con la evaluación y la mejora de la calidad de la educación universitaria.

⁹ Si se examinan las tasas brutas de escolaridad terciaria entre los diferentes países de 1970 a 1996, se observa que España, con un 51,4%, está situada cómodamente en un grupo formado por ella misma y los cuatro países de referencia que están situados justo en el nivel superior a España por razón de su demografía y de su producto interior bruto: Italia (46,9%), el Reino Unido (52,3%), Francia (51%) y Alemania (47,2%). No obstante todavía queda lejos de tasas como las de EE.UU. (80,9%), Canadá (87,8%), Australia (76,3%). (Pérez Díaz y Rodríguez, 2001: 81)

Desde comienzo de los años noventa se están llevando a término en las universidades españolas diversos procesos de evaluación interna y externa, de acuerdo con lo que se hace en diferentes países de la Unión Europea, vinculados de diferentes formas a las políticas universitarias de los gobiernos responsables.

Por otra parte, los cambios sufridos por la sociedad tanto desde el punto de vista tecnológico¹⁰, científico como social han implicado también cambios para la universidad. Esto implica que se han de acomodar los nuevos tiempos, técnicas, teorías e incluso se tienen que crear formas nuevas de enseñar. La reflexión sobre la didáctica de las asignaturas, parece imprescindible para que estas progresen, ya que los cambios sociales y políticos van más rápidos que los cambios pedagógicos. Son muchos los trabajos y artículos sobre la implicación de las nuevas tecnologías en el campo de la didáctica y el interés por cómo enseñar y evaluar en esta sociedad de la información. Este tema está presente a casi todos los foros universitarios. No obstante esta reflexión debe extenderse a la totalidad de los docentes, a la vez que se deben superar inercias actuales de cambios únicamente formales de la educación (con la incorporación de las nuevas tecnologías) para llegar a cambios estructurales profundos que las nuevas tecnologías llevan consigo.

¹⁰ La gran expansión del ordenador e Internet está empezando a darse en España con un 42,7% de los hogares españoles tienen ordenador y accedieron a Internet el 34,2% de los ciudadanos, datos aun lejos del (INE, 2003) aun lejos del 47% de la población en América del Norte, el 58,2 del Reino Unido o el 54,3 de Alemania, siendo el 12 país de uso de Internet en el ámbito mundial. [Estadísticas mundiales de Internet; <http://www.abcdelinternet.com/stats.htm#top25>]

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación se basa en tres fases diferentes y complementarias entre si hay que responden a la idea de que para confeccionar un instrumento de evaluación se debe planificar y plantear teóricamente el instrumento de evaluación, un segundo nivel que responde a la validación de dicho instrumento y un tercer nivel que responde a cómo percibe el alumno la docencia en el aula, una vez que se ha aplicado el instrumento de evaluación de los programas.

Por una parte se ha realizado una búsqueda y revisión de la bibliografía existente sobre la programación y la evaluación de la docencia universitaria. Esta parte de la investigación, no se puede presentar únicamente como una simple búsqueda y revisión y, por tanto, reproducción de lo que otros autores han pensado. Con la búsqueda de la información se empieza la investigación propiamente dicha. En esta búsqueda de información ya se toman diversas opciones sobre diferentes aspectos como paradigmas en el campo de la didáctica, de la investigación o de la evaluación de la docencia.

De esta revisión de la bibliografía, se ha confeccionado un instrumento de evaluación del programa universitario. Una vez confeccionado el primer instrumento de evaluación se ha pasado a la validación del mismo.

Primero se ha realizado una validación por jueces, tanto de dentro de la propia universidad como de fuera de la misma. Con los resultados de las mismas, se ha confeccionado un instrumento de evaluación definitivo.

Con dicho instrumento ya confeccionado, se ha pasado a una evaluación concurrente del mismo. Con esta evaluación, se ha querido analizar el instrumento de evaluación confeccionado relacionándolo tanto con la valoración de los alumnos sobre la docencia de la asignatura, como las relaciones internas que tienen las diferentes partes del programa.

Por último se ha realizado una investigación de tipo cualitativo, sobre la opinión de los alumnos sobre la docencia y sobre diferentes partes del programa, (cómo se ejecutan, cómo se llevan a cabo) para así ver cual es la percepción de los alumnos de la docencia universitaria.

Como resultado de esta investigación, se han presentado diferentes conclusiones que quieren justificar tanto el instrumento de investigación presentado, como las diferentes relaciones que existen entre un programa bien confeccionado según el criterio confeccionado y una valoración positiva por parte de los alumnos.

Por último se ha presenta el instrumento de evaluación ya maqueteado para que sea útil para los docentes. También se adjunta un glosario de términos que puede ayudar al docente a entender los términos propios de la didáctica, que pueden ser imprescindible para una comprensión y uso provechoso del instrumento de evaluación.

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación que aquí se presenta, está dividida en tres grandes bloques, no independientes sino que complementarios: Recogida de datos y revisión bibliográfica, Trabajo de campo e investigación y conclusiones. No obstante antes de empezar con el primer punto, se ha planteado a modo de introducción el planteamiento del problema, los objetivos y el diseño de la investigación.

El primer bloque, es el referente a la recogida de datos y revisión bibliográfica, se encuentran diferentes apartados, que responden a ideas concretas. Se busca una aproximación teórica a un diseño sistemático, para después pasar a los marcos teóricos de la evaluación en las intervenciones educativa. Se concreta en el siguiente apartado la evaluación en la universidad. Por último se hace una revisión de diferentes documentos que tratan sobre experiencias de evaluación de programas en la universidad. Se habla de un total de siete trabajos. A continuación, siguiendo con la revisión bibliográfica y teniendo como base los puntos anteriores, se realiza la confección y justificación de un programa universitario, donde se tratan los temas de las finalidades de la asignatura, el marco de conocimiento de la asignatura, los objetivos, contenidos, metodología, evaluación y contextualización del programa. Como resultado de este primer bloque, se confecciona un instrumento de evaluación inicial que servirá como base del siguiente bloque de este trabajo.

Al segundo bloque se le ha dado el nombre de trabajo de campo e investigación. Con este nombre no se quiere monopolizar el término investigación en esta parte del trabajo ya que el primer bloque también es una parte muy importante de la investigación. Este segundo bloque se divide en dos apartados. El primero de ellos se refiere a la validación por jueces del instrumento de evaluación confeccionado con las referencias bibliográficas. Esta validación se da a dos niveles. Una validación la han hecho profesores del propio departamento de Ciencias de la Educación de la UIB. Por otro lado, una segunda validación la han hecho expertos en evaluación y educación externos a la UIB. Éstos, además de una evaluación del instrumento, confeccionaron un DAFO sobre el mismo.

El segundo apartado, se ha denominado validación concurrente. Se han realizado diferentes estudios sobre temas como la relación entre la valoración del programa, usando el instrumento de evaluación confeccionado y la evaluación/valoración de los alumnos. Otro estudio ha intentado ver la relación que existe entre diferentes las partes del programa así como otro estudio sobre la bibliografía recomendada en los programas. Por último, se ha realizado una investigación sobre la opinión del alumnado sobre las asignaturas, según el programa de las mismas y la puesta en práctica de estas. Esta última investigación es de tipo cualitativo a diferencia de los tres anteriores que son de tipo cuantitativo.

En el tercer bloque se presentan las conclusiones de todos los trabajos anteriormente presentados.

Así mismo se presentan diferentes anexos donde se presentan los diferentes cuestionarios utilizados así como un último documento donde se presenta el documento de evaluación presentado de una forma clara para que el profesor pueda utilizar el documento y se adjunta un glosario de términos que ayudará al docente en sus reflexiones.

**EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN LA UNIVERSIDAD.
ESTADO DE LOS CONOCIMIENTOS**

APROXIMACIÓN TEÓRICA A UN DISEÑO SISTEMÁTICO

El diseño de la enseñanza surge de la necesidad de tener una planificación específica de los diferentes pasos y elementos a la hora de desarrollar un proceso formativo intencionado de cualquier conocimiento o habilidad. Para algunos autores la eficacia del proceso educativo, dependerá en gran medida del análisis de los elementos que entran a formar parte del diseño y del sistema de relaciones que se producen entre ellos (Giné y Parcerisa, 2003; Zabalza, 2003: 72-77; Parcerisa, 2004: 23).

Dentro del diseño de la instrucción hay que diferenciar entre el programa y la programación. El programa es un documento abstracto, donde se incluyen las generalidades y los puntos de vista principales que se han de tener presentes, tanto metodológicos como científicos a la hora de preparar una asignatura.

Por su parte la programación, como operativización del programa, constituye la adaptación del mismo (cuando existe un programa oficial) a contextos concretos, o la construcción de una propuesta formativa concreta tomando en consideración las características de donde se va a llevar a cabo la formación (Zabalza, 2003). Es pues la programación una herramienta de uso directo con el alumnado y, por tanto, dependiente de las condiciones presentes en un momento y lugar determinado.

Davis, Alexander y Yelon (1973), Brigs (1979), O Neil'(1979), Benedito (1987), Zabalza (1987, 2002, 2003), Coll (1987, 1992), Hernández (1989a), Puigdemívol (1993), Colom (1994 a), Sarramona (1989a, 1989b, 1997a, 1997b) han explicitado algunos de los elementos principales y generales del diseño de la enseñanza.

En primer lugar, la enseñanza se considera en su aspecto formal; de tal manera que los elementos se disponen explícitamente para producir unos resultados determinados en el aprendizaje.

En segundo lugar, se presenta una planificación sistemática de los elementos del proceso, caracterizado por una interrelación entre ellos, de manera que un cambio o modificación en uno, afecta a todos los demás.

En tercer lugar, existe una fundamentación lógica y psicológica de todo el proceso, basada fundamentalmente en los principios de aprendizaje.

Finalmente, el diseño de la enseñanza incluye la evaluación y control continuo que sirve para guiar y tomar decisiones.

La necesidad de mejorar la racionalidad en la toma de decisiones referentes a la educación o en su aspecto más formal, la enseñanza, debe tener en cuenta las relaciones que se dan entre las diferentes partes que forman el proceso educativo intentando identificar, al mismo tiempo, cuales son estos elementos. Así como requiere fundamentar los aprendizajes en una teoría psicopedagógica del aprendizaje. No se puede olvidar que todo aprendizaje se da en un individuo y en un contexto concreto¹¹.

Los primeros planteamientos concretos del diseño en el nivel universitario que nos ocupa, se producen en el campo de la enseñanza programada y en los intentos de individualizar la instrucción. Ambas realizaciones basadas en la psicología conductista. (Castejon, et al, 1991:53)

Con posterioridad, se siguió desarrollando el diseño de la instrucción, sobre todo en las universidades a distancia dónde se requiere una planificación más detallada del proceso de enseñanza, y en el ámbito de la educación asistida por ordenador (CAI)¹², dónde se están desarrollando programas expertos que de forma interactiva tratan de acercar al estudiante al resultado final del aprendizaje.

¹¹ A la hora de plantear un aprendizaje y de definir un currículum, hace falta tener en cuenta que este viene definido por diferentes fuente, que son en las que se fundamenta la educación. Son varios los autores que definen estos componentes. Sarramona presenta cinco fundamentaciones del currículum: Filosófica, Pedagógica, Sociopolítica Psicológica, Epistemológica (1997: 222-226). Esta concepción de un currículum como una entidad compleja, Colom la justifica ya que “engloba desde la filosofía educativa, o política educativa, hasta la cuestión más nimia y práctica de la docencia; es pues un espacio entre la docencia y la práctica, por lo que en ocasiones ha sido definida como ‘una teoría intermedia’” (1994 a, 84).

¹² Más tardíamente que las Universidades a distancia, que funcionaron durante años usando el correo, la televisión y la radio como único medio de comunicación a distancia con el alumnado.

Estas realizaciones se concretan en decisiones más complejas que las ofrecidas por la primera psicología conductista.¹³ Resnick (1989) señala tres tendencias relevantes dentro de la psicología cognitiva para el desarrollo de la psicología de la instrucción en el ámbito universitario.

En primer lugar, el cambio hacia el estudio de formas cada vez más complejas de la psicología cognitiva; esto es, que muchas tareas y procesos son, para los psicólogos cognitivos, los que forman parte del currículum. (Coll, 1987: 43).

En segundo lugar, el aumento del interés en las tareas complejas lleva al mismo tiempo hacia un interés progresivo en el papel del conocimiento y comprensión humanas.

En tercer lugar, una consideración del carácter interactivo del pensamiento y el aprendizaje. El aprendizaje se da como resultado de la construcción de conceptos realizada por el estudiante. Esto lleva a entender que la instrucción debe diseñarse, más que para inculcar la materia al estudiante, para poner a los alumnos en situación que les permita construir correctamente estructurados todos sus conocimientos.

Varios autores en sus obras más recientes, han categorizado la psicología de la instrucción como parte de la ciencia cognitiva¹⁴.

Un número cada vez mayor de psicólogos cognitivos M. Eysenck y Piper (1987) Mercer (1991) García Madruga (1992) Coll y Martín (1992) están llevando a cabo investigaciones que tienen relevancia potencial en la práctica educativa. La psicología cognitiva posee un lenguaje común para describir los contenidos del curso académico y los procesos de aprendizaje. También estos

¹³ Las revisiones actuales de las teorías conductistas se están complementando con planteamientos cognitivos ganando en complejidad y rigor.

¹⁴ Una cosa interesante ha sucedido a la psicología de la educación. Durante cerca de 20 años el número de los psicólogos que dedicaban la atención a las preguntas instruccionales relevantes ha ido aumentando gradualmente. En los últimos 5 años este aumento se ha acelerado de modo que es difícil dibujar una línea clara entre la psicología educacional y el cuerpo principal de la investigación básica sobre procesos cognoscitivos complejos. "La psicología educacional no es ninguna psicología básica aplicada a la educación. Es una investigación, fundamental, sobre los procesos de la instrucción y del aprender". (Resnick, 1989: 660)

modelos describen todos los tipos de conocimiento, y pueden usarse para analizar las estructuras del contenido de la materia. La psicología cognitiva fundamenta su actuación, en parte, en la epistemología de la ciencia, de qué es y cómo se estructura internamente la ciencia o materia a estudiar, y como consecuencia es relevante para el análisis de las estructuras académicas. No hay duda que la confluencia entre la enseñanza universitaria y la psicología cognitiva ofrece beneficios comunes.

Glaser ha propuesto repetidamente la Psicología de la Instrucción como una ciencia del diseño, estableciendo una relación entre la psicología y la enseñanza que sea análoga a la que pueda existir entre la física y la ingeniería.(Glaser 1976,1978, 1982, 1985). Glaser (1976) establece que los diferentes elementos para el diseño de la enseñanza son:

- a) Describir el estado de competencia que quiere conseguirse, analizando una ejecución competente, en función del conocimiento y las habilidades.
- b) Describir el estado inicial de conocimientos con los que el alumno empieza su aprendizaje.
- c) Especificar las condiciones y acciones que pueden realizarse para cambiar el estado inicial de conocimiento, al estado descrito como competencia a lograr.
- d) Establecer procedimientos de evaluación para determinar los resultados inmediatos y a largo término en las condiciones anteriores.

Por su parte Rivas (1985,19) ofrece una secuenciación de los componentes del diseño de la instrucción según su interrelación funcional, adaptando la propuesta de Briggs (1979), tal y como se establece en la Tabla 1.

I. DETERMINAR LAS NECESIDADES Y METAS CURRICULARES (Aspectos marcados por ley) ¹⁵
--

¹⁵ Especificación que no aparece en (Rivas, 1985: 19)

II. ESTRUCTURAR EL CURSO/PROGRAMA EN UNIDADES DE INSTRUCCIÓN.**III. FIJAR LOS OBJETIVOS Y PRODUCTOS DE APRENDIZAJE PARA LAS UNIDADES DE INSTRUCCIÓN.**

- 3.1. Formular los objetivos y productos
- 3.2. Secuenciar los objetivos
- 3.3. Organizar la estructura de los conocimientos
- 3.4. Señalar los prerrequisitos y conocimientos previos
- 3.5. Plantear las tareas instruccionales para los objetivos

VI. DIAGRAMAR LA TEMPORALIZACIÓN DE LAS UNIDADES DE INSTRUCCIÓN

- 4.1. Actividades de instrucción: grupales, individuales
- 4.2. Logística de recursos:
 - Personal
 - Material
- 4.3. Control-evaluación del rendimiento
 - Actividades de retroacción y control
- 4.4. Control-evaluación por parte de los estudiantes y los profesores

V. DESARROLLO DE LA UNIDAD DE INSTRUCCIÓN

Presentación de la Unidad de instrucción:

- Sentido, organizadores del aprendizaje y relación con otras unidades.
 - Conducción de las unidades de instrucción
- 5.1. Control de la evaluación del rendimiento
 - Determinación del universo de medidas: banco de ítems
 - Asignación de ponderaciones a las tareas individuales y grupales de los alumnos
 - Punto de corte

5.2. Actividades de retroalimentación:

- Control – evaluación

Tabla 1. Secuenciación del diseño de instrucción. (Rivas 1985:19)

Rivas, plantea la educación del proceso de enseñanza - aprendizaje mediante el Modelo Instruccional de la Situación Educativa (MISE)¹⁶(Rivas 1993, 1997). “Este modelo da al profesor una herramienta que le ayudará a paliar las carencias del sistema actual de evaluación de la docencia, puesto que permite al profesor obtener retroalimentación analítica sobre todos los aspectos del proceso seguido que le facilitará la toma de decisiones para así mejorar la calidad de futuros procesos de E-A” (Descals y Rivas, 2002: 190). Se encuentra así en el MISE un elemento de evaluación formativa y, por tanto, formación continua para el profesorado.

El MISE, está integrado por cinco principios instruccionales que engloban las variables que intervienen en la Situación Educativa. Los principios son; P-I: Motivación, metas y objetivos, que activa el proceso educativo y lo mantiene mientras este dura. La planificación de este proceso desemboca en el principio siguiente; P-II: Diseño de la Instrucción. El desarrollo y la implementación del diseño en el aula implican la existencia de P-III: Interrelaciones Personales, mientras se logran, se consigue P-IV: Adquisición de conocimientos, y finalmente el principio P-V: Control y evaluación que produce una retroalimentación hacia todos los demás¹⁷.

Parece razonable, tener en cuenta la complicada variedad de interrelaciones, así como la dificultad de llevar a término estudios no descontextualizados del medio dónde se producen relaciones educativas y de formación¹⁸.

¹⁶ Ver Esquema 1

¹⁷ Se puede ver la representación gráfica en el Diagrama de Flujo de los Principios del MISE en Doménech (1999, 33) (Todo el libro es una aplicación práctica del modelo MISE)

¹⁸ Como concepto paralelo se puede usar el concepto de “currículum oculto” (Jackson, 1968: 135). Se suele vincular el “currículum oculto” con los valores sociales, con la concepción social y política imperante en el centro, la cual se expresa a través de las normas, de la cultura y también a través de ciertos elementos curriculares, como materiales didácticos, algunas actividades y el mismo sistema de evaluación. (Sarramona, 1997: 234)

Los diferentes modelos de estructuras y procesos de enseñanza, llevan a la sistematización (o al intento), de las variables y relaciones entre estas variables; el estudio de los procesos cognitivos sirve como base para el aprendizaje complejo y el interés reciente por los factores conceptuales dónde se produce el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Un ejemplo de estos modelos es el de Hernández (1989 b), que ofrece un proyecto de integración ecológica y pedagógica aplicado a la enseñanza universitaria.

La importancia de un diseño de la materia que se tiene que impartir, es mucha. En palabras de Laurillard “La enseñanza es el trabajo más agradable siempre y cuando sepas lo que tienes que hacer y se convierte con la tarea más difícil y frustrante cuando no lo sabes”. (1995, 42)

Como se ha expuesto, el hecho de hacer una planificación y por lo tanto una programación de las asignaturas, parece ser importante, y por lo tanto parece conveniente ayudar al profesor a la hora de realizar los programas de sus asignaturas. Ya son muchas las universidades que ponen a disposición de su profesorado modelos de confección del programa de sus asignaturas¹⁹.

Pero esta necesidad en la programación, no solo se ha de ver como un servicio hacia el profesorado. En la tradición anglosajona y más concretamente en universidades norteamericanas, se encuentran manuales de confección de Syllabus (termino inglés utilizado para referirse a la programación anual) donde se centran en el alumno²⁰. Así pues las pautas que se le da al profesor, sin descuidar su formación y maduración personal como docente, se explican siempre desde el punto de vista de que todo lo que hagan servirá para que el alumno se encuentre más cómodo, pueda aprender más y en resumidas cuentas, que su apreciación sobre el servicio recibido sea buena.

¹⁹ El Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares ofrece a sus profesores un guión de cómo redactar el programa de su asignatura. Otras universidades como la UNED, la UAM, entre otras también lo ofrecen.

²⁰ Manual de la State University Ohio.

Con todo ello no se quiere decir que en la universidad española no se piense en el alumno²¹, lo único que se quiere poner de manifiesto es que en las universidades de tradición anglosajona se centran más en el servicio al alumno a la hora de programar sus materias.

²¹ Ya hace algunos años, con el cambio de tendencia demográfica y la proliferación de universidades privadas, las universidades se han visto obligadas a aumentar sus procesos de captación y de atención del alumnado. (Bricall 2000; CECS, 2000; CRFAUC, 2001; Cabrera y Baez, 2004)

LOS MARCOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN DE LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS.

En la evaluación educativa, las transformaciones conceptuales y funcionales que se han producido, han sido profundas (Escudero, 2003:1).

Un modelo bastante utilizado²² (Hernández, 1993; Martínez, 1997: 119; Lukas y Santiago, 2004: 54) es el de Madaus G.F. y Stufflebean, D. y Scriven, M. (1983) que revisan la historia de la evaluación de programas desde principios del siglo XIX hasta nuestros días, clasificando sus principales momentos en seis épocas:

- La época de las reformas, refiriéndose a todo lo previo al siglo XIX,
- La época de la eficiencia y la comprobación (1900-29),
- La época tyleriana (1930-45),
- La época de la inocencia (1946-57)
- La época de la expansión (1958-72)
- La época de la profesionalización, que va desde 1973 hasta los nuestros días.

Cada una de estas épocas responde a una necesidad social sobre la educación y por lo tanto una adecuación de los métodos y sistemas de evaluación que se aplican para dar respuesta a las necesidades sociales.

La época de las reformas, refiriéndose a todo lo previo al siglo XIX, de amplio espectro temporal describe las primeras aproximaciones a la evaluación, desde las culturas antiguas y clásicas, pasando por la edad media

²² Señalar que no es el único modelo. Autores como Cabrera(1986) y Salvador (1992) citan tres épocas: A la época de Tyler la denominan nacimiento y definen dos épocas más, una anterior, precedentes o antecedentes y una posterior de desarrollo. Otros autores como Guba y Lincoln hablan de diferentes generaciones, distinguiendo cuatro. La denominada de medición, durante el primer tercio del siglo XX. La de descripción y la de juicio de valor, la segunda y tercera respectivamente. Por último la cuarta, se apoya según los autores citados en un enfoque paradigmático constructivista y en las necesidades de los stakeholders (demandantes e implicados en la evaluación) como base de la información que se necesita (Escudero, 2003:2)

y el renacimiento, con la aparición de las universidades a los inicios de una evaluación, no sustentada todavía en enfoques teóricos con la aparición de los exámenes de graduación. J.M. Price publica un trabajo en 1897 que se podría señalar como la primera investigación evaluativa en educación (Mateo y otros, 1993). En este se realiza un análisis comparativo en las escuelas americanas sobre el valor de la instrucción de la ortografía, utilizando como criterio las puntuaciones obtenidas en los tests. (Escudero, 2003; Lukas y Santiago, 2004).

La época de la eficiencia y la comprobación (1900-29), está eminentemente marcada por un gran interés por la medición científica de las conductas humanas. La evaluación, al igual que otras disciplinas pedagógicas relacionadas con la medición (como la pedagogía diferencial y experimental) recibe las influencias de un movimiento renovador en la metodología de las ciencias humanas, que asume el positivismo de las ciencias físico-naturales. (Cabrera, 1986)

La evaluación, va estar condicionada por diferentes factores que confluyen en esos momentos (Escudero, 2003)

- La observación, la experimentación y los datos son observados como fuente de conocimiento.
- Los movimientos de investigación de las escuelas en los Estados Unidos.
- Los trabajos de Darwin, Galton y Cattell apoyaron la medición y diferenciación de las características de los individuos.
- La orientación métrica fue también favorecida por el desarrollo de los métodos estadísticos.
- La necesidad de diseñar procesos de acreditación y selección que la sociedad industrial demandaba.

Esta época está marcada por el profundo desarrollo que tuvieron los tests tanto psicológicos como escolares. Lukas y Santiago (2004, 146)

Dentro de estas épocas, destacan un grupo de autores que definen unas teorías de la evaluación de programas que se podrían denominar como singulares.

Ralp Tyler, (1942/1973) concibió la evaluación como la determinación del grado en que los objetivos educativos de un programa son, realmente, conseguidos. El modelo de Tyler, dirigido a los objetivos, empieza con una consideración amplia de las metas institucionales de aprendizaje y, procede, mediante la operativización de estas metas, a evaluar el grado en que el programa ha conseguido estos objetivos. Tyler centró sus objetivos en los hechos conseguidos, en el rendimiento (outputs), más que en las entradas (inputs) del sistema educativo o en el mismo programa. Introduce la evaluación en referencia a criterios, en contraposición a la evaluación en referencia a normas, basándose en la comparación de los hitos respecto a los objetivos propuestos más que en la comparación entre grupos nominativos, currículums o programas. La evaluación pretende comparar el rendimiento conseguido con el rendimiento pretendido.

El modelo tyleriano por objetivos, tuvo gran influencia en los evaluadores posteriores como Hammond (1973), que al igual que Tyler, está interesado en determinar si las metas u objetivos se han cumplido. Pero también se interesa por descubrir porqué algunas innovaciones educativas fracasan mientras que las demás tienen éxito. Provus (1971) proponía cinco estadios en los procesos de evaluación: diseño, instalación, proceso, producto y comparación del programa.

El enfoque de la evaluación orientada al logro de objetivos ha contribuido a que los educadores reflexionen sobre sus intenciones y clasifiquen las metas en generales y ambiguas. La mejora de la medida de las metas educativas, puede, señalarse como uno de los legados de Tyler.

Por otra parte, el sistema tyleriano ha originado muchas críticas. Entre otras se puede hablar de la falta de componentes evaluativos reales al facilitar más la medida de los objetivos (que muchas veces son difíciles de delimitar y especificar) que los juicios sobre su mérito y valores (denotando un modelo de carácter sumativo y no formativo). También se nota la falta de normas para juzgar la importancia de las discrepancias observadas entre los objetivos y el rendimiento logrado. Tampoco valora el programa y los objetivos pretendidos en sí mismos, así como el descuidar los contextos en los que la evaluación se realiza; omitir evidencias sobre el valor del programa no reflejadas en sus

propios objetivos o promover un enfoque lineal inflexible de la evaluación. (Alvira, F. 1991; Martínez, C.1997)

Es así la evaluación de Tyler una evaluación sumativa que actualmente se suele poner en práctica en el actual rendimiento de cuentas²³.

La evaluación es concebida por Stufflebeam y Shinkfield, (1987) como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y prospectiva del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización, el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (1987, 183). El mismo Stufflebeam señala el tipo de información que proporciona su modelo:

- 1- Qué necesidades existen y hasta qué punto los objetivos propuestos reflejan las necesidades.
- 2- Descripción del programa de intervención, de las propuestas alternativas contempladas y el análisis conceptual de la adecuación de la propuesta elegida como objetivo.
- 3- Grado de relación del plano de intervención propuesto y descripción de sus modificaciones.
- 4- Resultados/consecuencias observadas de la intervención y grado en que se han satisfecho las necesidades.

Para conseguir esta información, Stufflebean y Shinkfield (1987) plantean lo que se denomina el modelo CIPP, que es sencillamente la enumeración de cuatro tipos diferentes de evaluación:

- Evaluación del contexto (C)
- Evaluación de los inputs (I)
- Evaluación del proceso (P)

²³ “La constitución de organismos económicos y políticos internacionales y sus homólogos en educación, encargados de regular y gestionar la compatibilidad de los modelos nacionales de educación, presionan decididamente en un sentido único que tiene como objeto central la preocupación por la excelencia y el rendimiento de cuentas” (Cabrera y Baez, 2004)

- Evaluación del producto (P)

Este modelo amplía los objetivos de la evaluación de manera que estos sean más sistemáticos y globales. No solamente hay que conocer si los objetivos se consiguen (evaluación de resultados o de producto), sino también:

- cuales son las necesidades;
- si están plenamente recogidas en los programas/servicios;
- como se implementan los programas;
- como funcionan estos programas;

(Alvira, F. 1991; Martínez Mediano, C.1997).

Michael Scriven es uno de los primeros teóricos de la evaluación moderna. Su modelo altera de una forma radical la perspectiva evaluadora de los anteriores modelos centrandolo el énfasis en las consecuencias reales y totales que produce la intervención social tomando como criterio de evaluación las necesidades de los usuarios/consumidores. Scriven es el más persistente defensor de la posición de que la evaluación asigna mérito. Pretende que la evaluación sea la ciencia de la valoración. Dice: "lo malo es malo y lo bueno es bueno y el trabajo de los evaluadores es decidir qué es lo que es" (1986, 19). Critica a los evaluadores por definir la evaluación como aquello que "proporciona información para los que toman decisiones. La evaluación es lo que es, la determinación del mérito o el valor y para lo que sea utilizada es otro asunto".(1980 en Shadish et. al., 1991: 74). Ve la evaluación como un servicio a los intereses de todos aquellos que están afectados por la entidad que tiene que ser evaluada. Él denomina esto como una ideología consumista o mejor, un enfoque de evaluación orientada al consumidor. El punto esencial del enfoque orientado al consumidor en evaluación, es que todas las partes afectadas por algo de aquello que se está evaluando tienen que ser tenidas en cuenta (Scriven, 1983: 249).

Los términos de evaluación formativa y sumativa están relacionados con dos modelos de sensibilidad, o respuesta, a las necesidades de los programas; "La evaluación puede estar hecha para proporcionar un feedback a la gente que intenta mejorar algo (evaluación formativa) o proporcionar información para

los que toman decisiones, preocupados por crear, acabar o cambiar algo (evaluación sumativa)” (Scriven, 1980: 6-7). Ambas evaluaciones ocupan un lugar importante en la evaluación de Scriven pero él prefiere la sumativa. Aun cuando la evaluación formativa tenga que realizarse, tiene que hacerse al servicio de una evaluación sumativa.

Para realizar su evaluación Scriven ha elaborado una lista de claves de control de la evaluación. Se trata de una serie de puntos que sirven de guía para la realización de evaluaciones, así como para su revisión posterior.

Los Departamentos de Educación y las Agencias de Evaluación en los EE.UU., han discutido la utilización de este enfoque. Más que evaluar los productos y después comunicar los resultados a las escuelas o, simplemente, enumerar los resultados, se han centrado en el uso de formas estandarizadas para recoger y comunicar la información evaluativa de un producto educativo. Las guías desarrolladas con este propósito se dirigen hacia los siguientes cuatro aspectos del producto educativo:

- 1- Los procesos educativos
- 2- Los contenidos
- 3- Las transferencias
- 4- Las eficacias

1.- La información sobre los procesos educativos se centra en las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es la naturaleza y la frecuencia de las interacciones entre los estudiantes, profesores, administradores y otras personas significativas que forman parte de la comunidad educativa?
- ¿Se describen las estrategias de enseñanza que se utilizarán de forma que se pueda determinar su adecuación? ¿Ha sido evaluada esta estrategia?
- ¿Está integrada la evaluación como parte del desarrollo y realización del programa?

2.- La información sobre el contenido se centra sobre los siguientes aspectos:

- Existen o faltan elementos básicos del programa, o elementos del producto tal y como los siguientes:

- ¿Objetivos claramente formulados?
 - ¿Directrices suficientes?
 - ¿Otro material necesario?
 - ¿Prerrequisitos cognitivos, habilidades requeridas?
- ¿Han sido evaluados estos elementos?

3.- Respecto a la información sobre las transferencias, se encuentran tres elementos críticos de la transferencia relacionados con la validez externa, que son; transferencia a otros contextos, personas y tratamientos. Se puede indagar sobre la transferencia haciendo servir las siguientes preguntas:

- ¿De qué información se dispone con relación al aula, centro en la que el producto educativo se ha utilizado eficazmente?
- ¿Qué información tenemos respecto a los alumnos, profesores y demás en los lugares dónde el producto educativo ha funcionado eficazmente?
- ¿De qué información se dispone sobre el tiempo, años en que el producto educativo ha estado utilizado eficazmente?
- ¿Tiene el producto educativo especiales exigencias como la formación del profesorado, la organización docente, los materiales y equipamientos adicionales...?

4.- La información sobre la efectividad²⁴ se interesa en las siguientes cuestiones:

- ¿Tiene información rigurosa de los efectos beneficiarios del producto educativo?
- ¿Hay evidencias de que el producto educativo o sus resultados han eliminado una necesidad documentada?

²⁴ La efectividad se refiere a la capacidad de hacer las cosas que se quieren hacer dentro de la capacidad de cambio, es decir, la eficacia.

- ¿Se dispone de información sobre la efectividad inmediata?

El enfoque orientado al consumidor ha permitido que los profesores tengan conocimientos sobre los criterios más adecuados para la selección y confección de productos educativos, aportando criterios discriminados por la elección de estos.

Aún así, se encuentran dos inconvenientes sobre este enfoque. Son la cantidad de tiempo y de dinero requeridos para la evaluación de los productos educativos.

Por otra parte esta evaluación puede suponer un perjuicio para la innovación y la iniciativa particular del profesorado por su dependencia de productos externos. (Alvira, F. 1991; Martínez Mediano, C.1997).

Stake (1980) ve la evaluación como un servicio, La gente espera de la evaluación diferentes propósitos tal y como la documentación de los acontecimientos, el registro de los cambios, la ayuda en la toma de decisiones, la comprensión o facilitación de las soluciones.

Stake recoge dentro de su modelo tanto procedimientos descriptivos como procedimientos emisores de valores, insistiendo en que aun cuando la evaluación no está completa hasta que no se emitan los correspondientes juicios de valor, la parte descriptiva es ya una evaluación o en todo caso un paso previo a la correspondiente valoración o juicio sobre un programa. En el modelo de Stake (1980) se plantean tres procesos/niveles diferentes y sucesivos, que son el apoyo sistemático de la evaluación:

- 1 . Examen de la base/lógica conceptual del programa.
- 2 . Descripción detallada del programa añadiendo la información de tres aspectos diferentes del programa:
 - Todos los antecedentes del programa
 - Las actividades que tienen lugar en el programa
 - Los resultados o las consecuencias del mismo.

3 . Valoración del programa en función de la comparación de los datos descriptivos de él (fase 2) con datos descriptivos de programas alternativos y con normas de calidad. . (Alvira, F. 1991; Martínez Mediano, C.1997)

Cronbach (1975, 1982) está en contra la idea de que la evaluación esté en manos de los políticos para retirar o mantener un programa. Rechaza la idea de que la función de la evaluación es el rendimiento de cuentas y sostiene que los organizadores son más responsables de los resultados que de los recursos. La evaluación debería ayudar a diseñar mejores programas para el futuro más que a recoger logros pasados o rendimientos pasados; no obstante se aprende del pasado.

A la hora de evaluar un programa Cronbach postula que se deben tener en cuenta tres principios para realizar una evaluación flexible:

El primero es evitar hacer un primer y amplio estudio de evaluación; es preferible realizar pequeños y rápidos estudios concatenados con una respuesta ágil y operativa.

Un segundo principio, es que se debe proporcionar la opinión de gran cantidad de agentes, aunque sean de una manera más vaga. Esto es mejor que centrarse en unas pocas opiniones, ser muy preciso pero se puede caer en el error de que tales sean menos importantes.

El tercer principio se basa en dos fases; la fase divergente donde se generan los posibles temas a evaluar, muy relacionado con la evaluación de la evaluabilidad, y una fase convergente en la que se debe determinar cuáles son las cuestiones más importantes sobre las que se espera una respuesta razonable.

No obstante la priorización que conlleva esta fase convergente no siempre es posible ya que los temas que aparecen inicialmente como importantes pueden perder más adelante este estatus. Los evaluadores deben ser flexibles y estar preparados para retomar las cuestiones y los diseños tan pronto como se disponga de información sobre las situaciones de los programas.

Cronbach distingue cuatro tipos de datos a recoger en la evaluación: Los primeros se refieren a los estudios de los procesos, describiendo los

acontecimientos que ocurren dentro del aula; los valora según su importancia para la mejora del curso. Es su hito principal. El segundo tipo de datos gira alrededor de la valoración de actitudes, que es lo que los profesores y los alumnos sienten sobre la experiencia evaluativa. El tercer grupo de datos se centra en el estudio de los éxitos de los alumnos, sus habilidades, particularmente referidas a; a) una valoración de las habilidades por comparación a normas, no al grupo; b) examen de ítems de respuesta por el feedback diagnóstico; c) administración de los diferentes subgrupos de ítems a los diferentes alumnos y; d) selección de algunos ítems adaptados al desarrollo del curso y los patrocinadores. El cuarto grupo se refiere a los datos para el estudio de la investigación, menos importante para la mejora del grupo, necesiéndose un grupo de control, por esto Cronbach le concede menos valor. Valora los estadíos sumativos, pero les asigna menos valor que a los formativos, todo al contrario que Scriven.

La evaluación es una parte fundamental para el desarrollo del currículum, no un apéndice. Su función consiste en recopilar hechos del desarrollo de los cursos, de forma que puedan utilizarse para mejorar el trabajo y también que pueda emerger una comprensión más profunda de los procesos educativos.

Con esta comprensión más profunda de los procesos educativos se señala el interés de Cronbach por los procesos de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la educación en general, más que par la de un curso o programa en particular, lo cual es una característica de sus inquietudes y de su modelo evaluativo. (Martínez, C.1997).

Para definir la evaluación como mejora de los centros educativos se puede considerar como representativa la definición que el Centro para el Desarrollo del Currículum de la Universidad de Deakin, en Australia, que dice: “La evaluación es el proceso de delinear, obtener y proporcionar información útil para la toma de decisiones y juicios sobre los programas y los currículums” (Kemmis, 1986: 11).

La definición recoge que es la evaluación y su finalidad, pero no dice nada de cómo se tiene que hacer. El método, claro está, es el de la investigación-acción participativa.

La evaluación desde esta perspectiva de la investigación-acción, pretende dar una estructura a los profesores y directores, para someter un cambio particular del currículum, o una innovación, a una evaluación de sus propios juicios profesionales y, de esta forma, mejorar el programa y hacer planes para llevar a término esta mejora. En esta concepción de la evaluación está implícita la realización de esta por evaluadores internos; no es una actividad que se encargue a una persona para que evalúe a otra, tampoco es una actividad exclusiva de las personas que tienen una relación jerárquica de poder. En esta concepción está presente la democracia como parte de la evaluación y la concepción de la investigación-acción colaborativa realizada por los profesores.

Stenhouse se posiciona en contra de la separación de los que desarrollan los programas y los que los evalúan y a favor de una investigación integrada del currículum. “La evaluación tendría que dirigirse al desarrollo del currículum y estar integrada en él. La distinción conceptual entre desarrollo y evaluación del currículum es anulada y las dos se unen como investigación. La investigación tiene que ser, en sí misma, iluminativa más que aconsejadora como en la tradición inicial” (Stenhouse, 1975: 122).

Pérez Juste (1992, 1) dice que la evaluación de programas se considera una actividad pedagógica en la medida que orienta, directa o indirectamente, la mejora del educando y la mejora del educador .

Define la evaluación de programas como “proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –válida y fiable- ,orientada a evaluar la calidad y el valor de un programa, como base para posteriores tomas de decisiones de la mejora tanto del programa como de las personas implicadas y de forma indirecta, del cuerpo social inmerso” (1992, 5).

La evaluación de un programa se hace con el fin de constatar el grado de eficacia con que consiguen las tareas realizadas y para las cuales el programa está diseñado. Dadas las complejidades que tiene un programa, es asumible que se puede mejorar. Y para poder llevar a término las actividades de mejora, tiene sentido a la evaluación educativa. Esta actividad evaluativa está pensada para ser realizada en tres momentos, cada uno de ellos con

entidad y objetivos propios, y juntos contribuyen a la mejora del programa en su totalidad (Tabla 2)

MOMENTOS	DIMENSIONES	OBJETO
INICIAL EL PROGRAMA EN SI MISMO	Calidad intrínseca del programa:	Contenidos del programa Calidad técnica Evaluabilidad
	Adecuación al contexto:	Respuesta a las necesidades : Priorización
	Adecuación a la situación de partida:	Viabilidad
PROCESAL EL PROGRAMA EN SU DESARROLLO	Implantación:	Actividades Secuencias Tiempo Flexibilidad
	Marco:	Coherencia
FINAL EL PROGRAMA EN SUS RESULTADOS.:	Medidas i Logros	Constatación Contraste
	Valoración	Criterios Referencias
	Continuidad	Decisiones Incorporación de mejoras Plan de seguimiento

Tabla 2. Modelo evaluativo de programas educativos (Pérez Juste, 1992:9)

Se ha hecho una presentación de los diferentes modelos de evaluación de programas. La sistematización de la evaluación de programas responde a una idea de programa que va más allá del programa universitario, como planificación anual. A la hora de plantear la evaluación de programas, se puede hacer desde las diferentes perspectivas teóricas de evaluación que se han planteado.

Como modelo principal, la investigación-acción del modelo de evaluación para la mejora de los centros formativos, parece el más indicado para hacer una evaluación (Kemmis 1988) que implique a todos los miembros de la comunidad educativa. Aún así, no se puede olvidar que “en el ámbito universitario, la calidad (que persigue la evaluación) tendría que ver con la

adecuación de la institución para conseguir los objetivos que le son propios” (Álvarez, 2000: 32).

Se quiere tomar así un modelo ecléctico que toma lo que es útil de cada una de las diferentes corrientes de la evaluación. En la universidad los objetivos, el impacto de la formación en el alumnado, son una necesidad, ya que la sociedad espera de la universidad unos profesionales con unas competencias determinada y es muy importante la evaluación de la consecución de tales competencias (Tyler). Así mismo todo proceso evaluativo se debe centrar en la mayor cantidad de información posible. También sobre el proceso educativo como un hecho total, con un inicio y un final, teniéndose en cuenta las aportaciones de cada parte del mismo (CIPP) (Stufflebean y Shinkfield). Así como las distintas funciones de la evaluación (Cronbach, Scriven, Stake) o los modelos de investigación-acción y las implicaciones que en la docencia la evaluación conlleva (Pérez Juste).

LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Sin duda, la evaluación de la enseñanza ha recibido mucha atención en la educación universitaria, puesto que la evaluación se ha considerado el mejor elemento para mejorar la calidad de la enseñanza.

La evaluación, como es sabido, consiste en determinar en que medida se han conseguido los objetivos propuestos, y si se han usado los métodos más adecuados para conseguirlo. Se evalúa a los alumnos – conocimientos, habilidades, actitudes –, la eficacia del profesor y la calidad del programa, así como la instrucción educativa en su conjunto.

En el artículo 11. “Evaluación de la Calidad”, de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión, Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el desarrollo de la educación Superior de la UNESCO (1998) se dice que “La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que tendría que cubrir todas sus funciones y actividades: Enseñanza y programas académicos, investigaciones y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, (...), son esenciales para la mejora de la calidad. Tendrán que crearse instancias nacionales independientes, y definir normas comparativas de calidad, reconocidas en el plan internacional. Para tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, se tendría que tener en cuenta de la particularidad de los contextos institucionales, nacionales y regionales. Los protagonistas tienen que ser parte del proceso de evaluación institucional.” Como se ve en este artículo de la UNESCO se exponen diferentes criterios a los que debe responder la calidad y la evaluación de la misma:

- La calidad como hecho pluridimensional, teniendo presente los diferentes elementos o variables que forman una institución tan compleja como la universidad.
- La diferenciación entre una evaluación interna, realizada por los mismos evaluados y una evaluación externa realizada por expertos independientes. Por otra parte esta evaluación externa debe responder a criterios

internacionales que permitan a la universidad a integrarse en una estructura universitaria superior.

- No obstante se deben tener presente las singularidades de la propia universidad evitando la uniformidad y atendiendo a la diversidad.

La evaluación universitaria tiene sus orígenes en las Universidades de los Estados Unidos y en el Canadá, y poco a poco se fue ampliando en las universidades de Europa y Australia.

El marco legal que regula la evaluación del profesorado en todo el estado español es el R.D. 1086/1989, de las retribuciones del profesorado universitario. Este R.D. fue modificado por el R.D. 1949/1995. Según este marco legal, la evaluación en la universidad es un proceso que sirve para “adecuar al régimen retributivo previsto en dicha ley a las peculiaridades del personal docente universitario, refundiendo en un solo texto la normativa retributiva aplicable al mismo y estableciendo, al mismo tiempo, un mecanismo incentivador de la función docente e investigadora individualizada. Para esta finalidad, el sistema que se implanta conjuga el respecto a la autonomía universitaria, reconociendo a cada Universidad la competencia para evaluar los méritos docentes de su profesorado...” (R.D. 1949/1995) Se puede extraer de este fragmento de la Ley, que el motivo de esta evaluación Universitaria es, en último extremo, retributivo.

En España el “Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1995)²⁵ ” fue un instrumento adecuado que permitió valorar e

²⁵ A iniciativa del Consejo de Universidades y a propuesta del Ministerio de Educación, el Gobierno acordó mediante Real decreto de 1 de diciembre de 1995 establecer el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real decreto 1947 / 1995 de 1 de diciembre por el que se establece el Plan Nacional de la Calidad de las Universidades BOE 294 de 9 de diciembre de 1995) que se ejecutará mediante convocatorias anuales. .

La primera convocatoria a propuesta del Consejo de Universidades se realizó por el Ministerio de Educación mediante la Orden de 21 de febrero de 1996 y a propuesta del Secretario General de Consejo de Universidades, oído el Comité Técnico del Plan.

La gestión del proceso de evaluación externa tuvo un impulso relevante en la gestión del Secretario General del Consejo, Juan Roca. Transcurrido un año de la conclusión y para la realización de los proyectos de evaluación, a propuesta de su Secretario General, Rafael Anes el Pleno del Consejo de Universidades, en sesión celebrada en Madrid el 18 de diciembre de 1997,

incorporar propuestas concretas para mejorar la calidad de las titulaciones y servicios de los universitarios.

Actualmente nos encontramos ante recientes pero no extendidos procesos evaluadores de las universidades, tanto nacionales como internacionales, cuya relativa consolidación, permite reflexionar sobre el impacto conseguido y algunas de sus debilidades.

La situación de los agentes evaluadores y las relaciones con los evaluados, se da desde diferentes sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad (Brennan y Shah, 2000): Estatales (con unidades o agencias) institucionales (ya sea unidades propias de la universidad, agencias creadas por consorcios, asociaciones de diversas universidades) o mixtos (con diferentes cuotas de participación entre el estado y las diferentes universidades).

Si bien es cierto que a mayor autonomía del evaluador es de esperar mayor credibilidad y solvencia, no es menos cierto que el control gubernamental es un elemento clave que asegura la continuidad entre los resultados de la evaluación y las decisiones de mejora y planificación.

El método evaluativo empleado corresponde fielmente al Modelo Europeo de evaluación diseñado por la Comisión de las Comunidades Europeas(1998)²⁶.

La evaluación de la calidad es la herramienta clave de las políticas universitarias orientadas a desarrollar mecanismos transparentes que sitúan la especialización y la competitividad en el primer plano de las preocupaciones de la Universidad. No obstante se debe considerar cuales son las diferentes

adoptó el 1r. INFORME SOBRE EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES.

²⁶ En mayo de 1997 la Comisión de las Comunidades Europeas presentó al Consejo de la Unión Europea una *Propuesta de recomendación relativa a la cooperación europea en el ámbito de la garantía de la calidad de la enseñanza superior* recogiendo las conclusiones de la conferencia final del proyecto piloto europeo celebrado bajo la presidencia española (Las Palmas, diciembre de 1996). Esta propuesta fue vista por el Parlamento Europeo en primera lectura el 18 de noviembre de 1997, y como consecuencia la Comisión realizó una modificación de la propuesta de recomendación. [2 de febrero de 1998. COM (97) 707 final]

perspectivas de la calidad y ver si estas se dan aisladas, se complementan o simplemente se mezclan. Estas perspectivas sobre la calidad según Báez (1999) son:

- Calidad intrínseca definida por virtudes académicas que, en el caso de la investigación son particulares de cada área de conocimientos, mientras que en la docencia no queda claro si, como pretenden explicar Brennann y Shah (2000), se puede hablar de una excelencia pedagógica de toda la universidad. El mérito o prestigio de la universidad sería el resultado de esta calidad.
- Calidad extrínseca, donde se encuentran cantidad de elementos tanto internos de la universidad: alumnos, profesores, PAS., como externos a la universidad: colegios profesionales o empleadores. La satisfacción²⁷ sería el resultado de esta calidad.
- Calidad administrativa, en su doble vertiente intrauniversitaria e interuniversitaria y estatal, es decir, basándonos en las unidades de gobierno de la propia universidad o en las unidades de gobiernos del sistema universitario. Datos más empíricos como eficiencia, eficacia, productividad, son términos referidos a esta calidad.
- Calidad referida a indicadores o normas de calidad que establecen requisitos mínimos para aceptar el desempeño de la tarea docente o investigadora o bien mínimos en temas administrativos, contables, etc. con gran presencia de estimadores estadísticos de mínimos y de porcentaje. Puesta en marcha por la LOU, en el ámbito académico, la acreditación es un buen ejemplo de este tipo de evaluación.
- Asegurar la calidad, como un sistema general que de pie a una evaluabilidad de la calidad. La planificación estratégica, la calidad total, etc, son formulaciones subyacentes de este tipo de calidad.

Se cree que la cuestión relevante no es cómo establecer controles, sino cómo, desde la racionalidad del trabajo universitario, establecer mecanismos

²⁷ Es necesario definir u operativizar el termino "satisfacción" para un conjunto tan heterogéneo de elementos y, sobre todo, de intereses.

que permitan aprovechar las ventajas competitivas de cada institución y de cada programa para incrementar la calidad universitaria.

Después de diez años de evaluación universitaria las cuestiones relacionadas con la evaluación de la enseñanza universitaria empiezan a ser tema principal en nuestro país. Gran cantidad de trabajos de revisión e investigación, (García Valcárcel, 1992; Cajide, 1996; Jornet y Suárez, 1995; Michavila, 1998; Vidal 1999; de Miguel 1999 a, Valdes, 2000; Bricall, 2000; Ruiz, 2002), junto a investigaciones sobre la calidad de la enseñanza universitaria emprendidas por el Consejo de Universidades (1993, 1995, 1996, 1998, 1999, 2000) y la Creación de Agencias para la Calidad del Sistema Universitario en diferentes Comunidades Autónomas²⁸ son una muestra del interés actual por este tema.

La LOU como referente legal de la universidad española desde diciembre de 2001, en su Título V habla “De la evaluación y acreditación” de los objetivos, procedimientos y organismos encargados de la evaluación. En su artículo 31, sobre la Garantía de la calidad, establece:

“La promoción y la garantía de la calidad en las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria y tiene como objetivos:

- a) La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior y la rendición de cuentas con la sociedad.
- b) La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional.
- c) La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las universidades.

²⁸ Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (1996) Unidad Calidad de las Universidades Andaluzas (1999), Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (2001); Comissió Valenciana d'Acreditació i Avaluació de la Qualitat en el Sistema Universitari Valencià.(2001) Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (2002); Agencia de Qualitat Universitaria de les Illes Balears (2002), Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (2002); Agencia para la calidad del sistema universitario de Galicia...

- d) La información a las universidades públicas para tomar decisión en el ámbito de sus competencias.
- e) La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores”.

En el apartado 2 se especifica que esta calidad se obtendrá mediante la evaluación, la certificación y la acreditación.

En el artículo 32 se especifica que el organismo encargado de desarrollar las dinámicas de evaluación será la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación²⁹ y cuantos otros organismos evaluadores quieran constituir las comunidades autónomas y las propias universidades.

Son diferentes las reflexiones que esta ley plantea:

- ¿Se basa la Ley (LOU) en la calidad y la evaluación?
- ¿Cuál es el grado real de autonomía de las diferentes agencias, tanto la estatal como las de las diferentes universidades, ya sea del poder gubernamental o del universitario?³⁰
- ¿La proliferación de estándares externos, no puede conllevar una pérdida de autonomía de las universidades?.
- ¿No existe un peso desmedido de la evaluación sumativa frente a la formativa?
- ¿Esta evaluación, basada en criterios de excelencia, no puede discriminar a las pequeñas universidades frente a las grandes universidades?
- ¿No puede tener efectos perversos para la universidad unas sobredimensionadas demandas del cliente?

²⁹ La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es una fundación estatal creada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tras la autorización del Consejo de Ministros de 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en el artículo 32 de la LOU.

³⁰ Se debe tener presente que tanto la ANECA como las diferentes agencias, son fundaciones independientes participadas tanto por las universidades, como por el gobierno (autonómico o estatal)

Estas son algunas de la gran cantidad de preguntas que estos dos artículos de la LOU sugieren³¹. Y las respuestas son complejas y requieren de un debate amplio y sopesado.

No obstante, analizaré a continuación si el enfoque LOU tiene una concepción más sumativa o formativa sobre la evaluación. Desde nuestro punto de vista, el rendimiento de cuentas, como primer apartado de la ley, tiene un cariz bastante sumativo. Si a eso le añadimos el proceso de acreditación docente de tipo casi cuantitativo, donde se recibe una respuesta dicotómica sobre si sí o no se le acredita a uno, las vinculaciones con la perspectiva formativa de la evaluación, son realmente escasas.

Utilizando las palabras de Tejedor para definir la concepción que en esta investigación se sustenta, “el concepto de calidad en las organizaciones universitarias, debe superar la concepción normativa o prescriptiva de los estándares; el movimiento de la calidad, debe poner énfasis en la mejora (control interno) más que en el control externo” (2003, 159). Se puede comprobar como una concepción como esta de calidad, lleva implícita una evaluación formativa centrada en el proceso y no en el producto.

Abandonando el aspecto más legal de la evaluación, actualmente se encuentran diferentes líneas de investigación sobre la docencia del profesorado.

Por una parte se encuentra la evaluación centrada en los alumnos. Estos son considerados como fuente fundamental de información en la evaluación del profesorado (Centra 1979; Marsh 1984; García Valcarcel, 1992; Hernández, 1997; Fajas y Madrigal 1997; Villa y Villadrón, 1998; Tejedor; 1990, 1998; Apocada y Rodríguez, 1999; Escudero, 1999; González, 1999; Beker 2000; Valdes 2000).

Las encuestas de opinión del alumnado sobre la docencia del profesorado universitario, son de uso general en las universidades del país. Los movimientos iniciales de este tipo de investigación en el estado español lo podemos encontrar durante los años ochenta cuando se unieron a las

³¹ El debate público de la LOU ha sido muy amplio tanto en el ámbito académico y no académico. Cabrera y Báez (2004) tiene un artículo muy interesante sobre este tema.

corrientes de democratización y renovación de la universidad, con una gran presencia del movimiento estudiantil.

Estos movimientos lograron sus cuotas máximas de influencia al conseguir integrar en los estatutos de la universidad normas que recogieran explícitamente la obligatoriedad de aplicar este tipo de evaluación (Tejedor y García Valcárcel, 1996). De esta manera, a principios de los años noventa, la mayoría de las universidades españolas ya tenían formalizadas las encuestas de opinión de los alumnos respecto a sus profesores.

Hay que decir que existieron multitud de planteamientos sobre la implantación de estos procesos de valoración por parte de los alumnos. La diversidad se reflejó en los mecanismos adoptados para la evaluación. Desde la opcionalidad abierta a la voluntariedad del profesorado, pasando por la pseudo-obligación sin preocupación real por garantizar la cobertura general de la encuesta, hasta la obligatoriedad establecida en los estatutos de la universidad y asegurada por los procedimientos de evaluación.

Paralelamente a la generalización en las universidades de estas prácticas de evaluación, se cae en un progresivo desinterés por parte de muchos colectivos universitarios. La decepción y desengaño de estos colectivos, se puede resumir en diferentes puntos.

Por una parte, una ambivalencia de la institución universitaria sobre la utilidad y el valor que se da a este tipo de valoraciones centradas en los alumnos, ya que la mejora que este tipo de evaluación, choca con la dificultad de crear mecanismos de información, promoción y mejora de la actividad docente (Santos, 1993). Por otro lado, existe un cuestionamiento de la validez de los diferentes instrumentos para la recopilación de estas opiniones de los alumnos (Pratt, 1997; Ballester, L., Nadal, A. y Martins, L.N., 2003).

En definitiva, aparece en el alumnado una sensación de desánimo sobre la utilidad del instrumento así como dudas sobre su relevancia, ya que es acusado de no servir para la visualización del impacto de las prácticas educativas sobre la calidad docente. Lo mismo ocurre en el profesorado y ello repercute en una desmoralización de ambos colectivos en la realización de la encuesta.

Una de las dudas para el profesorado es que el alumno es un sujeto interno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que le condiciona mucho a la hora de evaluar una parte del proceso, ya que él es beneficiario de la práctica del profesor. Por este motivo el profesorado tiene recelos a la hora de aceptar la evaluación de los alumnos.

Si bien es cierto que, como se ha dicho antes, el alumno es un sujeto que tiene mucha información para evaluar al profesorado, su posible falta de criterio e intereses que este tiene respecto a la asignatura, pueden condicionar la valoración del profesorado. Por tanto, el uso de las encuestas debe ser necesariamente integrado en una visión más amplia de la evaluación del profesorado que contemple otros criterios, fuentes e instrumentos (De Miguel 1998).

Los profesores son el segundo núcleo de interés tanto como objeto (autoevaluación) como sujeto evaluador (Ej. Percepción la instrucción, de los compañeros (Quinlan, 1996), , etc.).

Los métodos que generalmente se utilizan para la evaluación del profesorado universitario están basados en indicadores de calidad. Los indicadores de calidad de una actividad, son aquellos componentes que conectados al producto conseguido y con la apreciación del proceso de funcionamiento, permiten valorar la medida en que la actividad realizada alcanza niveles de calidad en sus resultados.(Gento, 1996: 65).

De Miguel (2004) ha trabajado de forma muy profunda los indicadores de calidad en la tarea docente del profesorado³². Como indica Osoro la calidad del quehacer docente no puede ser objeto de una medición precisa si no es a partir de indicadores a través de los cuales se está perfilando el concepto implícito de calidad que posee (1995).

Siguiendo esta lógica en esta investigación, se quiere apostar, por la puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado que no debe

³² Más adelante, se analizará con más detenimiento el trabajo del profesor de Miguel. No obstante en este punto se quiere hacer mención que diferentes autores se plantean la ejemonia de los indicadores en la evaluación de la calidad de la docencia y la necesidad de plantear estrategias diferentes y complementarias a estas (Escudero, 2004)

suponer la aplicación de una serie de pruebas llevadas a cabo puntualmente o la aplicación de unos ítems de calidad sin más, sino de un proceso continuo y sistemático encaminado a ayudar a cada profesor en su tarea docente, a planificar sus clases y en definitiva, contribuir a responder a sus necesidades reales en el ejercicio docente.. Así pues, se quiere huir de una concepción burocrática de la evaluación, y centrarse en una evaluación que sirva para dar respuesta al profesorado y mejorar su docencia.

Finalmente la institución y/o sus diversos componentes: departamentos, programas, administración, etc., también requieren de su evaluación. Aquí se pueden distinguir:

- a) La evaluación de programas, currículum y proyectos (Perloff, Perloff y Sussna, 1976; Cook y Shadish, 1986);
- b) La evaluación de la atmósfera educativa de la institución (Colton y White, 1985);
- c) La evaluación de productividad y rendimiento de la institución educativa según sus diversos objetivos (Dressel, 1976; Ellstrom, 1983; Kerr, 1986).

La opinión mayoritaria entre los expertos en evaluación es que la mejora de la calidad de las instituciones, tiene que ser el objetivo fundamental de la evaluación universitaria (AQSUC, 2001). Mejorar la efectividad del sistema tiene que ser prioritario, frente a otros objetivos, también legítimos, pero menos importantes como son los de facilitar la gestión, confeccionar y analizar recursos, etc...

Por motivos tácticos es razonable que la calidad sea el objetivo esencial de la evaluación, puesto que este enfoque resulta el más conveniente al dar las primeras pautas en la instauración de un sistema evaluativo, permitiendo implantar la evaluación con la mayor suavidad y colaboración posible.

Las agencias europeas consultadas por Frazer (1997) consideran que el objetivo más importante de la evaluación es ayudar a las instituciones de educación superior a mejorar. El segundo objetivo es el de hacer socialmente más responsable al sistema de educación superior. Proporcionar información a los usuarios directos de las instituciones y a los empleadores es el tercer objetivo que la Agencia de Evaluación Europea señala como relevante.

Realizar una evaluación institucional supone fijar la atención del evaluador sobre aquellas cuestiones que se consideran básicas para la consecución de los objetivos de la institución. Aspectos que tienen que ser revisados en toda evaluación institucional son los siguientes³³:

Enseñanza:

- Aprendizaje de los estudiantes
- Rendimiento docente del profesorado
- Programas académicos
- Medios docentes disponibles
 - Espacios e instalaciones
 - Recursos didácticos: ordenadores, proyectores, pizarras, etc.

Investigación:

- Productividad investigadora
- Calidad de la investigación
- Dotaciones para la investigación

Servicios:

- Gobierno de la institución
- Gerencia y administración
- Servicios disponibles para estudiantes y profesores

Aceptando la necesidad de evaluar los tres aspectos básicos de la función universitaria, esta evaluación puede llevarse a la práctica de forma conjunta o por separado, pudiéndose utilizar criterios y mecanismos diferentes en cada uno de los tres aspectos citados.

No obstante hay que tener presente que esta irrupción de la cultura de la evaluación en el panorama educativo universitario, hace que aumenten las cargas sobre el profesorado. Toda su acción pedagógica, de investigación y de

³³ Adaptado de De Miguel 1991

gestión (actividad burocrática³⁴) está regulada por diferentes procesos de evaluación. Esta nueva carga, que en el profesorado universitario es nueva (ya que hasta ahora se había primado en los currículos la parte de la investigación a la de docencia³⁵, casi olvidando el trabajo de gestión), sería positiva si no se viera afectada por influencias perversas como un aumento de la burocratización del proceso docente que no lleva consigo mucho más³⁶ que un control de resultados de tipo estadístico afectando, como dato base, la aprobación de tramos docentes o el establecimiento de sistemas de retribución salarial (Cabrera y Báez, 2001). La falta de retroalimentación de las evaluaciones realizadas para una mejora de la docencia, el supuesto intrusismo y la pérdida de poder que estas evaluaciones pueden suponer (Cabrera y Báez, 2004), facilitan que la reacción del profesorado, no siendo frontalmente negativa, sea en ocasiones de una cierta resistencia pasiva³⁷ y se

³⁴ La visión burocrática de la calidad (y, por tanto, de la evaluación de la misma) está pendiente de aspectos formales (que se cumpla la normativa organizativa: plazo, horarios...) o materiales (componentes objetivos que pueden medirse, como ratios, equipamiento...) (Zabalza, 2002: 171).

³⁵ Perry (1992) lo atribuye a dos razones:

- La consideración de que la enseñanza es un arte, estando predeterminadas las cualidades de un buen docente y, por tanto, muy bajo impacto de las actividades formativas en el campo de la docencia.
- Creencia que la habilidad para enseñar va asociada al dominio de la materia.

La creencia actual sobre la docencia, va más allá, siendo la creencia predominante que se ha de entrar en un "proceso de profesionalización - formación del docente universitario" (Tejedor, 2003: 175) ya que las malas experiencias en el ámbito de la docencia conducen a " la anomia estudiantil reinante y la conciencia de que es un servicio barato al que no se le puede exigir mucho más" (Gimeno, 1996: 64). Esta situación lleva a la consabida desmotivación y abandono del alumnado y la proliferación de universidades privadas donde el alumno tiene una percepción más favorable de la docencia recibida.

³⁶ Siempre teniendo en cuenta excepciones, por supuesto.

³⁷ Viene a colación un "comentario de pasillo" escuchado durante un congreso de Orientación y Tutoría (Zaragoza, Junio 2003) donde un profesor universitario miembro de una Oficina Técnica de Evaluación comentaba respecto a los cambios que la LOU y los créditos ECTS traerían, que la universidad como institución y más concretamente el profesorado universitario, tiene la capacidad camaleónica de mimetizar el ambiente en el que está, aparentando cambio pero sin cambiar mucho más que esa apariencia.

interprete la evaluación como un pulso con las tradiciones universitarias de independencia y autonomía³⁸.

La evaluación de la eficacia docente parece convertirse en un elemento de peso del sistema educativo, sin que por esto dejen de existir limitaciones teóricas y prácticas sobre los criterios que tienen que guiar esta evaluación.

Se puede hablar, en definitiva, de una evaluación centrada en el profesor que usa métodos de registro, como protocolos de observación o parrillas de control, para medir la idoneidad del material que el profesorado elabora, es decir, para concretar su evaluación. Del mismo modo que en otros campos, la evaluación de una herramienta depende de la consideración de esta como útil y necesaria, se considera que la evaluación es una herramienta necesaria en la medida que es indispensable para el fin que se persigue: la calidad, y se entiende que es útil porque su aplicación produce ventajas o provechos para los sujetos que la usan. Estos dos conceptos, aunque sean diferentes, se imbrican mutuamente.

Por otra parte, de Miguel (1998) señala que hay que destacar, que la opinión generalizada del sistema actual de evaluación de la calidad docente de los profesores, es enjuiciada de diferente forma por los profesores, alumnos y autoridades académicas. Respecto a la mayoría del alumnado, la valoración es negativa respecto a la utilidad de esta y sólo es útil para las autoridades académicas. Se podrán distinguir tres tipos diferentes de finalidades de la evaluación:

- 1- La evaluación como rendimiento de cuentas. La institución universitaria cumple una función social. La universidad debe ser útil para esta sociedad en su función de que forma profesionales que devuelve a la sociedad la inversión que en ellos se ha hecho, siendo útiles para la misma. De forma más concreta en el ámbito de la universidad, el profesorado es una herramienta empleada por la universidad para lograr sus objetivos formativos. La institución en si misma, y el profesorado contratado para ella, tienen que ser útiles y productivos a la sociedad.

³⁸ El peso del funcionariado en la universidad es muy importante y la LOU aumenta su participación en todos los órganos, otorgándoles más poder en la toma de decisiones.

- 2- La evaluación como estrategia de promoción. Al igual que sucede en otras instituciones, la evaluación constituye la estrategia por la cual se pone de manifiesto la calidad del trabajo, o se ve lo que cada profesor desarrolla en ella. El reconocimiento y promoción del profesorado deberá tener en cuenta, su función e idoneidad para la institución a la hora de realizar su trabajo.
- 3- La evaluación como herramienta de mejora. Encontramos un tercer tipo de argumentos que justifican la implementación de estrategias de evaluación del profesorado como una herramienta para estimular la mejora de la calidad docente. Desde esta perspectiva, la finalidad fundamental es formativa, en tanto ayuda al profesor a tener una visión más objetiva de su trabajo y por lo tanto a aprender mediante un feedback propio, y así tomar decisiones nuevas y emprender nuevas pautas de enseñanza.

Cada uno de los tres tipos de argumentos justificarían por si mismos la necesidad de una evaluación del profesorado. No se debe olvidar que la evaluación se da desde diferentes perspectivas. Mientras que desde la perspectiva de la institución se tiende a primar preferentemente el punto de vista de la eficacia, generalmente los profesores y los alumnos postulan que la finalidad primordial de la evaluación es la promoción y la mejora. (Hounsell, 1996).

Si nos centramos en el trabajo del profesor, tenemos que tener en cuenta que podemos plantearnos unos criterios principales en su evaluación. La descripción del proceso, como todo proceso de evaluación, se basa en una recogida de información del objeto que se quiere evaluar y juzgar esta información en función de unos criterios establecidos al respecto.

Los procedimientos de evaluación del profesorado en la enseñanza universitaria giran alrededor de tres métodos.

1. La evaluación del rendimiento de los alumnos como medida de la competencia docente;
2. La evaluación de los profesores por los alumnos mediante cuestionarios y escalas de evaluación;

3. Otros métodos diversos, desde registros en vídeo, auto informes, pruebas o escalas estandarizadas... Son muchas las experiencias sobre este tipo de evaluación del profesorado. (PNECU 2001, De Miguel, 2004, Tejedor 1997, 2003).

A la hora de decidir el modelo y los procedimientos que se han de utilizar para hacer una evaluación del profesorado, y por lo tanto de su tarea, la primera cuestión a delimitar será el criterio que utilizaremos para juzgar las actuaciones y los resultados profesionales.

Desde un punto de vista teórico, aun cuando hay una gran cantidad de bibliografía sobre el tema (Centra, 1979; Lallez, 1982; Fernández, 1989; Tejedor y Montero, 1990; Marcelo, 1991 b; De Miguel, 1991; García Valcárcel, 1992; Ramsden, 1995; Laurillard, 1995; Brown y Phil, 1995; Zabalza, 1996; Ferrer y González, 1999) no hay un consenso al decir cuáles son los indicadores que definen a un buen profesor, cosa que implica que haya poco consenso en cuáles son los criterios que sirven para evaluar a un buen profesor (Rodríguez Cortes, 1993). La complejidad de los factores implicados en la enseñanza universitaria, dificulta el diseño de un modelo de profesor, y de sus tareas y de un sistema de evaluación único. “La actuación del profesor universitario, no se realiza de forma independiente o descontextualizada, sino como respuesta al marco global en el que se desarrolla. Se hace necesario explicitar, por lo tanto este contexto dónde el profesor universitario lleva a término sus funciones docentes, investigadora y de gestión, puesto que sus características determinan, en mayor o menor medida, la calidad, orientación, adecuación y coherencia de estas formulaciones básicas” (Rodríguez Gómez 2002: 165). Es lo que Zabalza (1993) diferencia como espacios o contextos en los que realiza la función del profesorado: Contexto Institucional³⁹; Contexto curricular⁴⁰; Contexto profesional⁴¹; Contexto Aprendizaje⁴². Dentro de lo que es la

³⁹ Universidades, Leyes, Facultades, Departamentos, Áreas de conocimiento

⁴⁰ Planes de estudio. Áreas de conocimiento

⁴¹ Realidad, Profesionales

⁴² Características, novedades

docencia, De Miguel 1991, presenta las dimensiones de la función docente⁴³. Esta visión del profesorado tiene que conjugarse con una perspectiva de la función docente como orientador. Lázaro (1997: 94) dice que “el profesor universitario, no debe ser solamente un conocedor de ciencia, un experto en técnicas y un investigador, si no que tiene que ser guía y supervisor de la formación científica de los estudiantes” o como dicen Michavilla y Calvo (1999, 138) “el profesor debería acotar sus lecciones magistrales para dedicarse a funciones de tutoría y coordinación”. Además de la función didáctica también son funciones del profesor, la de gestor y de investigador además de seguir su carrera académica, entendida como “el itinerario individual de progresiva capacitación y adquisición de competencias que sigue desde la titulación universitaria, a la máxima calificación científica y académica” (Bricall, 2000: 178).

Los principales criterios utilizados con relación a la evaluación del profesorado universitario son los siguientes:

1. *El criterio de productividad*; la primera estimación del rendimiento de un profesor, generalmente se establece en función de los resultados que ofrece al sistema o a la institución para la cual trabaja.

La utilización del término productividad en el ámbito de la docencia es controvertido debido a su difícil operativización. Generalmente, se suelen utilizar dos criterios de referencia: la carga docente (servicios que presta) y los beneficios académicos (beneficios surgidos generalmente de la investigación). Se entiende por carga docente la cantidad de trabajo o responsabilidad que tiene un profesor dentro de la institución. El profesor que más carga tenga será más productivo. (Beiber, Blackburn y Faculty, 1993). Para delimitar esta carga docente, son muchos los indicadores que se usan, y gran cantidad de autores que se dedican a estudiarlos (Noble, Cryns y Laury, 1992; Gutiérrez-Solana, 1999; de Miguel, 1999 b).

La carga docente no se puede separar, en los estudios universitarios, de la disyuntiva entre la docencia y la investigación realizada por los profesores.

⁴³ Organización de la docencia; Elaboración del programa; Evaluación de la docencia; Actividades académicas fuera del aula

La relación de una respecto a la otra ha sido estudiada, aunque la mayoría de los estudios encontrados, como seguidamente se podrá ver, se dan en los años noventa⁴⁴.

Se pueden distinguir diferentes relaciones desde el punto de vista de que la docencia y la investigación se relacionan de forma positiva. Esta relación es significativamente positiva en la dirección investigación – docencia (Neumann, 1992; Halsey, 1992). No obstante McCaughey (1994) encontró que raramente la enseñanza excelente influía en la calidad de las publicaciones. De esta manera, la calidad docente no influirá la calidad investigadora.

Otra relación identificada entre la docencia y la investigación es la que afirma que ambas se relacionan negativamente, es decir, que su correlación es negativa. Esta se da en cinco factores, fundamentalmente:

- Factor tiempo; Jauch (1976) ya encontró una correlación negativa entre la docencia y la investigación. Hattie y Marsh concluyen que “el tiempo dedicado a la investigación y el tiempo dedicado a la docencia se relacionan negativamente, el tiempo empleado en la investigación correlaciona positivamente con los resultados de la investigación, mientras que la correlación entre la docencia y la evaluación de la misma sería cero. Estos resultados inducen a pensar que la correlación entre docencia e investigación será nula y no negativa como algunos estudios concluyen” (1996, 509). Esto implica que el tiempo dedicado a la investigación no influye en el dedicado a la docencia, aunque el tiempo dedicado a una y otra actividad sea un factor de conflicto según expresan la mayoría de los profesores (Vidal y Quintanilla, 2000).
- Factor esfuerzo: Friedrich y Michalak (1983) señalan que el tiempo dedicado a la investigación no se sustrae del tiempo que se debe dedicar a la docencia.

⁴⁴ Previamente hay una perspectiva de valoración entre docencia e investigación enfocados desde una perspectiva basada en comentarios de los docentes a partir de su experiencia personal. La mayoría de ellos se dan antes de los noventa (Black, 1972; Prosser, 1989; Breton, 1979)

- Factor compromiso: el profesorado parece estar más comprometido con su docencia que con su investigación (Mooney, 1991; Ramsden y Moses, 1992).
- Factor personalidad: Elbe (1976) señala que hay una correlación negativa entre docencia e investigación porque requiere características de personalidad diferente.
- Factor incentivo: Parece que este es un factor resumen ya que la investigación y la docencia tiene incentivos diferentes, desde el prestigio de la investigación al reconocimiento (generalmente de los estudiantes) de la docencia.

Por último existe la tendencia a pensar que entre la docencia y la investigación no existe relación (Marsh y Hattie, 2002). Esta falta de relación se da ya que la investigación y la docencia son tareas diferentes. Los investigadores y los profesores tienen perfiles diferentes, unos más resistentes e indagadores y otros más sociables y extrovertidos. Ambos comparten que son líderes, aunque la institución primará más a un tipo de líder (docente) o al otro (investigador).

Estos factores de relación entre docencia e investigación, con sus diferentes puntos de vista, son necesarios de tener en cuenta a la hora de plantear la carga docente de un profesor. Se puede afirmar que viendo las explicaciones anteriores, de que la presión que representa la docencia de un profesor será mayor o menor, no tanto por la cantidad de horas que este deba dedicar la preparación de sus clases o la docencia directa en gran grupo o tutoría, sino a la relación que tenga éste con su función investigadora y la percepción de la docencia dentro de su criterio de lo que es la tarea universitaria.

De esta manera profesores con pocas clases y un alto espíritu investigador, tendrán la percepción de una carga docente mucho mayor que profesores con muchos créditos de docencia pero con un espíritu más docente.

2. Los criterios de la competencia docente: el criterio que con mayor frecuencia se usa para evaluar al profesorado es el de competencia docente (teacher faculty effectiveness). Aunque desde una perspectiva general se

podría definir al profesor competente como aquel que demuestra eficacia en el desempeño de los objetivos propios de su trabajo en el ámbito universitario – docencia, investigación y servicios a la comunidad – en la práctica, se operativiza este concepto, haciendo referencia exclusivamente al hecho docente (Dwyer, 1994). Desde la perspectiva de los alumnos, no se ha de olvidar que actualmente es la más buscada en el ámbito universitario, más allá de resultados académicos, juicio de los compañeros, etc. la competencia docente se define por un conjunto de criterios que se aglutinan en torno a unas perspectivas claramente diferenciadas: la preparación y la organización de las actividades, la presentación y dominio de la materia, la preocupación e interés manifiesto por la enseñanza, la interacción con los alumnos y los criterios y procedimientos que utiliza en torno a los procesos de evaluación. (Gregory, 1996)

Esta evaluación del profesorado está muy extendida y casi todas las universidades hacen periódicamente una evaluación de la satisfacción que tiene el alumnado sobre el trabajo del profesorado. Esta opinión del alumnado no se cree que sea un indicador inequívoco de la calidad de la docencia del profesorado. Valdés (2000) indica que la evaluación del alumnado, no se puede entender como indicador único de la docencia universitaria⁴⁵. Se debe tener en cuenta que la opinión del alumnado, como mínimo, se tendría que contrastar con la opinión colegiada del Área de Conocimiento en el que está incluido el profesor (McDonald, 1991)

3. *El criterio de excelencia / desarrollo profesional*: La implementación del proceso evaluativo con una finalidad formativa, exige una clara diferencia entre competencia y excelencia. La excelencia académica constituye un constructo difícil de definir y que puede ser operativizado a partir de diferentes criterios. Uno de ellos puede ser el de competencia manifiesta del profesor, aunque no es el único elemento a tener presente ya que la excelencia tiene más dimensiones que únicamente la competencia (Austin 1991; Dunkin 1995; Elliot, 1996). Un profesor excelente, además de ser competente en el nivel que antes se ha definido, tendrá que demostrar su capacidad y habilidad en otras

⁴⁵ Capozza, 1973; Morgan y Vasché, 1978; Apocada y Rodríguez, 1999; Beker, 2000 entre otros, comparten esta opinión.

tareas o funciones – organizar cursos, diseñar un currículum innovador y didáctico, ser un investigador pedagógico, etc.- que se consideran imprescindibles para la tarea docente. La evaluación de la excelencia del profesorado se debe plantear como un proceso⁴⁶ y no sólo como el resultado de un proceso. El profesor a lo largo de su vida académica, ha de ir mejorando su formación y sus actuaciones docentes de forma permanente, justificándose así la implantación de una evaluación formativa. Ahora bien, para que la evaluación pueda contribuir al desarrollo, es fundamental que el profesorado pueda distinguir con nitidez las relaciones que se dan entre sus actuaciones y la calidad y los procesos académicos a escala institucional (Stufflebeam y Sanders, 1990). Una evaluación centrada en resultados – tal y como es entendida por los que utilizan la evaluación de los alumnos – no aporta feedback porque no tiene una incidencia significativa sobre el desarrollo docente.

⁴⁶ Distinguiendo las partes de inicio, de curso y final con los resultados del proceso.

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS COMO UN DISEÑO DE FORMACIÓN

Cuando se habla de la evaluación de un programa, lo que se persigue es buscar si las actividades que contiene, han dado respuesta adecuada y suficiente a las necesidades y a los objetivos que se habían previsto. Lo que se busca, pues, es que las actividades que se realizan no fracasen y puedan dar frutos tanto a nivel, personal (de las personas que reciben la formación) como en el ámbito organizativo y social del entorno que potencia, subvenciona o ampara esta formación.

Un programa universitario no se puede dejar de someter a los mismos criterios esenciales que se utilizan en la evaluación de la planificación de la formación, en el ámbito de política y planes de formación. Cabrera (2000: 62-63) enumera y define estos criterios en ocho grupos: (Tabla 3.)

Pertinencia	Se trata de juzgar en qué medida la selección de los objetivos educativos (tanto desde un punto de vista institucional como particular del instructor) responden a un análisis previo de las necesidades de competencia a corto, medio y largo plazo.
Coherencia externa.	Valora el grado en que las políticas de formación se insertan y se relacionan con las políticas de recursos humanos y otras políticas de la institución.
Consistencia interna	Se valora la existencia de un esquema directriz sólido y coherente entre los diferentes elementos del plan de formación (coherencia de los objetivos con el perfil de los participantes, de los objetivos y contenidos y la temporalización, coherencia de las metodologías, etc.)
Adecuada cobertura	Se valora el grado en que la actividad formativa llega a la población que lo necesita.
Aceptación	Se trata del nivel de aceptación del plan de formación con los diferentes actores de la función formativa. En este grupo se

	podrían introducir los criterios referentes a la Corrección Científica del contenido del Programa.
Legalidad	Se trata de evaluar si la instrucción responde a las normativas legales vigentes generales y particulares de la institución.
Eficiencia y Eficacia	Se valora hasta qué punto las actividades objetivos y contenidos, son los más adecuados para conseguir el objetivo primario que se persigue a la vez que se hace con los menores gastos posibles tanto humanos, como económicas, como de esfuerzo personal.
Procesos internos y externos de garantía	Se valora en qué medida se han previsto los procesos que garantizaran la revisión y mejora de la formación.

Tabla 3. Criterios esenciales que se utilizan en la evaluación de la racionalidad y planificación de la formación en el ámbito de política y planes de formación. (Cabrera, 2000: 62-63)

Como se puede ver, Cabrera (2000: 62-63), da las pautas de actuación para la evaluación de cualquier programa educativo. El programa de las asignaturas universitarias es una parte de las actuaciones de formación y por esto, dentro de sus peculiaridades, debe responder a esta evaluación en la medida de lo posible.

Se entiende como programa de formación el conjunto de actividades que tienen un objetivo final común de formación, dirigido a un colectivo determinado y realizado con un ritmo temporal establecido (Cabrera, 2000: 63). Con esta definición se puede incluir tanto el plan de estudios de una titulación como la programación que hace un profesor determinado dentro de este plan de estudios. Por esto no se puede dejar de ver la relación de jerarquía que tiene el programa propio de una asignatura con el plan de estudios de una titulación.

No obstante en la actualidad el trabajo del profesor universitario a la hora de preparar sus asignaturas está lejos de ser colegiada. Los profesores suelen diseñar sus asignaturas de una forma inconexa con el resto de los profesores

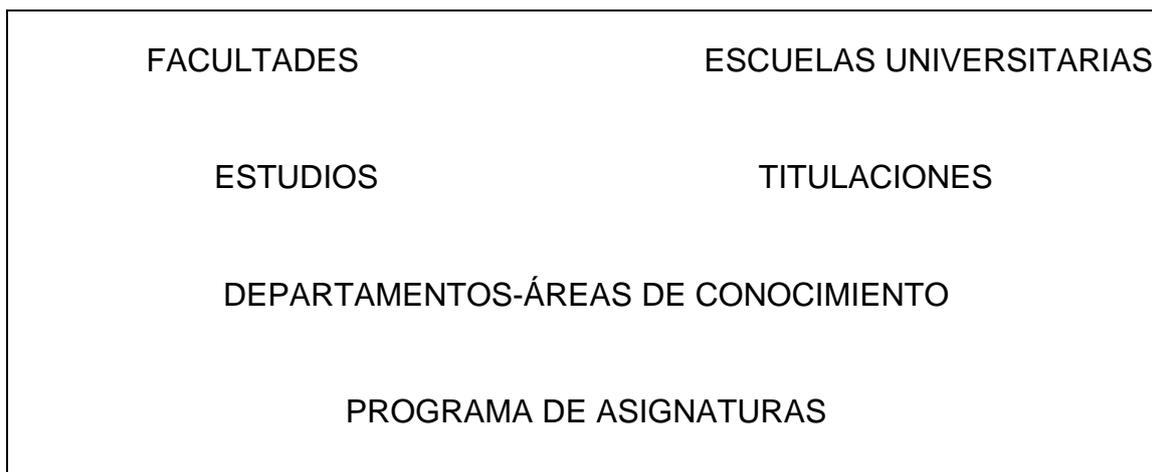
de su departamento. Eso implica duplicidades y falta de coordinación entre los diferentes profesores. Esta función de coordinación debería recaer sobre el departamento y en muchos casos, estos departamentos dejan de cumplir adecuadamente esta misión (Zabalza, 1999).

La colegialidad supone un conocimiento real del proyecto formativo al que se pertenece y, por tanto, previo a este conocimiento se necesita la confección de un proyecto formativo común, donde cada una de las asignaturas tengan su espacio delimitado. No obstante esta colegialidad es uno de los puntos débiles de la docencia universitaria (Zabalza, 2003).

Se suele echar la culpa a los niveles de organización superior a la hora de achacar deficiencias en una organización. No obstante Hopkins (2001) señala que el cambio de una organización requiere de los esfuerzos realizados en los diversos niveles de esta organización.

Por esto el programa universitario, no responde en sí mismo a todas las variables que a continuación se presentan pero si que las debe tener en cuenta para responder al criterio de Coherencia Externa. Hay que tener presente el programa como subsistema, está integrado en un subsistema superior que es los estudios (o carrera) donde se encuentra incluido. A su vez está dentro de otro subsistema mayor que es su Facultad, que a su vez esta dentro de una Universidad y esta dentro de una sociedad. Por esto cuando se hace la evaluación de un programa universitario, no se puede dejar de tener en cuenta las relaciones de dependencia jerárquica que tiene con los sistemas superiores a él. (Esquema 3)





Esquema 3. Relaciones de dependencia jerárquica de un programa universitario (Asignatura) con los sistemas superiores

Teniendo en cuenta este aspecto, se puede intentar hacer una primera reflexión sobre cuáles los criterios de evaluación de los programas educativos, que Cabrera define, y qué tienen que ver con el programa universitario.

Respecto a la pertinencia, por una parte la universidad tiene la obligación de responder a las necesidades de la sociedad a la que pertenece (March, 2001). Esta implicación de la Universidad implica que todos los subsistemas inferiores a ella tienen que responder a las necesidades sociales. El caso de los programas universitarios, estos tienen que ser vigentes y a la vez novedosos para intentar responder no solo a las necesidades presentes, sino dar al alumnado las herramientas suficientes para responder a las futuras demandas sociales (Marchesi, 1992).

No obstante surgen dilemas sobre a qué debe responder un programa universitario. Son dilemas o “puntos calientes”, como los denomina Zabalza (2002), donde se plantean cuestiones sustanciales sobre a qué debe responder un programa universitario;

- *Dilema entre el desarrollo personal y el desarrollo científico.* La globalización de la universidad, la entrada de las competencias personales y científicas, la concepción de la universidad como una herramienta de socialización y de justicia social, se ve desplazada aparentemente de la adquisición de conocimientos científicos específicos y asume que la universidad (sobre todo en sus niveles más bajos) cumple una función capacitadora (científica o técnicamente) para

una profesión más que una función de formación integral. Parece ser que desde un punto de vista tradicional la universidad está inmersa en una pérdida de sentido formativo tomando únicamente una función capacitadora⁴⁷.

- *El dilema entre la profesionalización frente al enriquecimiento cultural, basado en la orientación cultural.* Diferentes informes (Bricall, 2000; CRFAUC⁴⁸, 2001) observan la proliferación de carreras muy especializadas para dar respuesta directa a las demandas de la sociedad. Si este sentido de la utilidad inmediata y utilitarismo a toda costa triunfa frente a una formación global, esta última entrará en crisis más pronto que tarde.
- *Dilema entre la especialización y la polivalencia.* Si los estudios deben plantearse desde la especialización casi desde el principio como es el caso de las diversas titulaciones de Educación⁴⁹ o mantener planes de estudio unitarios como la casi totalidad de las licenciaturas de la rama de estudios biosanitarios
- *Dilema sobre como enfocar la asignatura según su relación entre la institución formadora y el mundo del trabajo.* Planteándose diferentes tipos de programas de formación según si se realizan las prácticas en la misma institución (prácticum)⁵⁰ o bien si se realizan fuera de la misma en una empresa o un servicio de la administración.

⁴⁷ La cita de Gardner (2000, 136) sobre la Universidad de Phoenix es muy gráfica:

“Se trata de una universidad privada donde los estudiantes, generalmente adultos, reciben una formación totalmente orientada a la adquisición de competencias que tengan una rápida aplicación comercial. La Universidad no tiene campus, ni personal académico, ni biblioteca. Encarga la docencia a profesionales en horarios nocturnos. (...) la universidad de Phoenix ha sido la universidad privada que más ha crecido en las EE.UU. en los últimos años y atiende en la actualidad a más de 40.000 estudiantes en más de 40 sedes en todo el país”.

⁴⁸ Comisión de Reflexión sobre el Futuro del Ámbito Universitario Catalán

⁴⁹ Los estudios de educación de las titulaciones de maestro presentan diferentes tipos de maestro o especialista ya desde sus primeros cursos.

⁵⁰ Se utiliza el término prácticum aun sabiendo que este término en muchas universidades sirve para nombrar cualquier tipo de prácticas ya sea dentro de la universidad como fuera de la misma.

- *Dilemas planteados según el protagonismo o papel que se dé a los usuarios de la formación, es decir, a los estudiantes.* Su función como sujetos pasivos o agentes activos del proceso de enseñanza aprendizaje delimitan la programación.

Las diferentes respuestas a estos dilemas, planteados y resueltos de formas diferentes en las diferentes universidades, no se puede extraer de las peculiaridades que el sistema universitario español tiene⁵¹ aunque si se pueden señalar algunas consecuencias, que la concepción de estos dilemas pueden dar del programa universitario:

- Aumentar la competitividad entre los alumnos ya que la formación académica está muy ligada a la obtención de un puesto de trabajo, convirtiendo los estudios universitarios en una “oposición continua”.
- Tendencia hacia un fuerte practicismo, donde las asignaturas de tipo generalista pasan a un segundo plano frente a las de una capacitación profesional.
- Tendencia, consecuente con la anterior, a una atomización de las asignaturas y al crecimiento exponencial de las mismas y, por tanto, de los recursos que la universidad necesita.
- Decaimiento de los valores humanísticos y “universitas” de la universidad tanto social como personal y científico.
- Superespecialización o falta de visión de conjunto de las disciplinas que ayuda a su aislamiento y a la falta de interdisciplinariedad.

Como se ve la programación de la asignatura, como consecuencia de multitud de decisiones contextuales superiores, es un exponente claro de cuál es el camino que ha seguido una universidad a la hora de plantear su perfil docente e institucional.

⁵¹ Aspectos ya perfilados en el apartado de Evaluación en la Universidad.

ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN LA UNIVERSIDAD

La programación o más concretamente el programa universitario es la herramienta del profesorado universitario a escala operativa. A la hora de definir el programa como herramienta es fundamental tener presente lo que representa:

- Síntesis del proyecto docente.
- Documento de comunicación con la comunidad educativa.
- Documento de comunicación con la comunidad científica.
- Su ejecución constituye el referente de la práctica docente.

La evaluación del programa se tiene que realizar tanto en el ámbito de su confección y ejecución, como en los resultados de esta ejecución. Los procedimientos, los instrumentos y las valoraciones se deberán hacer operativas con indicadores de las variables más relevantes. Para esto la intención de esta investigación es la de definir los indicadores de estas variables en un programa universitario.

A la hora de hacer un estudio de los diferentes indicadores que podrían usarse para hacer una evaluación de los elementos que conforman la programación, no se han encontrado muchas experiencias (nacionales e internacionales), en el campo de la enseñanza Superior. Aún así, se han hallado diferentes investigaciones, que pueden dar una pauta de actuación a la hora de evaluar programas universitarios. Estas investigaciones no suelen referirse a la evaluación de las programaciones, sino más bien a instrumentos de evaluación del profesorado donde se encuentran indicadores de evaluación que se refieren a la programación de la asignatura.

También se han tenido presentes los diferentes modelos de confección de programaciones que dan los diferentes Departamentos de distintas universidades españolas así como pautas de realización de Syllabus de universidades norteamericanas.

PRIMERAS EXPERIENCIAS EN ESPAÑA: SEBASTIÁN – UNED (1988).

Primeramente se encuentran los estudios realizados por diferentes profesores de la UNED. Sebastián (1988) habla del estudio docente de las funciones del profesorado de la UNED, y sobre la necesidad de considerar unas funciones especiales en las que se integran todas las demás: la programación y la evaluación. Ambas son funciones importantes en todo tipo de enseñanza, puesto que con la programación se evita la improvisación y los desequilibrios entre las partes del programa. Mediante la evaluación se garantiza conocer el sistema educativo y el currículum real de la institución. Son pues, elementos clave para conseguir eficacia. Estas afirmaciones se dan en la educación presencial y de una forma más importante en la educación a distancia, donde existe la necesidad de adelantarse a las necesidades del alumno por la dificultad de un feedback tan directo como en la educación presencial.

El concepto de programación como función esencial de la docencia, en un sistema educativo, es fundamental para la totalidad de los profesores, así como la importancia que esta tiene para orientar a los alumnos en el estudio de las materias. Esta orientación es para el alumnado la primera y principal finalidad de la programación.

Los estudios realizados entre los profesores de la UNED, han tenido en cuenta, a la hora de programar, los siguientes componentes o elementos fundamentales: objetivos, selección, ordenación y temporalización de los contenidos, organizar actividades, previsión de medios, características de los estudiantes, relación con los tutores, anticipación de la evaluación y comunicación de la programación.⁵² (Sebastián, 1988: 46 y ss).

La investigación realizada está basada en un procedimiento inductivo, basado a su vez en la investigación por encuesta que provee una vía de comunicación con la realidad.(1988, 115). Se trata de la búsqueda del conocimiento de unas variables y su estudio para encontrar la asociación que

⁵² En este listado de los componentes del programa se pueden encontrar tanto tareas preparatorias (p.ej. características del alumnado) como tareas de programación efectiva (selección de materiales).

existe entre ellas y llegar a extraer generalizaciones. Por su metodología es una investigación de tipo exploratorio descriptivo, que no efectúa un control o manipulación de variables. Por su finalidad sería una investigación evaluativa orientada a la optimización de la función docente (en la UNED).

El instrumento de recogida de información es el cuestionario, teniendo en cuenta la precisión y la claridad de las preguntas, selección de contenidos con criterios de relevancia, pertinencia y adecuación, y atención al número y orden de los ítems.

Los procedimientos estadísticos empleados fueron en primer lugar un estudio descriptivo de todas las variables. En segundo término se utilizaron técnicas bivariadas para establecer relaciones, entre las variables investigadas, con algunas de las clasificatorias. Por último, para obtener relaciones entre grupos se recurrió a la técnica multivariada, de análisis discriminando. El estudio se realizó con un nivel de confianza del 95%.

En la investigación de Sebastián (1988) interesa conocer de forma operativa, no únicamente los elementos de los que consta la programación que realiza el profesor, sino también aspectos concretos de cada uno de los elementos y su diferenciación en la respuesta por carreras, así como la información obtenida por los análisis de datos.

Se tienen en cuenta como referencia tres grupos de carreras; 1) Humanidades, 2) Ciencias e Ingeniería Industrial, 3) Derecho, Económicas y Empresariales.⁵³

Los análisis de las respuestas presentan que, en la práctica, el contenido de la programación del profesorado no evidencia una pauta dominante, únicamente se obtienen porcentajes elevados, por lo general, en la fijación de objetivos, seguido por la preocupación por orientar al alumnado, y la selección, ordenación y temporalización de los contenidos de las materias. En un segundo término, con una diferencia notable, la programación de actividades, la anticipación de los medios y, sobre todo, la previsión de la evaluación. Se podría deducir de estos resultados una cierta tendencia a la improvisación, a

⁵³ Como se ve no se sigue la división actual que marca la ANECA de las carreras universitarias; Humanidades, Sociales, Experimentales, Biosanitarias y Tecnológicas

excepción del grupo de profesores de ciencias de la educación, que se separan claramente de los demás, puesto que su programación parece estar más fundamentada pedagógicamente.

Los análisis bivariados han proporcionado información de la forma como los diferentes profesores estructuran cada uno de los elementos de la programación.

- a) Con respecto a objetivos, es el grupo de ciencias de la Educación, seguido del resto de las carreras de Humanidades quienes programan diferentes tipos de objetivos, además de los generales, ofreciendo mayores oportunidades a los alumnos.
- b) En la selección, estructuración y presentación de los contenidos, destacan los profesores de Humanidades con mayor atención al plan general de la UNED. Por lo general los profesores tienen más en cuenta, a la hora de definir los contenidos, la asignatura en sí misma que las necesidades de los alumnos.⁵⁴
- c) Respecto a la programación de actividades, la forma más efectiva de producir cambios significativos en el aprendizaje de los alumnos no parece tener gran importancia entre los grupos de profesores, esto sí, se ven las diferencias lógicas entre las carreras. Trabajos, comentarios de texto y recensiones, problemas y prácticas, son los tipos de actividades que realizan los alumnos. Sólo un bajo porcentaje de profesores admitió prestar atención al programar y una cosa parecida ocurre a efectos de informar sobre sus características y evaluación al alumnado.
- d) Los medios a disposición del profesorado son elementos condicionantes – potenciadores o limitadores – de su eficacia. Dada su diversidad en la UNED se pueden dividir los materiales en tres grandes grupos: material impreso; audiovisuales; de relación. El grupo que presenta diferencias más significativas, con más tipo de material diferente en la

⁵⁴ Parece razonable que en el ámbito universitario, el primer criterio de selección, estructuración y presentación de contenidos tiene que ser el científico, pasando el criterio de adecuación de las necesidades a un segundo nivel.

programación, son las carreras de humanidades (Libros, Revistas, Películas, Programas de radio...).

- e) En pocos casos establecen los profesores estrategias-prerrequisitos de acuerdo con la población a la cual se dirige para facilitar a los alumnos la mejor asimilación de la materia. Sólo el grupo de Ciencias de la Educación parece advertir la necesidad de concretar estos prerrequisitos, diferenciándose del resto.
- f) Hay un número considerable de profesores que prevén la evaluación cuando programan, lo que supone una garantía de coherencia entre los objetivos, la enseñanza y la evaluación, uno de los criterios fundamentales de la calidad de todo sistema educativo. Confeccionan, a la hora de programar, el tipo de pruebas que realizarán. No obstante hay que señalar que más de un 40% de los profesores obvian estas cuestiones.
- g) Determinadas circunstancias como el tiempo, el espacio y el lugar, pueden hacer de la programación un instrumento más o menos eficaz.

Comentario /valoración del estudio.

La investigación presentada por Sebastián está claramente enfocada desde una perspectiva no presencial de las asignaturas. Aún así, una visión puramente “a distancia” hace que a la hora de programar se deba tener muy presente, que el documento que se da a los alumnos, tiene que ser un instrumento de comunicación eficaz. Por esto en esta investigación aparecen gran cantidad de ítems o partes de que tiene que constar el programa universitario, que se podrán transferir a una educación presencial. La reflexión un poco más crítica hacia la investigación viene en la metodología seguida a la hora de hacer la investigación. Se cree únicamente en la opinión de los profesores y se deja de lado la opinión de los alumnos que son una parte muy importante en el proceso educativo.

INTENTO DE CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS: OSORO (1994)

Una segunda investigación sobre los programas, es la tesis realizada en la universidad de Oviedo por Osoro (1994). Uno de los objetivos planteados por este investigador es la construcción de un instrumento de evaluación de programas académicos mediante indicadores.

El proceso que se siguió para la construcción de este instrumento consta de tres fases. En la primera de ellas, el interés se centra en el establecimiento de las referencias teóricas que sirven como punto de partida para la selección de indicadores y la elaboración del cuestionario inicial. La segunda fase incluye dos momentos: la organización de grupos de discusión con alumnos y la presentación del cuestionario a los profesores para su cumplimentación así como la realización de una entrevista a una pequeña muestra del total de los profesores seleccionados. En la tercera fase se presenta una valoración cuantitativa (cuestionarios) y cualitativa (grupos de discusión alumnos / entrevistas con los profesores) para llegar en último término a la construcción del instrumento definitivo. Desde el punto de vista metodológico, se opta por contabilizar las perspectivas cualitativas y cuantitativas.

En la fase de selección de indicadores y construcción del cuestionario inicial, que sirve como apoyo a la investigación, se consideran los siguientes aspectos:

1. La presentación de los indicadores en la literatura internacional
2. La conceptualización de los indicadores desde el punto de vista teórico a partir de la definición de los objetivos y las dimensiones.
3. Los criterios de calidad propuestos para cada uno de los indicadores.
4. La elaboración y presentación del cuestionario para valorar el grado de aceptación de los indicadores en función de los criterios.

A partir de estos aspectos y con el estudio de la información recogida se establecieron cinco dimensiones generales que se deberán tener en cuenta en todo programa universitario. Estos son:

1. Contextualización del programa: Es una información previa sobre las características particulares de la asignatura como horas de docencia, antigüedad de la asignatura, modificaciones, etc.
2. Objetivos del programa: Estructuración y especificación de los objetivos, así como la adecuación en la titulación, en la asignatura y en las capacidades y formación de los alumnos.
3. El contenido del programa: Intenta obtener información de diferentes áreas, como es su relación con los objetivos marcados, la forma en que se agrupan, su actualización y/o modificaciones realizadas, su adecuación al tiempo asignado, o la relación que mantienen desde un punto de vista interdisciplinario con otras asignaturas o áreas de conocimiento.
4. Dimensión de la metodología: La información que se pide de los programas académicos se refiere a actividades tanto del profesor como de los alumnos, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y los recursos del profesor para lograr los objetivos previstos.
5. Procedimientos de evaluación: Incluye la evaluación del programa en sí mismo y la descripción de las normas y procedimientos de evaluación de los alumnos.

Una vez definidas las dimensiones teóricas se tratan de operativizar a partir de dos criterios:

- a) El primero es su presencia en los listados de indicadores presentes en la literatura internacional.
- b) El segundo es incluir aspectos que no aparecían en los listados mencionados, pero que “se creen importantes” (Osoro, 1994: 398). Así se han llegado a definir veintinueve indicadores que hacen referencia a cada una de las dimensiones.

En la segunda fase de la investigación se hicieron grupos de discusión entre alumnos y profesores así como entrevistas y encuestas para el profesorado y alumnado. Estos diferentes estudios, intentan incluir y representar la mayoría de los diferentes estilos de enseñanza. Con esta parte

de la investigación, se quiere analizar la importancia que le dan profesorado y alumnado a los indicadores que se han sacado en la primera recogida de información.

Según Osoro la última fase es la definición de las variables, lo que significa operativizar los indicadores de forma que cubran todos los aspectos que se quieren evaluar con los mismos. Las variables son una definición operativa que hacen referencia a las diferentes facetas que el indicador puede sugerir y que la simple lectura del indicador puede encubrir. En este estudio el número de variables fue de 57, aun cuando no es la única operativización posible.

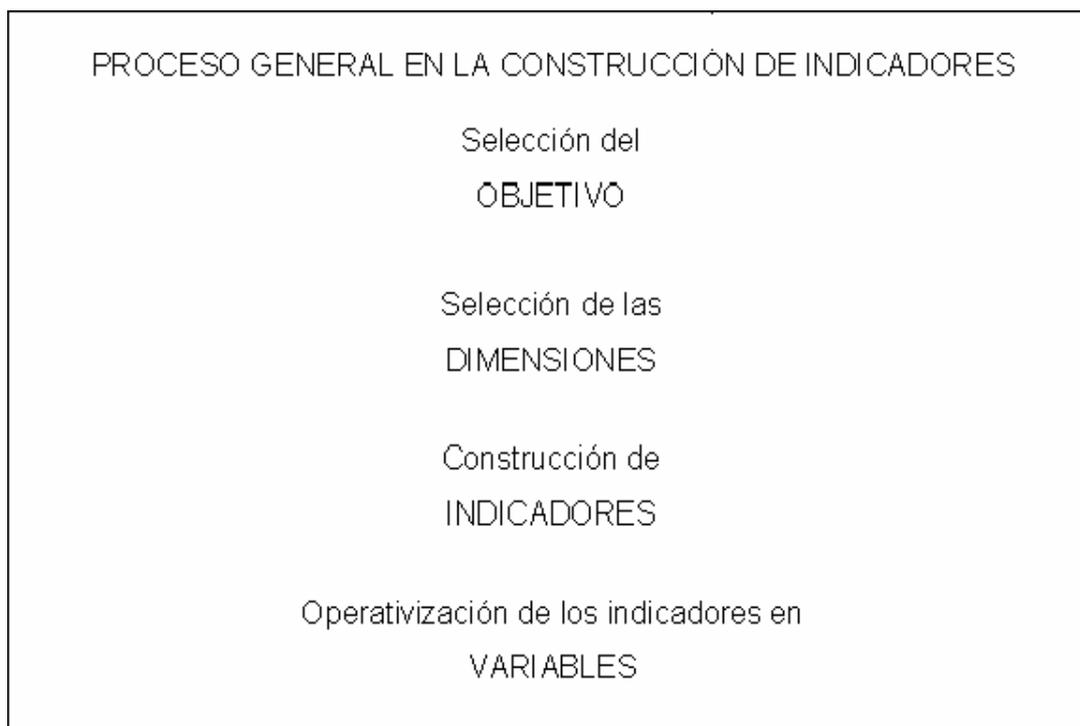
Señalar que es comúnmente compartido por la literatura metodológica que la operativización es la siguiente: (Buendía, 1997).

- 1- Marco Teórico, conceptual, dimensiones,
- 2- Hipótesis,
- 3- Variables,
- 4- Indicadores

Como dice de Miguel (1991, 350-351) establecidos los criterios de evaluación e paso siguiente es seleccionar los indicadores. A través de estos se obtendrá información en relación con el fenómeno objeto de evaluación pertinente. Esto supone trasladar las dimensiones generales que configuran el objeto de estudio a un conjunto de variables observables empíricamente. Esto lleva a operativizar las dimensiones del constructo docencia universitaria en términos que se puedan observar. La coherencia entre las dimensiones y las variables seleccionadas para su análisis determinan, como es lógico, la validez de nuestra estimación. Todo este proceso es necesario para que los datos empíricos – cuantitativos y cualitativos – que se recojan a partir de las variables seleccionadas informen adecuadamente sobre la situación en la que se encuentra la docencia en una institución. Los indicadores, constituidos por estos datos empíricos, entendidos como unas señales o pistas que permitan estimar dentro de una institución las diferencias entre los objetivos previstos y los resultados, así como comparar diferentes niveles de éxito entre instituciones que con medios similares persiguen metas similares. De aquí que

se entienda como indicador de rendimiento un ítem de información recogido de forma regular que permita averiguar la productividad de un sistema. Osoro indica por su parte que su trabajo está referido exclusivamente a la selección de indicadores y debe tomar las variables como una propuesta de definición operativa de estos indicadores. (1994, 399).

De forma gráfica se puede ver el esquema (Esquema 4) una idea de los diferentes pasos del proceso:



Esquema 4. Proceso General de la construcción de indicadores.

Adaptado de Osoro (1994, 400)

Siguiendo este esquema la construcción de los indicadores se ha realizado en varias fases:

- Objetivos de evaluación \Rightarrow Dimensiones
- Dimensiones \Rightarrow Indicadores
- Indicadores \Rightarrow Variables

A partir de los listados de las dimensiones, indicadores y variables, se ha confeccionado un listado de los indicadores que Osoro cree que son pertinentes, a la hora de evaluar los programas académicos de los profesores

aún cuando son variables. Los criterios de calidad propuestos para la evaluación de los indicadores son:

- a) Aceptación: del programa desde el punto de vista de los profesores.
- b) Concreción: valoración de si el indicador definido es el que se quiere evaluar.
- c) Ponderación: que señala el peso de cada uno de los indicadores en la dimensión que pertenece.
- d) Capacidad de ser medido: o tipo de medida más adecuada para el profesorado.

Comentario /valoración del estudio.

El estudio que presenta Osoro, cuenta de una forma detallada cuáles son los indicadores que pueden definir un buen programa de asignatura universitaria. Su revisión bibliográfica de los diferentes elementos que forman parte del programa, es impecable, aun cuando ya un poco antigua en algunos puntos.

Consideramos puntos fuertes de esta investigación, la implicación directa de los alumnos y de los profesores a la hora de confeccionar los listados de indicadores así como la mencionada fundamentación teórica. También la división del programa en diferentes partes parece una buena idea.

Aún así, se cree que ha quedado poco definida la permeabilidad de las diferentes partes del programa y cómo se relacionan unas con otras así como cuales son las condiciones extra-educativas o de currículum oculto que condicionan estos programas. Otro punto a tener en cuenta es la entrada del nuevo sistema educativo, dónde los planteamientos didácticos que hace Osoro quedan un poco desfasados.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL; PLAN EXPERIMENTAL DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA (1993).

En esta investigación se han analizado algunos de los anexos aparecidos en la Memoria del Consejo de Universidades (del Plan Experimental

de Evaluación Institucional Universitaria.1993) Aunque la propuesta no está planteada en términos de indicadores, algunas de las informaciones que se presentan pueden convertirse en ellos. Lo que interesa, no es solamente este aspecto, sino los criterios de valoración que se establecen para cada una de las informaciones⁵⁵.

Las tablas diseñadas dan indicaciones sobre cuáles son los diferentes puntos o ítems, que según el Consejo de Universidades, son necesarios a la hora de realizar la evaluación de los programas universitarios.

El trabajo realizado por el Consejo de Universidades, ha sido ingente en esta materia durante los últimos años, aun cuando fundamentalmente centrado en lo referente a la docencia universitaria, no ha habido cambios significativos respecto a lo que aparece en los cuadros del Plan Experimental de Evaluación Institucional Universitaria (1993).

Comentario /valoración del estudio.

Este estudio, presenta en cuadros lo que se ha de evaluar de las diferentes partes de la asignatura. Aún así, y con la concepción actual de la evaluación esta parece estar más centrada en el rendimiento de cuentas por parte del profesor.

Un punto fuerte es que se indican cuales son las partes de la programación y de la evaluación, que se tienen presentes por parte de la administración educativa, cosa que hace que estos puntos sean importantes a la hora de evaluar el programa de una asignatura. Por otra parte hace falta decir que la forma de evaluar, lo que hace el profesor, no es nada educativa. Se plantea la evaluación, como ya se ha dicho, en un modelo de rendimiento de cuentas dónde la formación y mejora del profesor queda un poco olvidada. Tampoco se indica la participación del alumnado a la hora de confeccionar los ítems.

⁵⁵ Se pueden consultar los cuadros de los criterios establecidos en el Anexo

LA MEJORA DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD. MAYOR Y GONZÁLEZ (2000)

Otro estudio en el que se pueden encontrar indicadores de cómo tiene que ser un programa universitario, es el realizado por Mayor y González (2000) La mejora de los planes de estudio en la universidad. Modelo de Seguimiento para la Calidad. Este estudio ha sido realizado en el marco de la Comisión de Calidad y Seguimiento de Planes de Estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

La finalidad del estudio, era abordar el diseño y el análisis del proceso de implantación de las nuevas titulaciones en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla puestas en funcionamiento en el curso 1998-1999. El principal objetivo era captar el significado, la singularidad de la situación objeto de estudio, y las características que definen esa situación. La valía fundamental de un análisis como el que se plantea, es la de identificar y especificar los elementos facilitadores y distorsionadores que se han encontrado a la hora de implantar los Planes de Estudio.

Los principales destinatarios del autoestudio realizado son los integrantes de las unidades de referencia: Titulaciones, Departamentos, Centros y Servicios.

La titulación, es entendida en este estudio, como referente de formación para el alumno y constituye la unidad significativa en la que se pueden analizar el conjunto de procesos y actividades que llevan a la obtención de un título universitario. El programa de formación, ateniendo al diseño, organización, desarrollo y resultados, constituirá el núcleo central del contenido que se evalúa.

La recogida de información y fuentes de obtención de esta información se ha establecido, en esta investigación, básicamente en tres ámbitos para la recogida de información: los Programas de Formación, Foros de Debate y los Cuestionarios dirigidos a profesores, alumnos y órganos de gestión.

Concretamente los Programas de Formación se presentan como unos documentos de los cuales se puede sacar gran cantidad de información. Para

analizar estos documentos, se diseña un Cuestionario para el Análisis de los Programas que consta de 37 ítems.

Los 10 primeros hacen referencia a los datos de identificación de la materia a impartir (Denominación, Curso, Departamento al que pertenece, Carácter de la asignatura - troncal, obligatoria, optativa, cuatrimestral, anual -, créditos teóricos y prácticos, número de profesores implicados en el diseño y grupos a los que va referido el programa).

Un segundo bloque de 18 cuestiones está dirigido a conocer la presencia o no, de determinados elementos en los programas (descriptores, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, referencias bibliográficas, horario de tutorías, fechas previsibles para los exámenes y las normas de exámenes).

Finalmente, un tercer conjunto de cuestiones, está indicado para indagar e identificar las características relacionadas con las referencias bibliográficas – tipos de referencia, idioma en la que se presenta, diferencia según créditos teóricos y prácticos, años de las referencias – tipología de las prácticas de la enseñanza – problemas numéricos, casos de laboratorio, de campo – organización temporal de las prácticas, las metodologías propuestas para créditos teóricos y prácticos – ordenador, seminarios, trabajo en grupo, exposiciones, trabajo individual -, los trabajos propuestos – obligatorios, de intervención, de investigación, monografías, jornadas, mesas redondas -, y la evaluación contemplada en el programa – exámenes escritos, orales, abiertos, trabajos, evaluación continua, parciales, convocatorias ordinarias, pruebas esporádicas, etc.-. Se recogió, por último, una cuestión sobre observaciones dónde se pueden poner todas los temas que sean pertinentes.

Como parte de la investigación, se ha diseñado un modelo de confección de programas universitarios que sigue el espíritu constructivo de la evaluación y ayuda al profesorado.

Comentario /valoración del estudio.

La finalidad del estudio de revisión y confección de un plan de estudios da una visión más didáctica del programa de las asignaturas, en contra del balance anterior, más centrada en el control y evaluación de la tarea docente.

En este estudio se presentan muchos indicadores que pueden formar parte de un programa de una asignatura para que esta sea completa. Nos parece una investigación muy provechosa tanto por el diseño de un instrumento de evaluación de los programas de las asignaturas, aunque no nos presenta si se ha validado ni si ha habido una consulta previa a jueces, como por ayudar al profesor a la hora de confeccionar un programa universitario.

La metodología que se usa para confeccionar los diferentes elementos que deben formar parte del programa de las asignaturas, parece adecuada, puesto que entran a formar parte, además de los profesores y los alumnos, otras personas de la institución educativa que tienen que ver con la docencia aun cuando no participan directamente en ella.

PLAN NACIONAL DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. INFORME GLOBAL (1996-2000)

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) se ha desarrollado en cuatro convocatorias (1996, 1998, 1999 y 2000) y en este documento se presentan las actividades realizadas y los resultados obtenidos a lo largo de su existencia. Este informe está estructurado en nueve apartados además de una reflexión final y unos anexos explicativos.

El primer punto del informe hace una presentación del documento, además, de una conceptualización de cómo se realiza la evaluación de la calidad universitaria, de por qué se realiza, y cuáles serán sus repercusiones a la hora de tomar decisiones.

El segundo punto se refiere a la relación entre la oferta y la demanda de la universidad española, así como su evolución en los últimos años. Los aspectos de relación del alumnado y las notas de corte, para poder entrar en unos estudios determinados, están contenidos en este apartado. Hay que destacar las diferencias que se hacen según la rama de estudios.

El tercer punto hace referencia a los planes de estudio, incidiendo más concretamente en los objetivos de los planes de estudios y su relación con el

mercado laboral, así como su coherencia interna. La estructura del plan de estudios y los programas de la asignatura están analizados desde el punto de vista de diseño y actualidad de los contenidos ofrecidos. Por último se hace una revisión de las prácticas (que se considera que han mejorado y a la vez son mejorables).

El cuarto punto hace referencia a los recursos, tanto humanos como de infraestructura y económicos. El profesorado es el punto más largamente tratado respecto a su perfil de formación, la estructura de la plantilla, la motivación y la formación continua.

El quinto punto es el desarrollo de la enseñanza. Este apartado, está tratado desde diferentes puntos de vista. El alumnado haciendo referencia a la información académica que recibe (concretado en las guías académicas cuando existen), los servicios de información, orientación, atención y ayuda, la sobrecarga académica del alumnado, la relación con el profesorado, la participación con los órganos de gobierno y su implicación en las elecciones educativas. Otro punto de vista es la organización general de la enseñanza, haciendo referencia a la falta de coordinación entre profesores y departamentos, calendario y diseño de los horarios académicos, distribución y número de alumnos por grupo y la evaluación de la actividad docente del profesorado. Otros puntos de vista son los relacionados con la acción tutorial y la metodología docente. Aquí se encuentran observaciones sobre las metodologías utilizadas, mención a actividades extracurriculares y complementarias de formación y apoyo académico, así como el tema de la asistencia a clase. Dos puntos más son la evaluación de los aprendizajes, dónde se plantea la necesidad de cambios en este aspecto y la gran dificultad de hacerlos.

Un sexto punto es el que hace referencia a los resultados de la enseñanza y su relación con el abandono y el tiempo de duración de los estudios.

El séptimo punto, es una revisión de las diferentes ramas de formación. Con esto se quiere ilustrar los aspectos propios de las diferentes ramas, es decir, las diferencias que tienen respecto a los apartados anteriores de las dimensiones analizadas (Oferta y demanda, Plan de estudios, Recursos,

Desarrollo de la enseñanza y Resultados de la enseñanza). Dentro de cada rama solamente se diferencia entre ciclo corto y ciclo largo, cuando este existe.

El octavo punto es, el referente a la investigación, dónde se hace mención a la actividad investigadora, las relaciones (externas entre diferentes universidades) los recursos humanos que se utilizan, los recursos económicos, los recursos materiales y la infraestructura, el doctorado, los grupos y líneas de investigación, la ayuda a la investigación, la relación entre investigación y docencia, la difusión de los resultados de la investigación, la comunicación y la colaboración interna de las investigaciones, los objetivos y planes de actuación a nivel departamental.

El último punto es el de servicios

Las reflexiones finales del documento hacen relación a todas las carencias que se han visto durante el informe. Se proponen cambios para próximas evaluaciones, tanto desde el punto de vista organizativo, como desde la complementación de diferentes instrumentos utilizados para recoger toda la información que sea necesaria.

Comentario /valoración del estudio.

En este estudio no aparecen de forma directa los diferentes indicadores que han de formar parte del programa de una asignatura universitaria, puesto que el nivel de concreción del estudio es más amplio. Aún así, la información que se da como fundamental en este estudio, se puede usar como guía para diseñar los programas de las asignaturas. Al ser un documento institucional da las pautas de lo que tiene que ser, por esto toda la información que se puede sacar de este documento tiene un valor aún mayor. El documento es muy amplio y extenso y se cree que puede servir a los departamentos para confeccionar sus estudios aun cuando directamente se piense, que no aporta indicadores operativos como guión para confeccionar el programa de una asignatura.

II PLAN DE CALIDAD UNIVERSITARIA – GUÍA DE LA EVALUACIÓN DE LA TITULACIÓN (2002).

En el II Plan de Calidad Universitaria se dispone de una Guía de la Evaluación de la Titulación (2002), dónde se presentan cuáles son los puntos que se deben tratar, según el documento, para evaluar una titulación. Más concretamente en el punto 3 de Programa de Formación, hace referencia en su apartado 3.3. al Programa de las Asignaturas del Plan de Estudios, en su apartado 3.2. a la Organización de las Enseñanzas Prácticas, y el apartado 3.4 habla sobre Planificación de la Enseñanza. En su punto 6 de Desarrollo de la Enseñanza se encuentran datos destacables por su incidencia a la hora de programar las asignaturas como en especial en su apartado 6.1. sobre la Metodología Docente, en su apartado 6.3. sobre la Evaluación de los Aprendizajes, en su apartado 6.4. sobre la Atención Tutorial, así como el apartado 6.5. de la Coordinación de la Enseñanza.

Como se ve, este instrumento es una herramienta de evaluación global de una titulación. En los puntos que se trabajan, se pueden encontrar evidencias de la importancia de ciertos elementos que deben estar presentes en los programas de las asignaturas. Estos se podrán considerar como subcategorías que forman parte del todo que es la titulación. Es por eso, que los puntos a evaluar que se presentan en el ámbito general, se cree que son muy importantes a nivel más sintético, es decir, a nivel del programa universitario.

Comentario /valoración del estudio.

La Guía de Evaluación de las Titulaciones nos vuelve a dar ciertas indicaciones de lo que tiene que ser el programa de las asignaturas como parte de una titulación, puesto que no podemos olvidar que una asignatura forma parte de una titulación y la evaluación de una, implica la evaluación de las demás.

Destacar en esta Guía la importancia que se le da a la Atención tutorial. El nuevo sistema educativo que se extrae de la Convergencia Europea y de la

LOU, el papel del profesor como tutor pasa a ser fundamental y, por tanto, hace falta definir, más concretamente, sus funciones y sus responsabilidades.

Por otra parte se presenta también la coordinación entre diferentes asignaturas y estudios.

Como los anteriores documentos institucionales, no está diseñado para evaluar directamente el programa de las asignaturas, pero desde una perspectiva más general se podrán ver cuáles son los elementos importantes en la confección de estos programas.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS. GUÍA METODOLÓGICA. DE MIGUEL 2004

Antes de la realización de este documento se confeccionó el Protocolo para la Elaboración del Autoinforme del Comité de Evaluación Interna (Documento presentado en reunión operativa de la CCT del II Plan de Calidad Universitaria, noviembre 2002). Este es una herramienta que pretende facilitar el trabajo del Comité de Evaluación Interna (CEI)⁵⁶, a la hora de dar cuenta del proceso de evaluación que ha llevado a término y elaborar el Autoinforme oportuno.

El protocolo elaborado responde a la siguiente estructura:

- a) Un primer apartado introductorio en el que se resumen las informaciones de cariz general: toma de decisiones con relación a la evaluación de la Titulación, composición del CEI y principales datos del proceso efectuado.
- b) Un segundo apartado estructurado en función de las cinco dimensiones de la Titulación que son objeto de evaluación: metas y objetivos, recursos, programas de formación, desarrollo de la enseñanza y calidad de los resultados.

⁵⁶ Órgano formado por miembros de la unidad evaluada responsable del desarrollo de la autoevaluación y de la elaboración del Informe de Autoevaluación.

- c) Un tercer apartado está destinado a realizar una valoración global de la calidad de la evaluación. Por esto el CEI tendrá que realizar una síntesis de los puntos fuertes y débiles que ha encontrado más destacables en su conjunto y elaborar un plan de mejora.
- d) Finalmente un cuarto apartado, está destinado a que el CEI haga una valoración del proceso realizado, las evidencias sacadas así como las fuentes de información consultadas y su trabajo como evaluadores. En el documento también se encuentran referencias de la importancia de ciertos elementos a la hora de confeccionar un programa universitario.

El documento “Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía metodológica”, es la revisión y ampliación de la Guía de Evaluación de las Titulaciones⁵⁷. Este documento introduce gran cantidad de características de excelencia que vienen a detallar y complementar los puntos de la Guía de Evaluación de la Titulación de octubre de 2002. En el ámbito institucional, es un documento producido por el Consejo de Coordinación Universitaria, siendo una de las revisiones y manuales de evaluación más novedosos que se pueden encontrar actualmente.

La confección de esta ha pasado por diversas etapas y procesos que brevemente se pueden dividir en tres bloques o momentos.

- Primeramente se realizó un amplio proceso de búsqueda, análisis y valoración de la documentación existente relacionada con las diferentes metodologías de evaluación de las enseñanzas universitarias
- En un segundo momento se definió un modelo teórico concreto para evaluar una Titulación y se construyó un procedimiento metodológico que planteara los supuestos que denotan calidad en las enseñanzas universitarias (características de excelencia) como eje vertebrador del proceso evaluativo.
- En un tercer y definitivo momento se sometió a evaluación una primera versión de esta Guía, mediante la utilización de la “técnica Delphi” en la que participaron un grupo de expertos en procesos de evaluación

⁵⁷ Este documento ya preveía en su introducción que la guía era revisable y mejorable.

institucional con el fin de validar y mejorar el instrumento que hemos elaborado.

La finalidad específica de esta Guía es proporcionar la información, las orientaciones básicas y las directrices técnicas necesarias a los miembros de los Comités que llevan a cabo procesos de autorevisión y autoanálisis, orientados a evaluar la calidad de las titulaciones universitarias. El objetivo general del trabajo de dichos Comités es “formular juicios de valor sobre el diseño, la organización y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como sobre los resultados de la Titulación en relación con las metas y objetivos establecidos, con el fin de estimar su calidad y proponer acciones de mejora”. (de Miguel, 2003: 7).

La Guía Metodológica está organizada en cinco apartados y un sexto apartado de glosario:

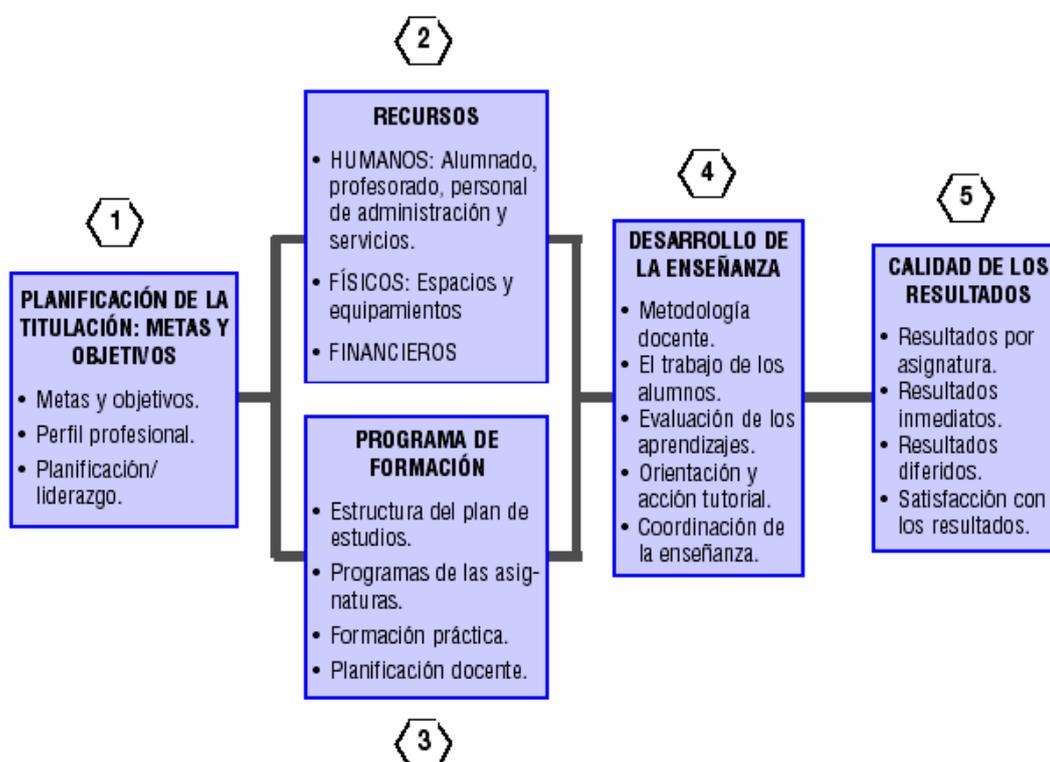
En el apartado primero, se realiza una breve explicación del marco teórico que han utilizado para la elaboración de la Guía. Igualmente se justifica el modelo metodológico que han construido para que las Universidades puedan llevar a cabo procesos de Evaluación de la Calidad de las Titulaciones orientados hacia la mejora.

El apartado segundo constituye el núcleo fundamental del documento. La organización de este apartado se presenta de acuerdo con el modelo teórico adoptado y la estructura metodológica propuesta: dimensiones, unidades de análisis, características de excelencia, preguntas, evidencias y fuentes.

Este apartado segundo, está dividido en cinco bloques que se corresponden con las cinco dimensiones del modelo planteado. Este modelo propone que cada titulación esté estructurada en cinco dimensiones (Planificación de la titulación, Metas y Objetivos; Recursos Humanos, Físicos y Financieros; Programa de Formación, Desarrollo de la Enseñanza y la Calidad de los resultados) que se subdividen en diferentes unidades y elementos de análisis (Esquema.5) En cada uno de estos bloques se presenta una breve introducción, en la que se concretan los aspectos fundamentales que es necesario analizar para evaluar la dimensión y se explican los criterios o

supuestos de calidades que los Comités de Evaluación Interna y Externa, habrán de tener en cuenta a la hora de emitir sus juicios de valor.

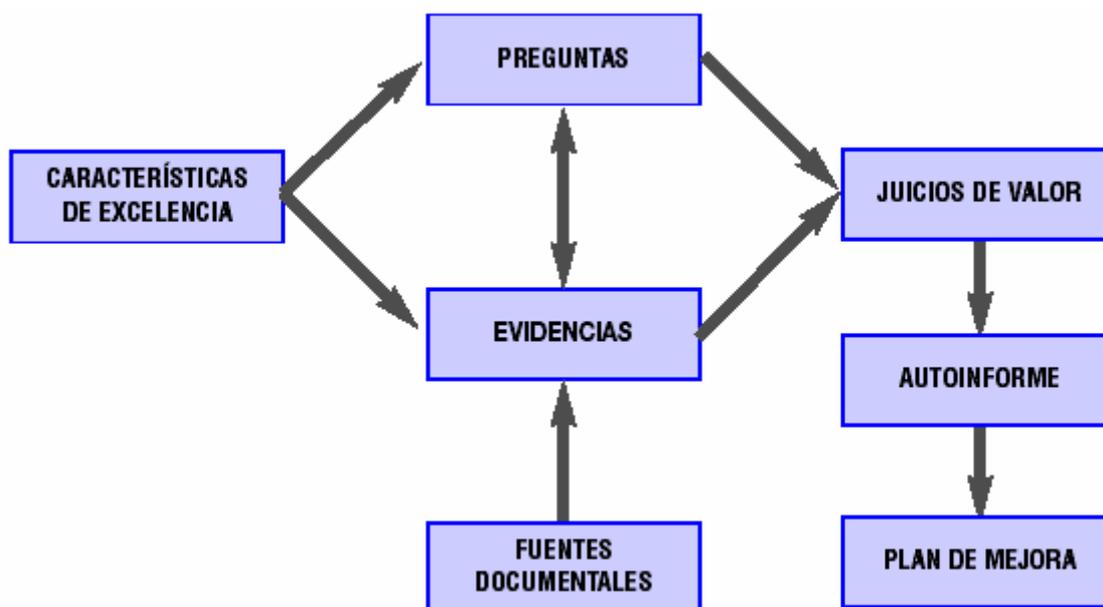
En cada bloque, se han estructurado, como punto de referencia las características de excelencia establecidas para evaluar las diversas unidades y elementos de análisis seleccionados a cada dimensión. Para la guía, las características de excelencias constituyen el eje vertebrador de todo el proceso evaluador. No obstante los Comités de Evaluación, que son a quienes va dirigida esta guía, podrán añadir otras características que crean adecuadas en relación con la tipología y peculiaridades de estos estudios.



Esquema 5. Modelo de evaluación de la titulación. (De Miguel, 2004: 14)

Para cada una de las características de excelencia se sugieren algunas preguntas o cuestiones que justifican su formulación y las informaciones que sería necesario buscar para obtener las evidencias pertinentes para fundamentar las valoraciones. De aquí, que el cuerpo de la guía presente una estructura uniforme: Características de excelencia, preguntas y evidencias. (Esquema 6)

Para el proceso de recogida de datos en la obtención de las evidencias pertinentes, al final de cada capítulo se presentan una serie de fuentes documentales que se consideran útiles para recoger la información en relación con las evidencias propuestas. No se puede dejar de destacar que la utilización y presencia de estas fuentes es orientativa y en caso alguno obligatoria.



Esquema 6. Relación entre características de excelencia y juicios de valor. (De Miguel, 2004: 19)

Referente a los elementos que pueden formar parte del programa de la asignatura, en el bloque 3. Programa de Formación, se hace referencia explícitamente al Programa de Formación, Dimensión Práctica del Programa de Formación y Planificación docente.

En el bloque 4. Desarrollo de la enseñanza, se hace referencia a la Metodología Docente, el Trabajo de los Alumnos, la Evaluación de los Aprendizajes, la Orientación y Tutoría y la Coordinación de la enseñanza. De la misma manera se encuentran características de excelencia fuera de estos puntos que se cree deben formar parte del programa universitario.

En el tercer apartado se efectúa una exposición de los procedimientos, las tareas a realizar y los productos a obtener que conlleva a la realización de un proceso de autorregulación desde la perspectiva metodológica. Constituye, de alguna forma, el capítulo que nos informa sobre el “modus operandi” de la evaluación.

En el apartado cuarto se presenta un Protocolo del Autoinforme que deberán elaborar los Comités de Evaluación una vez que hayan concluido su trabajo. La finalidad del mismo es orientar su elaboración y contribuir a la normalización de este informe, con el fin de facilitar su análisis e incrementar su utilización posterior.

En el apartado siguiente, el quinto, se incluyen una serie de tablas, para recoger datos estadísticos que se consideran básicos a la hora de recabar evidencias y construir indicadores de rendimiento. Estas tablas no han sufrido alteraciones significativas respecto a las incluidas en las versiones anteriores, ya que “no nos parece oportuno modificarlas cuando aún no se han explotado adecuadamente las anteriores”(Ibid, 2004: 8).

Los tres apartados anteriores dan la perspectiva operativa de este documento ya que no se basa únicamente en una concepción teórica, sino que su fin último es que se lleve a cabo la evaluación, y da los recursos necesarios tanto para una evaluación, como las pautas necesarias para la comprensión, reflexión y debate, sobre esta evaluación.

En el último apartado se adjunta un Glosario de los términos más comunes utilizados en el ámbito de la evaluación institucional precisando, en cada caso, la definición o supuesto desde el que se considera o utilizan en esta Guía, y algunas referencias sobre Guías de evaluación y otros documentos de interés

Esta idea de confeccionar un glosario favorece la sincronía de todos los agentes evaluadores ya que permite minimizar las dificultades de evaluación derivadas de los elementos polisémicos (o simplemente de la disparidad de puntos de vista) que los términos utilizados suscitan.

Por otro lado la inclusión de referencias bibliográficas (o mejor dicho referencias www), da una idea de la consistencia teórica del documento así como son una guía para posibles ampliaciones o aclaraciones de conceptos.

Comentario / valoración del estudio

Como fuentes de documentación, el programa de la asignatura aparece como un instrumento muy útil para recoger información, entre muchos otros elementos a tener presentes.

Sería necio pensar que este es el documento definitivo en el ámbito de la evaluación universitaria, pero si se debe pensar que actualmente sí que se cree que es el más completo ya que recoge todos los aprendizajes que se han ido acumulando desde 1993. Y no solo por el bagaje en conocimientos que aporta, si no también por el proceso metodológico que lleva a la confección del documento.

No obstante, de una u otra manera, casi la totalidad de los ítems que se presentan en este trabajo se han de tener presentes, tanto de una forma implícita como explícita, para confeccionar la programación anual de una asignatura.

Esta guía, tanto por su contenido como por la experiencia y conocimientos de los profesionales que la han realizado, se cree que es muy interesante y en palabras del profesor De Miguel, “es el resultado de una revisión de todo lo que se ha encontrado sobre la evaluación de las Titulaciones tanto en el ámbito nacional como Internacional”.

Se han encontrado igualmente publicaciones recientes que realizan evaluaciones de la docencia de profesorado o que bien realizan evaluaciones de la universidad en general, donde se pueden encontrar informaciones sobre la evaluación de la docencia y por supuesto se suele hacer alusión a los programas de las asignaturas.

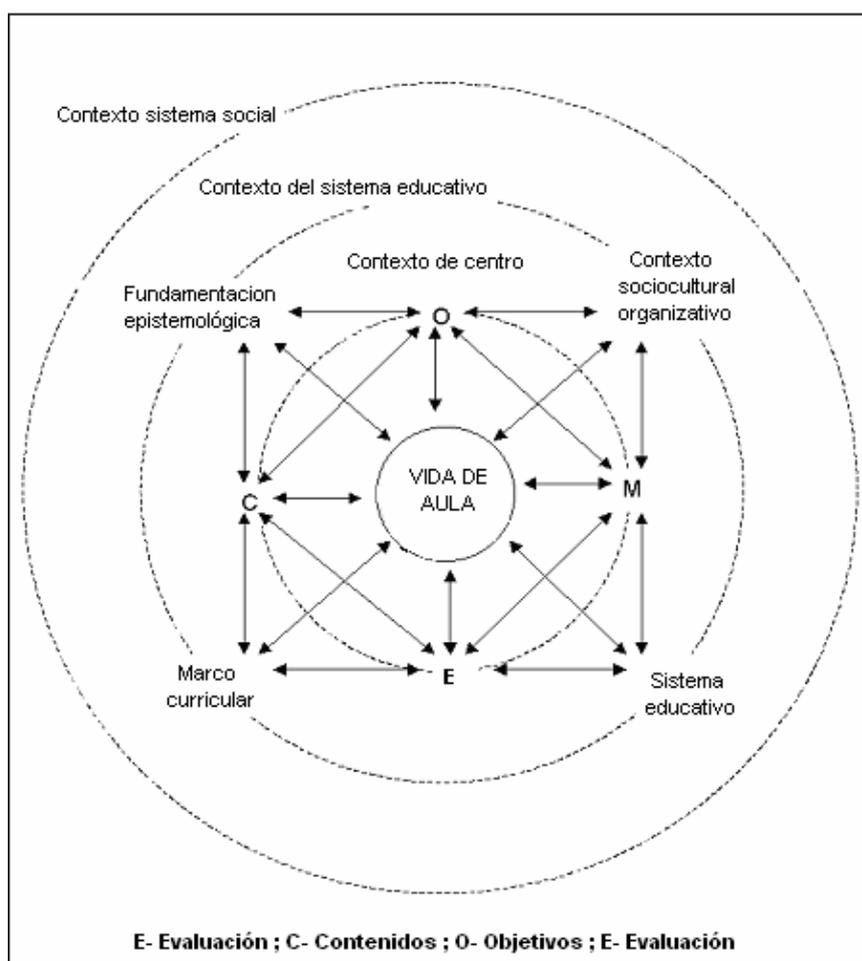
Así artículos⁵⁸ como los de Monreal “La tutoría como soporte de la educación” (2000) Hernández “Docencia e investigación superior” (RIE, 21, 2002); Tejedor “La evaluación institucional en el ámbito universitario” (REP, 1997); “Un modelo de evaluación del profesorado universitario” (RIE 21, 2003), publicaciones como las de Doménech (1999), Brown y Glasner (2003), Zabalza (2002, 2003) así como manuales de confección de Syllabus The Ohio State University o simplemente guías de confección de programas dados por diferentes departamentos de universidades españolas, han servido también

⁵⁸ Se quiere especificar que las citas aquí referidas, son solo algunos de los artículos consultados y que estos se explicitan aquí, como mera presentación o botón de muestra del tipo de bibliografía consultada. No son, ni con mucho, la totalidad de la bibliografía consultada ni siquiera se pueden clasificar como las más significativas. Son, reitero, una muestra.

para ver diferentes puntos de vista sobre qué elementos debe incluir una programación de una asignatura universitaria.

DESCRIPTORES DE EXPLICACIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO

A la hora de hablar de cómo tiene que ser un programa universitario, no se puede olvidar, que este programa forma parte de una concreción de un currículum que da sentido a cada una de las acciones que el currículum implica. Para explicar el modelo de currículum universitario, se puede usar la estructura que Benedito, V. (1987) hace, como una propuesta de modelo de diseño curricular. En palabras de Benedito (1987, 136) “se trata de construir un modelo (...) que respetaría los modelos de racionalidad y finalidad de un currículum en el ámbito universitario y, sobre todo, que fuera un modelo puente entre el modelo tecnológico en su formulación flexible o clínica (Bunge, 1969) y un enfoque ecológico (Doyle,1978)”. El modelo del diseño que se propone es el del esquema que se presenta. (Esquema.7)



Esquema 7. Modelo de diseño de programación. (Benedito,1987: 138)

Las principales características de este modelo son, en líneas generales las siguientes:

- a) Los círculos concéntricos indican contextos rodeados o condicionales que se proyectan sobre el centro del sistema, que es la vida en el aula, lugar dónde se producen los procesos de enseñanza aprendizaje y las relaciones de comunicación. En la circunferencia central, se ubican diferentes elementos que a la vez son esferas del centro del subsistema. La fluidez y los procesos de ósmosis entre las diferentes capas son constantes. Cada circunferencia tiene un doble significado: contexto y teoría.
- b) Las líneas de unión entre los diversos aspectos, hasta formar cuadrados inscritos, indican la relación sistemática entre ellos. Directa o indirectamente, todos los elementos se interrelacionan y se influyen mutuamente.
- c) La denominación de cada componente guarda la máxima relación posible con la estructura del proyecto. Se puede imaginar que cada componente está en movimiento, por esto las combinaciones de fuerzas y cohesiones entre ellas pueden ser muy variadas.

Respecto al centro del diseño, es la parte que más concretamente está en manos del profesor universitario. Aún así, siempre se debe tener en cuenta que estas partes del programa están influenciadas por la ósmosis anteriormente citada. Hace falta decir respecto a la parte central que:

- a) La concepción sistémica de las cinco partes que conforman el centro del diseño, están unidas con estructuras dinámicas y una relación homeostática que determina un equilibrio entre todas las partes del currículum, con la fuerza y coherencia propia del sistema.
- b) Cómo se ve el centro del esquema es el centro del aula, puesto que en ella se lleva a término la plasmación de los intereses y los esfuerzos de la educación. Es el lugar de la interacción con el alumnado dónde todo el proceso didáctico toma su importancia relevante y se convierte en una acción educativa/formativa.

- c) El esquema que se presenta intenta representar la intencionalidad que debería caracterizar la enseñanza universitaria con un planteamiento amplio, contextualizado, flexible e interactivo, tomando como punto de partida el modelo tecnológico abierto, y combinándolo con los aspectos contextuales y situacionales, en un acercamiento al enfoque ecológico.

Seguidamente se quiere reflexionar cómo se cree que se pueden contextualizar todas las ideas que el profesorado tiene sobre su asignatura. Esto se realizará, de manera, que la programación responda, de una forma clara y sistematizada, al criterio de evaluabilidad

La representación gráfica del modelo de programa que se presenta tiene similitudes con el esquema de currículum presentado por Benedito (1997), aunque se pasa de un modelo bidimensional a uno tridimensional. Las diferentes partes del programa, se colocarán dentro de un cono invertido. Este cono se dividirá interiormente en diferentes cilindros invertidos, dónde se situarán las partes del programa. (Figura. 1)

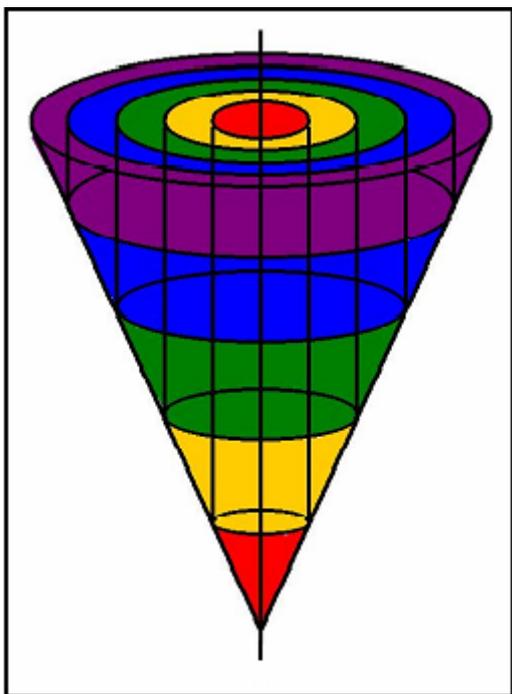


Figura 1. Cono del Programa

Esta división que se hace de la acción de programación, intenta responder a las posibilidades que tiene el profesor de una asignatura a la hora de realizar cambios respecto a las finalidades educativas que tiene una asignatura. Las finalidades de cualquier asignatura vienen marcadas por ley y el profesor solamente puede realizar concreciones (siguiendo la idea de Coll, 1990).

Desde la visión que aquí se plantea el eje central del cono, son las finalidades marcadas por ley de la asignatura⁵⁹, las cuales en principio

⁵⁹ Decir que los descriptors del MECD son poco concretos y la interpretación de los mismos depende en gran medida del profesor que imparte la asignatura.

tienen que ser iguales en cualquier universidad que se dé la asignatura. Los cilindros que se generan cuando nos alejamos del centro tendrán un grado de libertad mayor.

Las principales características del modelo, de forma general, son:

Características estructurales del modelo:

- a) El cono se construye sobre un eje central que sustenta toda la estructura de la programación y da sentido a todo el esquema, dándole una entidad propia.
- b) Las partes más próximas al eje responden al cuerpo teórico en el que se sustenta toda la programación. Como se ve, la separación escasa del eje central, hace que haya poca libertad de acción dentro de este espacio.
- c) Los objetivos y contenidos, son pues una concreción tanto del eje central como del marco teórico en el que nos movemos. Los objetivos responden a una necesidad de organizar sistemáticamente la enseñanza y posteriormente realizar la evaluación posteriormente revisar el planteamiento si es necesario, replantearlo.
- d) La metodología estará relacionada con los contenidos y los objetivos y solo desde estos, se podrán entender la evaluación y sus procesos.

Las características dinámicas del modelo son;

- e) El último nivel, el más alejado al eje central, responde a las cuestiones organizativas del programa, que en principio no son competencia del profesor, aun cuando tienen que aparecer en el programa.
- f) La fluidez y los procesos de ósmosis entre las diferentes capas se dan de dentro hacia fuera en todos los niveles y de una forma bidireccional más allá del segundo nivel de concreción.
- g) El proceso de coherencia y homeostasis se tendría que dar dentro del diseño del programa universitario.

Basándose en la estructura cónica del programa, se puede realizar una evaluación más sistémica. La idea fundamental que rige esta evaluación, en lo

referente al programa, es que en puntos más próximos al eje, se deben tener menos diferencias en comparación con los programas de la misma asignatura impartida tanto en la misma universidad como en otras universidades. Esto se puede entender por el carácter prescriptivo del eje del cono y la relación que hay entre todas las partes del programa.

EJE CENTRAL DE LA ASIGNATURA:

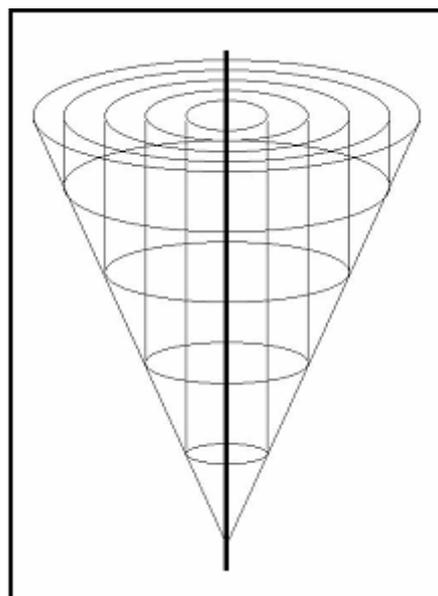
Este eje central responde a la parte central de la asignatura que da las pautas de actuación del profesor. Se considera que se divide en dos grandes apartados. El primero de ellos es el que define las finalidades de la asignatura, mientras que el segundo es el que describe el marco de conocimientos de la asignatura.

En el diseño gráfico del programa universitario, este eje de la asignatura se representa como el eje que marca la altura⁶⁰ del cono. A partir de este eje se construye el resto del cono, y sin él el cono no sería posible. (Figura. 2).

La Ley Orgánica de Universidades da el primer paso para facilitar el cambio necesario de la Educación Superior, de acuerdo con los postulados de las diferentes normativas europeas y con las experiencias de los países que ya han iniciado el proceso de homologación

Tanto por las directrices generales comunes, como por las propias de las universidades, se deja a las titulaciones poco margen de maniobra a la hora de realizar un diseño curricular. Aún así, la sociedad demanda cada vez más que se incluyan en la educación los aspectos relacionados con las necesidades laborales del mundo empresarial, de la administración y profesional, con las nuevas tecnologías y la innovación educativa, con la planificación estratégica y la calidad.

Las tendencias actuales de Educación Superior en el ámbito mundial ponen de manifiesto la necesidad de un cambio conceptual que implica la evolución desde una educación centrada en la enseñanza a otra basada en el



**Figura 2. Cono del Programa.
Eje central de la asignatura**

⁶⁰ Que el cono sea más alto o menos no tiene, en este esquema, una importancia clave. Se utiliza el término altura como el término geométrico que define el eje central de un cono.

aprendizaje de competencias (saber y saber hacer); del mismo modo, los procesos educativos tienen que hacer posible una renovación de las competencias a lo largo de toda la vida.

Los objetivos del proceso educativo en la sociedad del conocimiento, se centran en una formación superior con objetivos claramente diferenciados: el grado o primer nivel que posibilita una socialización del conocimiento con suficiente calificación para el acceso al mercado laboral. El postgrado, o segundo nivel, permite la especialización y el avance en la generación del conocimiento. En ambos casos, el proceso educativo no se ha de establecer bajo criterios de duración temporal sino no por objetivos concretos, competencias y resultados. La formación de grado deberá, por lo tanto, estar basada en el conocimiento y orientada hacia las profesiones, para facilitar el acceso de los jóvenes al mercado laboral. Este grado debe desarrollarse dentro de un marco académico que garantice una fundamentación sólida en la que las bases teóricas, técnicas, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes (competencias) se adquieran en ambientes intelectualmente estimulantes. El proceso educativo ha de estar influido, tanto por la utilidad del conocimiento (competencias transversales: instrumentales, personales y sistémicas) como por el conocimiento de las cosas útiles (competencias específicas). (ANECA, 2003).

El interés por las competencias transferibles responde a un problema muy antiguo: Saber para qué sirve aquello que se aprende. Aun así, si bien el interés es antiguo, el concepto o término "competencias" es bastante novedoso. Recientemente, la cuestión sobre qué se aprende en la universidad, se ha ampliado con las competencias transversales⁶¹.

En los países de anglosajones, el debate sobre qué se aprende en la universidad se mantiene bajo la etiqueta de las key skills en los Scans Report de los EE.UU. o el Informe Dearing (Dearing, 1997) en el Reino Unido. Este nuevo enfoque, el de las competencias, se basa en la necesidad de evaluar algo más que el contenido de las asignaturas: más allá del "saber", hace falta

⁶¹ No existe un acuerdo claro sobre qué debe enseñar la universidad. Recordar los diferentes dilemas que se plantea la universidad sobre la orientación que debe dar a sus planes de estudio.

que el graduado universitario sepa "hacer", "estar" y "ser". Así, además de las competencias académicas, incorpora las competencias que el nuevo entorno laboral requiere: graduados que sepan trabajar en equipo, que sean flexibles, que actualicen constantemente sus conocimientos, etc.

En la base del enfoque de las competencias, hay que asumir, que se debe formar a los graduados para el mundo del trabajo mediante la posesión de competencias clave o transferibles, como por ejemplo las habilidades en cooperar, comunicar o solucionar problemas, etc.

Hay, no obstante, una gran confusión terminológica, identificada por algunos investigadores (Bennet, 1999). Se pueden encontrar utilizados como sinónimos los términos siguientes: skills, capabilities, competencias, attributes, learning outcomes. Y el panorama todavía se complica más si añadimos adjetivos: key skills, core skill, basic skills, transferable skills, generic skills, common skills, personal skills, work or employment related skills. (AQU⁶², 2002). "Por el término competencias entiendo el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particular" (Dieter Martens, citado en AQU, 2002).

Cuando se habla de competencias transversales, se intentan definir todas aquellas competencias que un universitario tiene que conocer por el hecho de ser universitario y ha de implicar a todas las asignaturas.

Se presenta a continuación diferentes modelos de propuestas de competencias a considerar a la hora de planificar un plan de estudios.

El modelo británico

El modelo surge de la Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), que tiene como objetivo el desarrollo de estándares de formación que permiten articular los conocimientos, las competencias y las habilidades que se espera que logren los graduados durante su periodo de formación (Randall, 1999).

⁶² Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya [Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña]

Las características de los estándares se tienen que formular en términos amplios y deben permitir que las diferencias de contenido y de énfasis estén legitimadas; no prescriben, por lo tanto, el contenido del currículum, sino que se limitan a describir los atributos intelectuales que un estudiante tendría que tener una vez terminados los estudios universitarios. Son desarrollados por la misma comunidad académica. Se asume que no todo lo que es valioso puede ser medido o cuantificado y que no todas las competencias especificadas se han de evaluar de manera que contribuyan a la evaluación sumativa del alumnado.

Las dimensiones podrán ser diferentes en virtud de la naturaleza de las titulaciones, si bien siempre hay dos áreas presentes: la de conocimientos y comprensión y la de competencias transversales. Para cada una de las áreas o dimensiones, se describen tres niveles de logro: Threshold, Good y Excellent.

A destacar de este modelo, los tres niveles de logro de las competencias cosa que nos indica la importancia individual de cada una de las competencias. El modelo británico, parece tener similitudes al de la ANECA en su forma de concebir las competencias.

El modelo australiano

El Higher Education Council (1992) australiano señala las tres grandes dimensiones que tienen que vertebrar la formación global de un graduado universitario:

- Generic skills, attributes and values
- Acquisition of a body of knowledge
- Profesional/technical or other job related skills.

Clanchy y Ballard (1995), a partir del análisis de los documentos gubernamentales en el ámbito australiano, establecen cuáles son las habilidades y actitudes que la educación universitaria tiene que permitir desarrollar en sus graduados:

- Pensar y razonar
- Investigar (se incluyen las habilidades de indagar, buscar y gestionar la información)

- Comunicar (de manera oral y escrita)

Tanto el pensamiento analítico como la investigación no podrán proceder independientemente de un contenido o conocimiento de base. Del mismo modo, hace falta que los estudiantes adquieran un repertorio de técnicas de comunicación de acuerdo con los parámetros de cada disciplina.

De un marcado estilo transversal, se presentan otra vez tres niveles de competencias. Las genéricas, las de conocimiento y las profesionales. Es un modelo muy parecido al anterior dónde se podrán identificar los conocimientos, las competencias y las habilidades que el modelo británico propone.

Un ejemplo de modelo de EE.UU.; ABET Criteria

La Accreditation Board for Engineering and Technology, es una de las organizaciones de acreditación más respetadas en EE.UU. que ha proporcionado la garantía de calidad en la enseñanza superior en las escuelas técnicas durante más de 70 años. ABET exige para la acreditación de los programas de Ingeniería (2004), que las instituciones que deseen ser acreditadas demuestren claramente, en el criterio 3 de resultados del programa y evaluación, que los graduados que las integran posean competencias que estarían englobadas en los diferentes grupos que presentan tanto el modelo británico como el modelo australiano. Competencias de tipo transversal o generic skills serian del tipo:

- Habilidad para trabajar en equipos multidisciplinares
- Habilidad para comunicarse efectivamente
- Reconocimiento y habilidad para implicarse en el aprendizaje a lo largo de la vida
- Comprensión de la responsabilidad profesional y ética

Por otra parte competencias más de tipo profesional específico serian;

- Habilidad para llevar a término experimentos y para analizar e interpretar los datos
- Habilitarlo para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería

- Habilitarlo para aplicar el conocimiento matemático, científico y de ingeniería
- Otras

Se ve que el gran peso de las competencias que se presentan tienen que ver con las capacidades transversales que implican el aprendizaje universitario.

Otros sistemas clasificadores que se pueden encontrar en la bibliografía, presentan los diferentes tipos de divisiones de competencias que debe trabajar durante la formación y, por tanto, competencias que deben aprender y asimilar los alumnos.

Birenbraum (1996): competencias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas

Bennett, et al (1999): gestión de uno mismo, gestión de los demás, gestión de las tareas, gestión de la información

Michavilla (1998): equilibrio con uno mismo, equilibrio con los demás, equilibrio con el entorno

Rodríguez Rojo (2000): autoestima, heteroestima, socioestima

La Agencia para la Qualitat del Sistema Universitari en Catalunya (AQU) en su documento "Marco general para el diseño, el seguimiento y la revisión de planes de estudios y programas" (2002) presenta una propuesta de esquema de los contenidos de un perfil formativo. Los conocimientos y las competencias podrán ser específicos de la titulación o de la enseñanza, o bien transversales para un grupo de titulaciones o de enseñanzas. Entre las competencias específicas se distinguen tres apartados:

- conocimientos (acquisition of a body of knowledge),
- ámbito profesional (que incluye, por un lado, habilidades de comunicación e indagación, y de otro, know how) y
- ámbito académico (con sus ámbitos respectivos de know how y de comunicación e investigación).

Entre las competencias transversales se distinguen los ámbitos siguientes:

- intelectual / cognitivo,
- interpersonal (trabajo en grupo, equipo, liderazgo, etc.),
- comunicación y gestión de la información,
- gestión (o competencias personales como por ejemplo la planificación, la responsabilidad, etc.)
- valores éticos / profesionales (como por ejemplo el respeto al medio ambiente, la confidencialidad, etc.).

El modelo de la ANECA, siguiendo el Programa de Convergencia Europea (ANECA, 2003) plantea que las competencias genéricas, a reflejar en cada una de las titulaciones, en relación con los perfiles profesionales descritos para cada una de las titulaciones, son de tres tipos: Instrumentales, Personales, Sistémicas. (Tabla 4).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES (GENÉRICAS)		
INSTRUMENTALES	PERSONALES	SISTEMÁTICAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de análisis y síntesis ▪ Capacidad de organización y planificación ▪ Comunicación oral y escrita en lengua nativa ▪ Conocimiento de una lengua extranjera ▪ Conocimiento de informática relativos al ámbito de estudio ▪ Capacidad de gestión de la 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo en equipo ▪ Trabajo en un equipo de modo interdisciplinario ▪ Trabajo en un contexto interaccional ▪ Habilidades en las relaciones interpersonales ▪ Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad ▪ Razonamiento crítico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje autónomo ▪ Adaptarse a nuevas situaciones ▪ Creatividad ▪ Rol de líder ▪ Conocimiento de otras culturas y costumbres ▪ Iniciativa y espíritu emprendedor ▪ Motivación para la calidad ▪ Sensibilización en temas

información	▪ Compromiso ético.	medioambientales
▪ Resolución de problemas		
▪ Toma de decisiones		

Tabla 4. Competencias transversales (genéricas) (ANECA, 2003: 24)

Por otra parte las competencias específicas, vienen directamente definidas por los perfiles profesionales definidos para la titulación.

Se hace una diferenciación de tres tipos de competencias (Tabla 5)

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
Conocimientos disciplinares (que es aquello que el alumno tiene que saber)	Competencias profesionales (que es aquello que el alumno tiene que saber hacer cuando se gradúa)	Competencias académicas (que es aquello que el alumno tiene que saber hacer durante los estudios)

Tabla 5. Competencias transversales (genéricas) (ANECA, 2003: 25)

Para definir los objetivos educativos curriculares, así como los perfiles profesionales asociados a los títulos universitarios, es indispensable una colaboración responsable con los colegios y asociaciones profesionales y de los empresarios.

Como se puede ver, tanto la AQU como la ANECA presentan un modelo de competencias muy similar, que con estructuras diferentes, presentan los mismos contenidos.

FINALIDADES DE LA ASIGNATURA.

Todas las asignaturas universitarias, vienen descritas⁶³ por lo que se podría definir como un Decreto Curricular Básico, donde de una forma esquemática se explica cuáles son las finalidades que se persiguen cuando se imparte una asignatura⁶⁴. Es lo que en la cultura anglosajona se denomina “aim” o los propósitos de la asignatura.

Esta parte del programa, al igual que los tiempos y espacios académicos, entran dentro de las “decisiones invariantes” (Zabalza, 2003: 22). El profesorado a la hora de programar el año académico, y ya en la programación general de la asignatura, tiene cierta libertad para hacer y deshacer. No obstante existen estas “decisiones invariantes” que le vienen impuestas y que ya han sido tomadas por instituciones superiores y que el profesor sólo puede acatarlas y adaptarse programa a las condiciones que se le indican.

Se considera necesario que esta información aparezca en el programa de la asignatura, puesto que es esta información desde donde se construye la misma.

El profesor universitario debería plantearse si en su programa:

I⁶⁵. Aparecen las finalidades de la asignatura que vienen marcadas por ley

Para contestar afirmativamente a esta cuestión, deberían aparecer las finalidades marcadas por ley o en su caso la referencia al BOE donde se presenta la asignatura, siendo esta opción menos clarificadora que la primera.

⁶³ Las asignaturas responden a unos indicadores mínimos que marcan las Universidades y el Estado para dar un perfil determinado dentro de un plan de estudios de una titulación.

⁶⁴ No se quiere dejar pasar por alto el recordar que es en este nivel de concreción donde se plantean las decisiones relativas a cómo serán los estudios a un nivel más formal y estratégico, derivándose las diferentes concepciones de estudios universitario (utilitario, sintéticos, generalistas...)

⁶⁵ Se empieza una numeración de un repertorio de cuestiones clave que más adelante se irá completando.

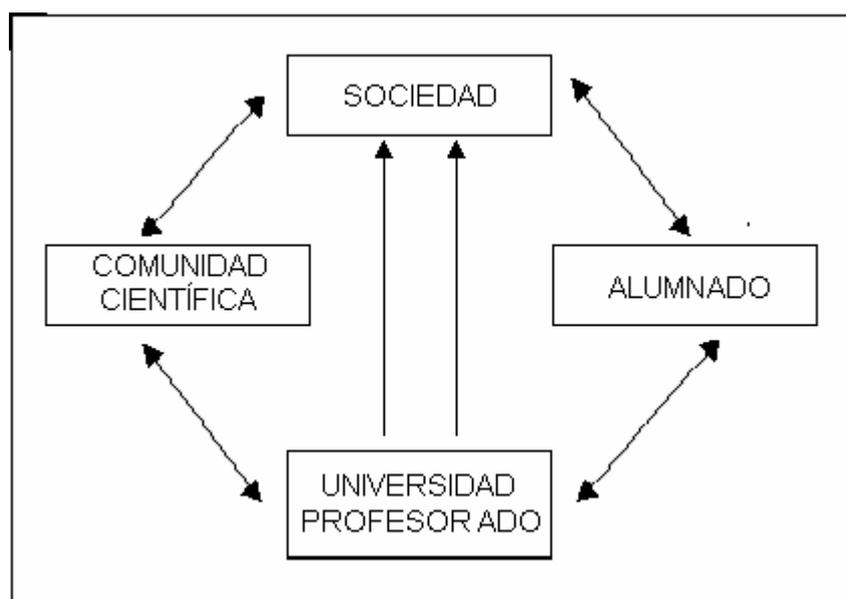
MARCO DE CONOCIMIENTOS DE LA ASIGNATURA

Cuando se habla del programa educativo de una asignatura, nos referimos al contrato que se establece entre el profesor y el alumno de una forma explícita (Meneses, 2000). Este se refiere a los aspectos tanto curriculares (contenidos, objetivos, prerrequisitos...) metodológicos (forma de dar las clases, forma de evaluación) como organizativos (notas, horarios...). Es información útil para los alumnos que les ayudará a planificar su curso y ser consciente de cuáles son los aspectos que se tratarán en una asignatura en concreto, de qué forma se tratarán, así como cuándo se realizarán y evaluarán estos aprendizajes.

Teniendo en cuenta la función del programa como un contrato, no podemos dejar de ver que este contrato está atado a tres grupos diferentes en el ámbito la educación universitaria. Entendemos la institución universitaria como una organización que es responsable de dos aspectos relacionados con el mundo educativo. Por una parte la universidad es generadora de conocimientos. Es decir, la universidad es el lugar por excelencia para la investigación y el desarrollo de la sociedad para mejorar la calidad de vida.

Por otra parte su función es la de transmisora de conocimientos y la formación de futuros profesionales que puedan asegurar la continuidad del saber en la sociedad, así como la investigación y el desarrollo de nuevos conocimientos (March, 2001). Así pues la Universidad, y en su caso el profesor universitario, es responsable tanto de la investigación como de la formación de ciudadanos capaces de continuar su tarea⁶⁶. (Esquema 8). Así el contrato está vinculado tanto al alumno, como a la sociedad frente a la cual la universidad tiene que rendir cuentas.

⁶⁶ Se recuerda en este punto el equilibrio que debe mantener la universidad entre sus propias finalidades y las que les exige puntualmente la sociedad y no perder su identidad como universidad intentando no convertirse únicamente en estudios superiores (FP de grado superior)



Esquema 8. Relaciones del profesor universitario a la hora de programar su asignatura.

Se puede considerar, que hay un cuarto elemento a la hora de contemplar el contrato educativo que el programa explicita. Sería el referente a la ciencia misma que se quiere enseñar. Como dice Coll (1987) el aspecto epistemológico de la disciplina que se quiere enseñar. La disciplina o materia a impartir nos condiciona de tal forma las enseñanzas, que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que un programa especifica.

Las finalidades generales de las asignaturas, que vienen dados por ley, no establecen qué contenidos específicos se tienen que dar para cumplir este descriptor, ni cuáles son las teorías que son más aceptadas por la comunidad científica, ni cuales son los paradigmas que están en vigencia. La realidad científica es una realidad cambiante que evoluciona más o menos rápidamente según la rama de la ciencia que se analice, y nunca se queda estancada. La vigencia y la actualidad de los contenidos que se enseñan en la Universidad son pues, una de las características básicas que tiene que cumplir un programa universitario.

En el esquema gráfico que se ha diseñado para explicar los componentes del programa universitario, se puede ver que podríamos denominar segundo nivel de concreción a la vigencia y actualidad de los contenidos, estando junto al eje central de la asignatura. La separación del eje central marca la poca capacidad de innovación que en principio tiene el

profesor, puesto que el marco epistemológico de una asignatura está definido por la comunidad científica. Aún así, el profesorado no tiene “la obligación” legal de trabajar o enseñar, basándose en ningún paradigma determinado o seguir una teoría. Esta libertad del profesor universitario se hace explícita en el Derecho de Cátedra.

Desde sus orígenes en el S. XII y hasta los finales del S. XVII las universidades europeas estuvieron dominadas por el dogmatismo, es decir, inmersas en la idea de que la verdad solo podía ser transmitida con autoridad por la Iglesia siendo sus ideas las únicas. A finales del siglo XVII los filósofos y científicos modernos se abren paso en la búsqueda de nuevas verdades. La comunidad universitaria reivindicó la Libertad “de cátedra” y también el “derecho de examen” de todas las ideas que se encontraban en los libros, por preservar la búsqueda del saber (Vázquez, 2002). La posesión del saber confiere un prestigio que con frecuencia se ha considerado e incluso utilizado como instrumento de poder. (Bayen, 1978: 19). Así, en una sociedad democrática como la española, en contraposición con épocas anteriores de falta de libertades, consagra en la constitución de 1978, en el artículo 20.1.c. la libertad de cátedra, como piedra angular para una docencia y una investigación libres. Para llevar a término esta libertad, la Constitución de 1978 en el artículo 27.10 da pie para garantizar la autonomía de la universidad para poder operativizar la autonomía de docencia e investigación.

Pero como se ha dicho, la universidad y por extensión el profesorado universitario tiene que responder a las necesidades de la sociedad y por lo tanto las enseñanzas que se dan tienen que ser lo más científicas y contrastadas posibles.

Los contenidos que se presentan deben ser novedosos, aunque no se puede pedir a los profesores que sean vanguardistas, a la vez que se debe tener presente la bibliografía clásica para así poder montar y argumentar un conocimiento consistente.

Para evaluar la vigencia de los programas universitarios, se tomará como variable las referencias bibliográficas recomendada. A la hora de realizar

una evaluación las referencias bibliográficas recomendada ⁶⁷, se tienen que distinguir los diferentes tipos de bibliografías que podemos encontrar en un programa universitario.

- Por una parte se encuentran los denominados manuales de la asignatura, que podríamos definir como el libro básico del cual se puede sacar la mayor parte de los contenidos que una determinada asignatura va a impartir.
- En segundo lugar encontramos todas las referencias de libros de obligada lectura que conforman lo que se puede denominar el cuerpo de la asignatura; al igual que en el manual, en ellos se pueden encontrar los contenidos que se presentan en una asignatura.
- Los artículos de las revistas especializadas, son en la actualidad un referente muy importante en la confección de una bibliografía vigente y actualizada, puesto que el ritmo de producciones de libros, es siempre mucho más lento que el de revistas o comunicaciones científicas en congresos. Es en estas revistas, dónde suelen estar las nuevas tendencias y teorías científicas.
- Un cuarto grupo de referencias vendrán dadas por la información que se puede encontrar en Internet, ya sea mediante páginas especializadas, web, servidores de archivos, FTP, empresas o foros de reflexión y opinión, que se pueden consultar en la red.

No es sencillo realizar una evaluación de las referencias bibliográficas que presenta un profesor universitario en su programa. La cantidad de libros, la novedad de esos libros, la aplicación que hace el profesor de esos libros, no son informaciones que se puedan comentar de una forma global. No obstante se va a intentar sistematizar un poco la evaluación de las bibliografías recomendadas para ver si se puede extraer alguna información relevante. Para estudiar la parte de la bibliografía de un programa universitario, se ha pensado hacerlo a partir de dos criterios.

⁶⁷ Más adelante se hace una recapitulación de las formas actuales de realizar los estudios de bibliometría

Por una parte se hará de forma criterial (es decir, partir de datos de vigencia y novedad que la bibliometría ofrece) y por otra parte a partir de criterios comparativos (mediante la comparación de las referencias bibliográficas que otras universidades hacen en las mismas asignaturas). De esta forma se quiere evaluar tanto la vigencia de la asignatura respecto a la comunidad científica, como las líneas docentes que tienen las diferentes universidades y si hay similitudes.

Evaluación comparativa de las referencias bibliográficas

Se ha realizado un estudio comparativo de las referencias bibliográficas que se presentan en los programas de las asignaturas, para intentar observar sus relaciones y si existe un modelo común de presentación de la bibliografía⁶⁸.

Evaluación de forma criterial – Bibliometría

Para separar los diferentes títulos según términos de impacto se usará la clasificación de revistas del SCI (Quintanilla y Maltrás, 1996) realizado por el PNECU (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria, 1996), de acuerdo con los siguientes criterios:

- Primer grupo (A): contiene las referencias más repetidas, hasta complementar un 10% del total de los documentos del área.
- Segundo grupo (B): se incluyen las referencias con más presencia de las restantes complementando el 40% de los documentos.
- Tercer grupo (C): Constituido por el resto de las referencias de la lista de bibliografías (un 50%).

Como se ha dicho anteriormente una segunda forma de realizar la evaluación de la bibliografía de los programas es por criterios bibliométricos. (Aimat 1994; Quintanilla y Maltrás 1996; Vidal y Quintanilla 1996). En 1969 Alan Pritchard fue el primero que definió el término bibliometría, como aplicación de los métodos estadísticos y matemáticos dispuestos a definir los procesos de la comunicación escrita y la naturaleza y el desarrollo de las disciplinas científicas mediante técnicas de recuento y análisis de dicha comunicación.

⁶⁸ El desarrollo de esta investigación se puede encontrar en Trabajo de Campo e investigación.

Los resultados de las investigaciones de cualquier disciplina se transmiten en forma de publicaciones: monografías, compilaciones, revistas, tesis doctorales, actas de congresos, informes etc⁶⁹. El tipo de publicación utilizada para la comunicación de los especialistas varía, entre las diferentes ciencias. Mientras que en las Ciencias Puras⁷⁰ el 80% se transmite mediante revistas, en las Ciencias Sociales y Humanas, predominan las monografías y recopilaciones (del 50% al 80% según las áreas).

Para explicar los fenómenos que se dan en el estudio de la producción científica y todo lo que a esta hace referencia, se han formulado leyes bibliométricas, que son fruto de la observación y el análisis. Las leyes que afectan a la literatura científica (y que interesan a esta investigación) son:

- Ley del crecimiento exponencial
- Ley del envejecimiento.

La ley de crecimiento exponencial enunciada por Solla Price en 1956 (citado en Aimat 1994) investiga el desarrollo de la ciencia y llega a la conclusión de que esta sigue un crecimiento exponencial, a gran ritmo, puesto que cada 10 o 15 años se duplica. Esta ley también se cumple en lo que se refiere a la literatura científica. Según Price, dicha curva exponencial ha llegado a un momento de saturación, aun cuando la idea no es compartida por todos los científicos.

La ley del envejecimiento da idea del tiempo que se mantienen de actualidad los documentos. Como consecuencia del ritmo de crecimiento exponencial de la literatura científica, encontramos que este tipo de literatura pierde actualidad muy rápidamente: la curva de envejecimiento de la literatura científica es pues, también exponencial.

⁶⁹ Hay que destacar las limitaciones de una evaluación únicamente cuantitativa, como es la bibliométrica, puesto que no parece existir una relación inequívoca, directamente proporcional, ni ajustable a un modelo matemático de otro tipo, entre la cantidad de publicaciones y la calidad de las mismas.

⁷⁰ El Tesoro del CSIC introduce como ciencias puras; biología, ciencia, clasificación de las ciencias, educación científica, física, física teórica, investigación fundamental, matemática pura, matemáticas, química

No todas las ciencias envejecen con la misma rapidez. La vida media o semiperíodo (lo que Price denomina *halflife*), es el nivel de vigencia de un texto de una disciplina determinada. Burton y Kebbler (1960) elaboraron el concepto de vida “media” o “semiperíodo”, tiempo durante el cual fue publicada la mitad de la literatura que actualmente está circulando. La vida media puede interpretarse que va a la velocidad en que los documentos se vuelven obsoletos, es decir, dejan de tener impacto y difusión científica. Por esto, su medida se realiza a través de los años de publicación de la bibliografía citada en un momento determinado. Se han comprobado las diferencias tan acusadas que existen entre unas ciencias y otras; desde los 3’9 años de la física a los 10 de algunas Ciencias Sociales y Humanas, p.e. Historia. Hay gran número de citas de cariz “clásico” y otras mucho más actuales. Price elaboró un índice consistente en el porcentaje de referencia de 5 años, que llega al 50% en las ciencias puras y baja al 20% o menos en las denominadas Ciencias Humanas.

En el siguiente cuadro se presentan los semiperíodos de vigencia de diferentes disciplinas: (Tabla 6)

Disciplina	Semiperíodo
Física	De 3 a 5 años (3’9)
Química, Fisiología	De 7 a 8 años
Matemáticas, Botánica	10 años
Historia	10 años

Tabla 6. Semiperíodos de vigencia de diferentes disciplinas

Como se ha explicado anteriormente, una fuente bibliográfica de primer orden, son las revistas científicas. Como referencia para la evaluación de la producción científica en la Universidad, Departamento o grupo de investigación y, por tanto, de la calidad de los documentos y textos que se usan, existe una clasificación de las revistas del SCI en tres grandes grupos. Para elaborar la lista se han usado dos fuentes de datos complementarios: el Science Citation Index (SCI) y el Journal Citation Reports (JCR), ambas producidas por el Institut for Scientific Informations (ISI).

La base de datos del SCI se catalogan anualmente más de medio millón de documentos publicados en más de tres mil cuatrocientas revistas científicas (Camí, Coma, Rovira y Espluga, 2002) El SCI incluye la bibliografía de todos los documentos publicados por las revistas que cubre. Tiene, además, dos características que la hacen una base de datos única para los estudios bibliométricos: por una parte la referencia bibliográfica de cada documento contiene todos los autores del documento y todas las instituciones referidas; por otra parte recoge todas las citas realizadas en cada documento que indica dirigidas a trabajos anteriores, lo que hace procesar cada año millones de artículos.

La segunda fuente de datos empleadas es el JCR (Pinhas y Kordon, 1997). Su contenido es una serie de datos básicos de las revistas científicas, con cientos de indicadores calculados sobre estos datos. De estos indicadores el más conocido es el factor de impacto (FI). Se puede definir como la media ponderada de citas que han recibido durante el año, determinados artículos publicados para una revista los dos años anteriores, que proviene de las revistas de la fuente del SCI.

La clasificación de revistas del SCI (Quintanilla y Maltrás 1996) realizada por el PNECU (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria, 1996) se basa en ciertos indicadores. Para constituir la se parte de la clasificación en áreas del SCI y se distribuyen las revistas de cada área en tres grupos, según el FI y el número de documentos publicados por cada una de ellas, de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Primer grupo (A): contiene las revistas con un FI más elevado a su área, hasta completar un 10% del total de los documentos de la misma.
2. Segundo grupo (B): se incluyen las revistas con más impacto de las restantes completando el 40% de los documentos.
3. Tercer grupo (C): Constituido por el resto de las revistas del SCI (un 50%).

Globalmente el uso de la lista de revistas SCI clasificadas en tres grupos, ha resultado útil en el proceso institucional de las universidades que se han centrado en las ciencias experimentales. La actitud más correcta a la hora

de usar las listas de clasificación, consiste en usar la clasificación como una referencia para la evaluación, siendo conscientes de todas las limitaciones y tratando de apreciar, en su justo término, sus indudables ventajas.

Un caso especial son los indicadores bibliométricos referidos a Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades.

Si los criterios de calidad de las publicaciones generan problemas en su aplicación a determinadas áreas de las ciencias naturales, muchos más problemas surgen en las Ciencias Sociales y Humanidades. Al igual que el resto de las áreas, solamente las bases de datos del ISI (Institute for Scientific Information) disponen de las publicaciones ordenadas en citas. El ISI dispone de una base de datos de ciencias sociales, SSCI (Social Science Citation Index), y otro de humanidades, A&HCI (Arts & Humanities Citation Index). Pero la imposibilidad de usar estas bases de datos como criterio de calidad se apoya en el hecho de que no recogen de forma suficiente los trabajos publicados por investigadores españoles en estas áreas. Vidal y Quintanilla (1996) presentan que en el periodo 1980 - 1990 de la Universidad de Barcelona en el SCI aparecen 4.969 documentos y SSCI solo salen 192. Si tenemos en cuenta que la Universidad de Barcelona tenía más de 2.000 profesores en Ciencias Sociales y Humanidades en este periodo, se puede deducir que estas bases de datos solo recogen una pequeña parte de lo publicado en estas áreas. Especialmente incluyen información anglosajona. Autores como Capel (2004) indica que los criterios para la inclusión en el Science Citation Index son en buena parte lingüísticos y marginando las producciones científicas por la lengua en la que están escritas.

Otra diferencia importante que existe entre estas áreas y las experimentales y naturales es el tipo de documentos que se publican. Es cierto, que la mayor parte de los documentos se pueden clasificar en las categorías habituales (artículo, libro, volumen colectivo o actas de congresos) pero, en muchas ocasiones hay dificultad para distinguir entre publicaciones e investigaciones, docentes o de divulgación. En las diferentes áreas de filología, por ejemplo, la publicación de una traducción, edición o adaptación de un texto, puede ser parte de una gran tarea académica o de investigación.

Con todo este conjunto de dificultades conocidas, el Comité Técnico del PNECU intentó desarrollar una clasificación de medios de publicación (revistas y editoriales) en los diferentes ámbitos de las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanísticas. Se intenta, que estas listas, puedan servir en estas áreas, como referencia equivalente a la lista del SCI en las áreas de Ciencias, utilizado como fuente principal para la clasificación de los resultados de la 6ª evaluación del profesorado universitario (1994) que realizó la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI)⁷¹ en los campos 7 al 11. Estos campos corresponden a los ámbitos de estudios Sociales, Jurídicos y Humanidades⁷² (Vidal y Quintanilla 1996).

En los datos confeccionador por la CNEAI se encontraron en formato texto, por lo cual, fue necesario realizar las transformaciones correspondientes para convertirlas en una base de datos, que finalmente incluyó 7.709 registros.

Se han realizado diferentes pruebas para encontrar un indicador que permitiera realizar una clasificación en tres grupos equivalente a las realizadas con el SCI. El supuesto básico es que aquellas revistas, editoriales... en las que aparecen con más frecuencia publicaciones de investigación, pueden considerarse, en principio, de mayor calidad. Para obtener una calificación en tres grupos se ha calculado, por una parte, el porcentaje de tramos concedidos a una publicación sobre el total de los concedidos para su tipo de publicación y, por otra parte, el mismo porcentaje para todos los tramos denegados. El indicador final utilizado ha sido la diferencia entre los dos porcentajes.

La clasificación de la lista de SCI en tres grupos de acuerdo con los criterios expuestos cumple todas las condiciones para ser un buen instrumento

⁷¹ El R.D. 1086/89, de 28 de agosto sobre retribuciones del profesorado establece, entre otros puntos, que sobre la evaluación de la investigación se tiene competencia estatal y se encomienda a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) dicha evaluación.

⁷² Los campos científicos del 7 al 11 que la CNEAI confecciona son:

7. Ciencias Sociales, Políticas y del Comportamiento
8. Ciencias Económicas y Empresariales
9. Derecho
10. Historia y Arte
11. Filosofía, Filología y Lingüística

de evaluación institucional. No obstante se debe decir, que se trata de una simple referencia que tendrá el valor que los propios profesores y departamentos quieran dar. Además, se debe tener en cuenta que la lista del SCI no tiene el mismo valor en las diferentes áreas científicas. En todo caso la lista se debe actualizar periódicamente.

Un caso especial es el de las Ciencias Sociales y Humanísticas que en las universidades españolas suponen más de la mitad del sistema educativo, pero no se pueden considerar, en caso alguno, bien representadas en las bases internacionales ISI. Se está trabajando en este campo, apoyado por el PNECU pero no se ha de olvidar la repercusión que una clasificación de este tipo implicaría en todos los ámbitos, cosa que exige las máximas garantías en su elaboración.

El uso de las listas de referencia para evaluar la producción científica de un departamento tiene sus ventajas y sus inconvenientes, no obstante sí que pueden ser útiles para evaluar la calidad y la actualización de los documentos propuestos para la lectura, estudio o complementación de la bibliografía recomendada a los alumnos.

El profesor universitario debería plantear si en su programa⁷³:

II. Las referencias bibliográficas están actualizadas

Para contestar afirmativamente a esta pregunta, el profesor debe saber si en el programa de su asignatura se presentan unas referencias bibliográficas actualizadas y compartidas por el resto de los profesores de la universidad.

Cuestiones asociadas que se debería hacer el profesor serian:

Las referencias bibliográficas, aparece en las bibliografías de otras universidades

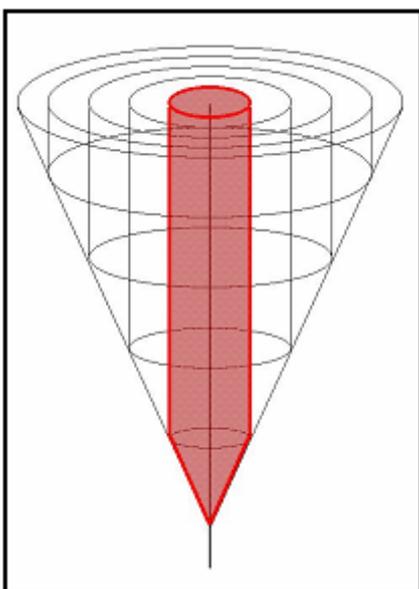
Si no aparece Por qué no lo hace.

Las fechas de publicación de las referencias bibliográficas propuestas ¿se han quedado anticuadas?.

⁷³ La numeración proviene de la página 109

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Debido al carácter orientador que los objetivos tienen para todo el proceso de formación, la formulación es muy importante. La función de programar objetivos la debería realizar el profesor antes del inicio del curso, cuando este planifica. La concreción de los aprendizajes es una tarea compleja y previa al proceso de instrucción, para que todos los componentes del proceso, se estructuren y se organicen de acuerdo con este.



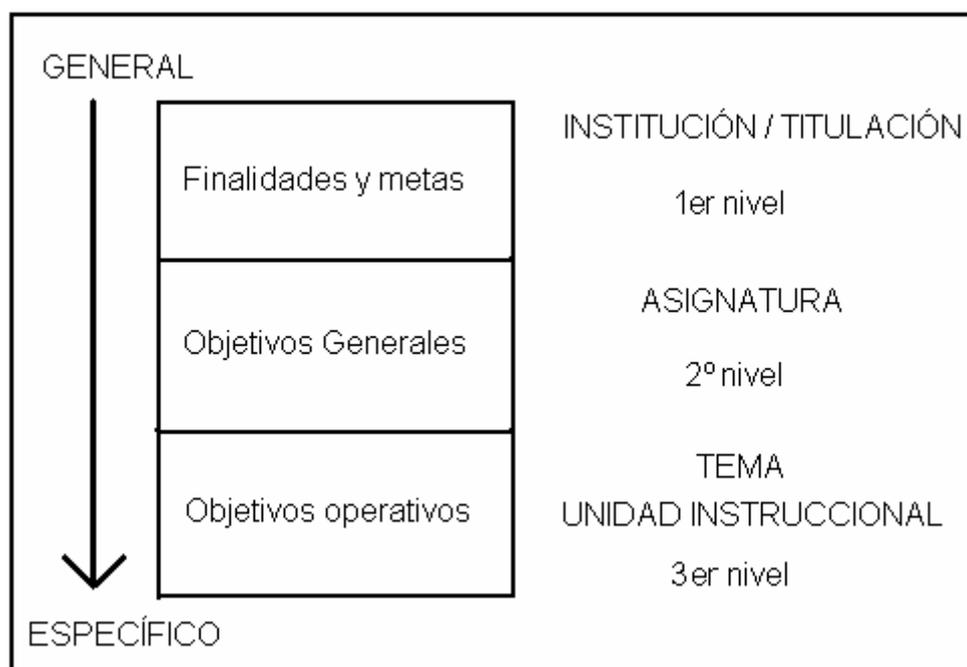
**Figura 3. Cono del Programa.
Objetivos del programa**

En el esquema sobre el programa de la asignatura universitaria, los objetivos (Figura.3) ocupan el segundo nivel de concreción dentro del programa. Esto indica que el profesor a partir de lo que marca el eje de la asignatura, define qué objetivos se marca. Estos objetivos dependen del eje central de la asignatura y están asentados sobre lo que los descriptores de las asignaturas marcan. Aún así, cada profesor tiene la libertad de presentar los objetivos que crea más convenientes. No se puede olvidar, no obstante, que la libertad del profesor está realmente limitada por el denominado eje central de la asignatura.

Uno de los componentes que aparece en la planificación de las materias, es la expresión de los aprendizajes a través de la formulación de objetivos. Supone un compromiso formal de los departamentos y profesores que lo componen, no sólo respecto a los alumnos, sino también a la sociedad en general, con el compromiso de la instrucción de la que forman parte.

Estos objetivos demuestran pues, las intenciones educativas que el profesorado tiene. Pero hace falta decir que estas intenciones no son únicamente del profesor sino que dependen, como ya se ha dicho, de la finalidad o aims (Laurillard, 1995: 19) así como de las competencias tanto transversales como concretas que se planteen en unos estudios que las

instituciones anteriormente han definido. De esta manera se podrán clasificar, según su grado de concreción, del más general al más específico, tres niveles diferentes de objetivos.: metas, finalidades o finalidades institucionales; objetivos generales de la asignatura; objetivos de aprendizaje (operativos) de cada unidad instruccional o tema ⁷⁴(Esquema 9)



Esquema 9. Clasificación de las intenciones docentes según el nivel de concreción (Doménech, F. 1999: 47)

Como se ve, el primer nivel de concreción, responde a lo que se ha denominado el eje de la asignatura. Las finalidades de la asignatura son instrucciones de cariz general que vienen dadas por las instituciones educativas⁷⁵. Estos objetivos beben de las fuentes sociológicas del programa, puesto que en ellas se plasman lo que espera la sociedad de los estudios universitarios.

⁷⁴ Esta concreción de los objetivos siguiendo un criterio de carácter didáctico es compartido por diversos autores; Coll (1991, 65); Sarramona (1997, 226); Doménech (1999, 47). La concreción de los contenidos también tiene sus detractores como Stenhouse (1984), Gimeno (1985, 1988, 1992) Eraut, M. (1991), Zabalza (1997).

⁷⁵ Estas instituciones educativas, con el proceso de diseño de los planes de estudio propuestos por la ANECA (2003), tienen la posibilidad de participar en la confección de los planes de estudio.

Es a partir del segundo nivel de concreción, donde el profesor empieza a concretar, y es aquí donde nace realmente, lo que se denominan objetivos de la asignatura. Hace falta recordar que el límite entre las diferentes partes del programa no se puede definir siempre como un límite perfectamente marcado, puesto que todas las partes del mismo están muy interrelacionadas.

Los objetivos generales, están en un primer nivel de concreción de la asignatura. En ellos el profesor tendría que reflejar, coherentemente, lo que se pretende conseguir en el ámbito institucional con los objetivos de la asignatura. Por otra parte la determinación de los objetivos generales de la asignatura es el primer paso que tendría que dar el profesor y después, basándose en él, establecer los diferentes componentes del proyecto formativo, en este caso reflejado en el programa universitario.

Los objetivos de aprendizaje de cada tema o unidad didáctica concreta, son el resultado de la subdivisión de los objetivos generales en tantos sub-objetivos como sea necesario para conseguir el máximo de concreción posible. Para definir estos objetivos, se han usado diferentes términos. El término “objetivo operativo” (performarce objective) describe un cambio medible, observable y anticipado del estudiante en el proceso instruccional.

Actualmente se usa el término “objetivo de aprendizaje o instruccional” y en lugar de hablar de cambio de conducta se habla de cambio de estado, para englobar los cambios no contemplados en los objetivos operativos.

En el contexto universitario, donde dar una misma materia es responsabilidad de muchos profesores, la planificación tiene que ser realizada entre todos ellos. Se debe decir que los objetivos de aprendizaje expresan los resultados que se esperan de los alumnos, como consecuencia del proceso instructivo. Lo más importante de todo es precisamente, que los exprese el docente y que todos los conozcan. No todos los objetivos educativos son iguales. Autores como Robert Mager (1985) entienden el planteamiento de los objetivos, de lo específico a lo general, mientras que Gronlund (1993) postula todo lo contrario, que los objetivos han de ir de lo más general a lo más específico.

Se pueden distinguir tres tipos diferentes de dominios de objetivos (Meneses, 2000) Estos dominios de objetivos son:

1. Dominio cognoscitivo, intelectual.
2. Dominio afectivo o socioafectivo⁷⁶.
3. Dominio psicomotor o físico⁷⁷.

De las taxonomías de los objetivos del dominio cognoscitivo, una de las más conocidas y compartidas, es la que definió Bloom (1973) y que todavía están presentes en diferentes textos sobre docencia y definición de objetivos (Morales, 1995; Doménech, 1999), respecto al dominio cognoscitivo e intelectual de los objetivos. En esta clasificación, se presentan los objetivos ordenados jerárquicamente según el nivel de dificultad, desde el nivel más bajo (conocimiento) al nivel más alto (evaluación). Bloom presenta su taxonomía desde una perspectiva conductista, por lo que, los objetivos se tendrán que redactar de una forma “operativa”. Esta redacción es sencilla en los primeros niveles de objetivos y se dificulta según se va subiendo de nivel. Esto es así porque los niveles más altos de objetivos, no responden a un único indicador, sino que son el resultado de poner en marcha y relacionar los objetivos anteriores.

Si se han de ordenar los objetivos definidos por Bloom en orden inverso, (del más fácil al más difícil) se podrán encontrar seis niveles:

1. Conocimiento: Se refiere a la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, esquemas estructuras o marcos de referencia. Requiere que el alumno repita algún dato, teoría o principio en su forma original.

⁷⁶ Krathwohl, et al. (1964), presenta una taxonomía del dominio afectivo menciona cinco objetivos básicos: recibir, responder, valorar, organizar, caracterización del valor. Se debe tener presente que Shuell (1996) explica que el aprendizaje no ocurre en un vacío afectivo y que el pensamiento debe ser entendido como una forma de interacción social.

⁷⁷ Harrow (1972), presenta una taxonomía del dominio psicomotor, tiene seis objetivos básicos: movimientos reflejos, movimientos básicos, capacidades perceptuales, aptitudes físicas, movimientos finos y comunicación no verbal.

2. **Comprensión:** Se refiere a la capacidad de comprender o aprender; donde el estudiante sabe qué es lo que se comunica. Requiere que el alumno explique las relaciones entre datos o principios que rigen las clasificaciones o dimensiones.
3. **Aplicación:** Se guía por los mismos principios que la comprensión y la única diferencia es la cantidad de elementos nuevos en el planteamiento. Requiere el uso de la abstracción en situaciones particulares y concretas.
4. **Análisis:** Consiste en descomponer un problema dado en sus partes y descubrir las relaciones existentes entre ellas. Por lo general, la eventual solución, implica el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos de tal modo, que aparezca claramente la jerarquía relacional de los mismos.
5. **Síntesis:** Es el proceso de trabajo con fragmentos, partes y elementos, organizándolos, ordenándolos y combinándolos para formar un todo, un esquema general. Requiere la unión de elementos y partes para formar un todo.
6. **Evaluación:** Se refiere a la capacidad para evaluar. Se mide a través del proceso de análisis y síntesis. Requiere formular juicios sobre el valor de los materiales y métodos, de acuerdo con unos determinados propósitos. Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos.

Otras taxonomías de objetivos específicos, en diferentes áreas de conocimiento, presentan las peculiaridades propias de cada campo profesional. Un ejemplo lo presenta la Rivera (2002) en "Un sistema de habilidades para las carreras en ciencias de la salud". Las fuentes teóricas de este trabajo son la estructura de la actividad de Leontiev, la teoría de la actividad de estudio de Galperin desarrollada y divulgada por Talizina (1984, 1988a, 1988b) y los criterios para la dirección del proceso educativo superior de Álvarez (1989)

En la determinación del sistema de habilidades, con el propósito de asegurar la adecuación del sistema de conocimientos, es fundamental considerar que se cumplan 3 requisitos. (Rivera 2002).

1. Las habilidades han de estar orientadas hacia las ideas rectoras y que permitan revelar o profundizar en la esencia de los conocimientos.
2. Las habilidades se forman apoyándose en las leyes del proceso de asimilación y con la calidad requerida, de acuerdo con los problemas fundamentales que sustentan la carrera (en este caso, los problemas de salud).
3. Las habilidades han de estar orientadas hacia la solución de tareas y la formación de los modelos de actuación profesional que permitan el logro de los objetivos. El sistema de habilidades está determinado por las relaciones del profesional con el objeto de su profesión y en función de los problemas que necesita resolver. Por lo tanto, contempla:
 - Habilidades docentes autoeducación.
 - Habilidades lógico-intelectuales.
 - Habilidades específicas o propias de la profesión.

La determinación, derivación, caracterización y sistematización del sistema de habilidades propuesto, contribuye al desarrollo de las asignaturas responsabilizadas con esto. Con un criterio operacional, se propone para las carreras en ciencias de la salud el sistema de habilidades siguientes:

1) Habilidad de autoeducación:

- a) Esclarecimiento del contenido que se ha de asimilar.
- b) Procesamiento del contenido que se ha de asimilar.
- c) Fijación organizada del contenido que se adeuda asimilar.
- d) Autocontrol de la actividad de estudio desplegada.

2) Operaciones y métodos del pensamiento:

- a) Análisis y síntesis. – Abstracción y concreción.
- b) Generalización y particularización.
- c) Deducción e inducción.

3) Lógico-intelectuales:

- a) Comparar.

- b) Identificar.
- c) Definir.
- d) Clasificar.
- e) Describir.
- f) Explicar.
- g) Interpretar.
- h) Predecir.

4) Lógico dialécticas:

Revelar las manifestaciones de las leyes y las categorías generales del desarrollo en la profesión, mediante el enfoque dialéctico de los conocimientos y durante el proceso de formación de las restantes habilidades en todas las disciplinas y como tendencia esencial, en la dirección del proceso docente-educativo.

5) Específicas de la profesión:

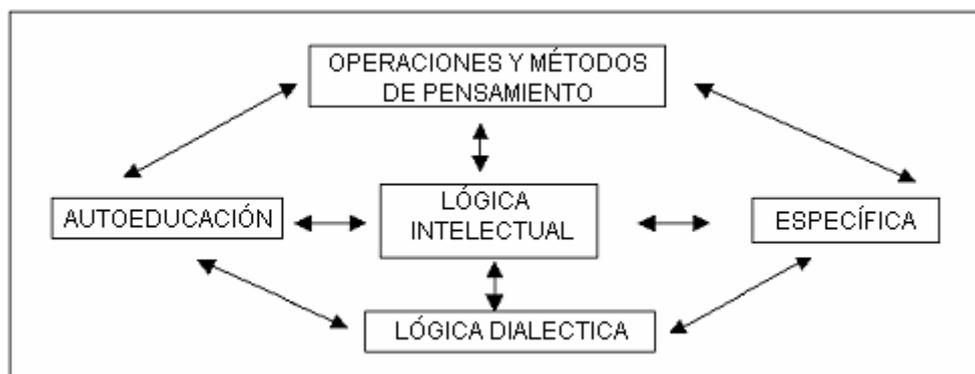
Orientarse en la manera de actuación profesional, teniendo en cuenta, la lógica de la profesión y de la ciencia y su contribución a la solución de los problemas de salud. Esto se dará mediante la selección y aplicación de sus:

- a) Métodos (de solución de problemas, clínicos, epidemiológicos, de enfermería y tecnológicos).
- b) Técnicas.
- c) Procedimientos.
- d) Habilidades (de salud, técnicas, educativas, investigadoras, de dirección y especiales).
- e) Derivación del sistema de habilidades

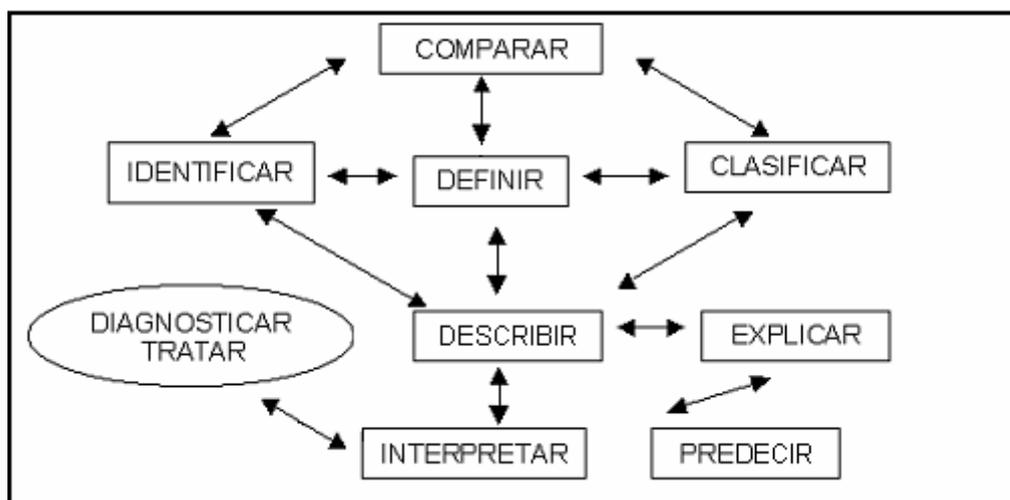
Los diferentes grupos de habilidades que conforman el sistema, presentan las relaciones jerárquicas y de coordinación que aparecen en el Esquema 10.

La derivación del sistema de habilidades lógico-intelectuales se concibió como se expone en el Esquema 11. La concepción sistémica y dinámica de las

habilidades que se proponen, reafirman los argumentos teóricos planteados anteriormente, referidos a la estructura de la actividad. Esto es, que las habilidades lógico-intelectuales de final del ciclo, que son interpretar y predecir, tienen un referente en acciones preliminares, que se transformarán en las operaciones de estas habilidades.



Esquema 10. Sistema que presenta las relaciones jerárquicas y de coordinación



Esquema 11. Sistema de habilidades lógico-intelectuales

A continuación y tomando como referente a Rivera (2002) se ofrece la caracterización y el sistema de operaciones que integran las habilidades de autoeducación y lógica intelectual.

1 . Esclarecimiento del contenido que se ha de asimilar

- a) Caracterización de la habilidad: Se corresponde con la etapa de comprensión de los contenidos del proceso instructivo. Tiene como requisito el desarrollo del carácter consciente y activo de la actividad de estudio. Otro requisito es la utilización, sobre todo, de habilidades relacionadas con las operaciones y métodos de pensamiento, la búsqueda y ocupación de la información científica, que permitan la determinación del significado, sentido o alcance general de los contenidos que se han de asimilar para solucionar los problemas.
- b) Sistema de operaciones: Concentrar su atención en su ejecución y desempeño. Precisar el contenido descodificando la información. Buscar y utilizar la información científica.

2 . Procesamiento del contenido que se ha de asimilar

- a) Se corresponde con la etapa de asimilación de los contenidos del proceso instructivo y tiene como requisito, para su desarrollo, además de las habilidades señaladas en el esclarecimiento de los contenidos, la utilización en la ejecución de las tareas asignadas o previstas, de las habilidades lógico intelectuales, lógico dialécticas y específicas de la profesión, necesarias para la solución de los problemas.
- b) Sistema de operaciones:
 - Ejecutar las tareas asignadas o previstas.
 - Restablecer la lógica interna del contenido.
 - Determinar las relaciones jerárquicas y de coordinación de los contenidos analizados.

3 . Fijación organizada del contenido que se tiene que asimilar

- a) Caracterización de la habilidad: Se corresponde con la etapa de dominio de los contenidos del proceso instructivo y tiene como requisito para su desarrollo, además de la utilización de las habilidades de operaciones y métodos del pensamiento, lógico intelectuales, lógico dialécticas y específicas de la profesión, la formación de las estrategias del pensamiento y la aplicación en la práctica de los métodos, técnicas y

procedimientos del trabajo profesional empleados en la resolución de los problemas.

b) Sistema de operaciones:

- Expresar de forma organizada y resumida el contenido.
- Defender los criterios y facilitar la comprensión y discusión.
- Utilizar los métodos, técnicas, procedimientos, habilidades y conocimientos de elección en la solución de los problemas.

4 . Autocontrol de la actividad de estudio desplegada

a) Caracterización de la habilidad: Se corresponde con la etapa de evaluación de los contenidos del proceso instructivo y tiene como requisito, para su desarrollo, la evaluación de la eficiencia y efectividad de los métodos de estudio y trabajo (usado en el esclarecimiento, procesamiento y fijación organizada de los contenidos) y el ajuste de su comportamiento de acuerdo con la experiencia acumulada.

b) Sistema de operaciones:

- Utilizar con claridad y oportunamente el lenguaje.
- Evaluar la eficiencia, eficacia y efectividad del método de estudio y trabajo.
- Ajustar su comportamiento para identificar sus éxitos y limitaciones.

5 . Habilidades lógico-intelectuales.

a) Caracterización de la habilidad: Dirigir la actividad, alternativa o simultáneamente hacia dos o más objetos para descubrir sus relaciones y estimar sus diferencias o parecidos. Para comparar se confrontan dos objetos en razón de alguna característica, propiedad, calidad o circunstancia común a ambas. Constituye una operación racional primaria de todo el desarrollo intelectual, por lo tanto ocupa un papel esencial en el conocimiento, principalmente como premisa fundamental de la generalización, el razonamiento y el establecimiento de juicios.

b) Sistema de operaciones:

- Determinar las características esenciales y no esenciales de los objetos de estudio.
- Precisar las características generales y esenciales.
- Establecer el fundamento de comparación.
- Contraponer los objetos por dicho fundamento.

6 . Identificar

- a) Caracterización de la habilidad: Determinar que dos o más objetos que aparecen, se consideren como uno mismo. Reconocer si el objeto es el que se busca como perteneciente al concepto de referencia. La identificación se establece a partir de la constatación de los rasgos, características, propiedades o calidades esenciales de los objetos, lo que permite su inclusión en la categoría o concepto dado.
- b) Sistema de operaciones:
 - Destacar el concepto de referencia.
 - Establecer el sistema de características necesarias y suficientes.
 - Verificar si el objeto de estudio posee todas las características necesarias y suficientes.

7 . Definir

- a) Caracterización de la habilidad: Delimitar, enunciar con claridad y exactitud, la significación o naturaleza de un término, fenómeno o actividad. La definición implica la exacta determinación lógica de las características esenciales (genéricas o distintivas) de un término, objeto, fenómeno o actividad. Es un recurso lógico que permite conocer exactamente la extensión y comprensión de un concepto, precisando su estructura y su función. La definición simplifica las complejas descripciones que se encuentran en la ciencia.
- b) Sistema de operaciones:
 - Considerar las relaciones de subordinación.
 - Precisar las características necesarias y suficientes para el objeto de estudio.

- Distinguir los específicos de la clase o subclase.

8 . Clasificar

- a) Caracterización de la habilidad: Dividir, ordenar o disponer por clases, categorías o conceptos. Determinar la clase o grupo al que corresponde el término, objeto, fenómeno o actividad. Esto supone el análisis, la comparación y la abstracción de las diferencias individuales. Generalmente, en la clasificación se toman como base las características esenciales y tienen entonces, un valor cognoscitivo.
- b) Sistema de operaciones:
 - Elegir un fundamento de clasificación.
 - Dividir el conjunto de objetos en todos los grupos o subclases teniendo en cuenta el fundamento elegido.
 - Elaborar un sistema jerárquico de clasificación.

9 . Describir

- a) Caracterización de la habilidad: Representar términos, objetivos, fenómenos o actividades, gráficamente o por la vía del lenguaje oral o escrito, con los detalles suficientes (atributos, peculiaridades y distintivos) que permitan una caracterización para su determinación exacta. Para los positivistas la descripción era la mejor explicación (Ballester, 2004)
- b) Sistema de operaciones:
 - Identificar
 - Clasificar
 - Destacar las características fundamentales.

10 . Explicar

- a) Caracterización de la habilidad: Actividad que permite comprender un fenómeno en un determinado contexto, estando en relación con otros y, si es posible, mediante leyes. (Ballester, 2004: 43).

Ballester (2004), siguiendo las aportaciones de Popper, hace una diferenciación de la explicación según las diferentes ciencias que se trate:

- Ciencias de la materia (física, geología, química, etc.)

Un concepto fundamental de la explicación de las ciencias de la materia es la noción de ley. Funge ha asignado diferentes significado al término ley, pero se puede interpretar como toda relación constante y objetiva en la naturaleza, en la mente o en la sociedad (1973, 69 y ss):

- Ciencias de la vida (Biología, Ciencias Médicas, etc.)

Las ciencias de la vida se basan en explicaciones funcionales que suponen hacer presente como un conjunto de elementos individuales con funciones propias, actúan conjuntamente para engendrar una función global. Es decir, los acontecimientos se explicarían por el papel que cumplen en un sistema o en sus consecuencias.

- Ciencias sociales y humanas (psicología, pedagogía, sociología, economía, historia, antropología, etc.)

El tipo de explicación que se adopte depende, en último extremo, de una determinada concepción de la cual ha de ser objeto el conocimiento. En el marco del método hipotético-deductivo, se puede hacer una topología de las formas de explicación vigentes aplicadas a las ciencias sociales y humanas. Estos tipos de explicación son del tipo: Explicación nomológica-deductiva, Explicación estadística, Explicación por procesos, Explicación disposicional, Exposición racional y Explicación teleológica.

b) Sistema de operaciones:

- Identificar.
- Clasificar.
- Determinar las características implicadas.
- Relacionar estas características entre si o con la situación analizada.

11 . Interpretar

- a) Caracterización de la habilidad: Dar un significado a los términos, objetos, fenómenos y actividades, de manera que adquieran sentido. La

interpretación es posible a partir de la determinación del universo y/o sistema(s) que lo integran y del significado que tienen los componentes producto de sus interrelaciones. Mediante la interpretación se formula la veracidad lógica y real de los juicios (analíticos o sintéticos) y su interdependencia

b) Sistema de operaciones:

- Descomposición de un todo en sus partes mediante el análisis para descubrir:
 - El objeto y sus componentes.
 - El fenómeno complejo y sus elementos más simples.
 - El proceso y sus etapas o tendencias contradictorias.
- Determinar los nexos o relaciones esenciales (jerárquicas y de coordinación) entre los componentes, elementos, etapas o tendencias atribuyéndoles un significado (estructura).
- Determinar la relación entre los objetos, fenómenos y/o procesos (función).
- Determinar la dinámica de los objetos, fenómenos y procesos como un todo íntegro mediante la síntesis, considerando sus partes, propiedades, relaciones y leyes de su desarrollo (relación entre la estructura y la función).

12 . Predecir (Predicción Científica)

a) Características de la habilidad: Prever fenómenos de la naturaleza y la sociedad no observados ni establecidos todavía experimentalmente. La predicción científica se basa en la generalización de datos teóricos y experimentales y en la consideración de las explicaciones del desarrollo. Puede ser de dos tipos.

- 1) Relativa a fenómenos desconocidos o no basados en experimentación pero existentes.
- 2) Relativa a fenómenos que pueden ocurrir en el futuro si se dan determinadas condiciones.

Se basa en hacer extensivas las explicaciones conocidas de la naturaleza y/o de la sociedad de un conjunto de fenómenos desconocidos o todavía sin aparecer dónde las leyes conservan su vigencia.

b) Sistema de operaciones:

- Interpretar los objetos, fenómenos o procesos mediante la determinación del todo, a partir del significado de sus partes, propiedades, relaciones y leyes de su desarrollo.
- Determinar sus componentes, funciones, propiedades, relaciones o regularidades esenciales que estén implicados en la situación antes planteada.
- Tener en cuenta las condiciones en las cuales tiene o no lugar el objeto fenómeno o proceso que se analiza.
- Precisar los datos, teóricos experimentales y las leyes objetivas del desarrollo que deben ser consideradas en la solución del problema planteado.
- Inferir las consecuencias, a partir de los hechos analizados, sobre el comportamiento de:
 - El objeto, fenómeno o proceso.
 - Sus relaciones.
 - Las causas que provocan su manifestación o existencia.

Conclusiones

El logro para los estudiantes del sistema de habilidades que se propone, sólo podrá materializarse en la medida que:

- a. Los docentes de las diferentes disciplinas lo dominen⁷⁸;
- b. Estén convencidos de la lógica interna que garantiza la formación del profesional al que se aspira, capaz de resolver problemas de forma independiente y creadora;

⁷⁸ El dominio de los diferentes contenidos de la asignatura, es un requisito imprescindible para poder dar esta asignatura con expectativas mínimas de éxito.

c. Comprendan que la vía para conseguir este propósito reclama de un esfuerzo mancomunado de pensamiento y acción.

El sistema de habilidades aquí propuesto puede ser utilizado en diferentes carreras, en el perfeccionamiento del plan y los programas de estudios y en el proceso docente-educativo. Puede valorarse su aplicación, ajustándolo a otros niveles educativos precedentes (p.ej. enseñanza media), a las que corresponde, en realidad, la formación en estas habilidades.

Las diferentes habilidades que se han presentado en las páginas anteriores, deben usarse para estimar y concretar los restantes elementos del currículum como los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Se debe puntualizar que se ha tratado casi exclusivamente las habilidades de tipo intelectual, desplazando a las de tipo psicomotor y afectivo. Recordar la nota hecha sobre la aportación de Shuell (1996) donde se aporta la idea que la habilidad intelectual, se da siempre asociada a una habilidad afectivo-social, ya que el hecho educativo es una interacción social. Por otra parte, la habilidad psicomotriz, está más asociada a etapas educativas anteriores, como la educación infantil o primaria, (Doménech, 1999: 55) aunque particularmente si que se da cierto número de actividades que requieren habilidades motrices, como el suturar una herida o en carreras como INEF⁷⁹. Una vez delimitadas las habilidades que se quieren trabajar se pueden empezar a plantear qué objetivos se proponen en una determinada asignatura.

La primera consideración curricular, en relación con los objetivos, es su función. La función, que los objetivos tienen que cumplir, en toda programación educativa (y en general en cualquier intervención social), es la de clarificar lo que se pretende hacer. En definitiva se trata de comunicar el propósito y el sentido de la acción que se pretende desarrollar. Según Taba (1962, 198) “la función principal del conjunto más específico de los objetivos consiste en guiar la toma de decisiones en el currículum, en cuanto a qué incluir, qué destacar, qué contenido seleccionar y sobre qué experiencias de aprendizaje hace falta insistir”. Desde esta perspectiva, seguida por otros autores más recientes como Coll (1991) o Sarramona (1997 a), la función clarificadora de los objetivos tiene

⁷⁹ Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, (INEF)

una doble acepción; a) dar luz al proceso educativo (define el sentido del qué se debe hacer) y b) sirve de guía para su desarrollo (no solo en cuanto al proceso que orienta, sino también al feedback del propio proceso, así como la justificación de la introducción de modificaciones que lo reorienten adecuadamente).

De lo dicho hasta ahora se infiere que a un programa de una asignatura debería de plantearse si están descritos los objetivos de la asignatura ya que de ellos se extrae la visión que tiene el profesor sobre las diferentes habilidades que el profesor plantea para su asignatura.

El hecho de redactar los objetivos supone un proceso de reflexión y de explicitación de lo que se quiere conseguir. Es pues el objetivo una herramienta que se puede establecer en dos niveles;

- Clarificación semántica: Un objetivo es claro semánticamente cuando aporta una concreción en la definición de lo que se quiere lograr. La definición de los objetivos en términos demasiado ambiguos no va a permitir al profesor actuar eficazmente con ellos. (Popham y Baker, 1972)
- Clarificación Práctica: La formulación de un objetivo tendría que dar respuesta o al menos sugerir que es lo que se debe hacer para lograr lo que se pretende. Como afirma Cyrus (1994) todos los objetivos de aprendizaje tienen “esencia” (substance) y “forma” (form). La esencia del objetivo es el contenido sobre el cual el estudiante debe realizar una acción, mientras que la forma del objetivo, enfatiza en la conducta que el estudiante tiene que demostrar como resultado de haber adquirido el contenido.

Los objetivos, por tanto, deben estar redactados de forma clara para dar toda la información tanto al profesor como al alumno de lo que hace falta hacer (redactar, pensar, procesar...) para lograr los objetivos de la asignatura. Opiniones como las de Coll (1991), Sarramona (1997 a), Rivas (1997), Doménech (1999) sobre los objetivos, hacen pensar que deben describir la conducta o habilidad que habrá de observarse en el alumno como resultado del proceso de enseñanza.

En la guía de redacción de guías didácticas de la UNED ([http://www.iued.uned.se /users/madi/](http://www.iued.uned.se/users/madi/)) se define como un buen objetivo aquel que:

- Está orientado al alumno (no al profesor).
- Es comprensible
- Es motivador
- Es coherente con los conocimientos adquiridos hasta ahora.
- Es coherente con las actividades realizadas en el curso
- Está orientado al resultado (no al contenido)
- Es susceptible de medición (no es subjetivo)
- Se refiere a comportamientos específicos (no difusos)
- Puede comprobar conocimientos, habilidades y actitudes

Por otra parte, la estructura de un buen objetivo se basa en ideas explícitas sobre:

⇒ Habilidades. El comportamiento que el alumno será capaz de realizar al final del módulo de aprendizaje. Consta de:

- Verbo de acción
- Contenido de referencia
- Condiciones de realización: Las condiciones en las que se sabrá aplicar.

⇒ Criterios: Las normas o estándares a los que deberá ajustarse en su realización, en términos:

- Cuantitativos
- Cualitativos
- De tiempo

Una importante consideración en relación con los objetivos se refiere a la necesidad de entender el proceso de definición de los objetivos como un proceso de toma de decisiones. En ocasiones la definición de objetivos se aborda como un proceso acumulativo (se pretende plantear como objetivos

todo lo que pueda resultar valioso para los sujetos a quienes se dirige el programa). Las concepciones de la evaluación del programa formativo y por lo tanto del mismo hecho de la educación, entran en juego a la hora de definir los objetivos. De tal modo que si se plantea la función docente como un hecho finalizado, caracterizado por los resultados a conseguir, la idea clave de los objetivos es la intervención sobre algo. De esta manera, el modelo se puede esquematizar de la siguiente forma: Si nos encontramos en la situación inicial (A) y se quiere adquirir un aprendizaje (B) se debe realizar un método, utilizar un recurso, realizar actividades, etc. (C).

Las críticas al modelo de Pedagogía por Objetivos⁸⁰ hechas por Stenhouse (1984, 1987), Gimeno (1982), Eisner (1983), McDonald-Roos (1983), se pueden resumir en los siguientes puntos:

- a) Sobrestimar el grado en que es posible prever los resultados de un proceso educativo.
- b) No todas las áreas de conocimiento dan pie a una definición operativa de los objetivos a lograr.
- c) La secuencia lógica programada en un proceso finalizado, no coincide con la dinámica psicológica de los hechos didácticos, puesto que sólo a medida que se avanza se va descubriendo qué objetivos se podrán lograr.

Los procesos didácticos abiertos constituyen una alternativa a los modelos de proceso finalizado, puesto que responde a una idea más holística del aprendizaje. Lo importante es el hecho formativo y no tanto la finalidad formativa. “La eficacia de un proceso abierto radica en la diversidad y en la riqueza de los procedimientos seguidos, de las interacciones logradas, de la expansividad de las experiencias vividas y de la implicación del personal en

⁸⁰ La pedagogía por objetivos está defendida por varios autores, entre otros, Mager (1985), Eront (1991) Coll (1991), Sarramona (1997) basándose en una visión que Blanco (2000) describe como tecnológica de la enseñanza, donde la selección de contenidos, actividades, estrategias de enseñanza o criterios de evaluación están supeditados a los objetivos que se persiguen.

ellas.” (Zabalza, 1991: 107). Los procedimientos abiertos pueden ser de dos tipos: objetivos expresivos o experienciales y principios de procedimiento.

Para Eisner el principal problema de los modelos finalistas, es la concepción atomista del desarrollo del alumno que no entiende la totalidad de la persona. En cambio propone dos tipos de objetivos diferenciados entre los objetivos instructivos, que se basan en el dominio de instrumentos culturales ya disponibles, y por otra parte, los objetivos expresivos que posibilitan las respuestas creativas que van más allá de las existentes y ayudan al alumno en su desarrollo creativo e individual. Son así unos objetivos evocadores más que prescriptivos. Zabalza, (1991, 110) define un objetivo expresivo como el que plantea una situación, una tarea o un problema capaz de ampliar la experiencia vital y cognitiva de los sujetos, de ofrecer la posibilidad de implicarse personalmente en ellas y susceptibles de que cada uno pueda sacar un aprendizaje diferente en las mismas. Por otra parte Eisner (1985, 54) lo identifica como la situación en la que el alumno debe trabajar el problema al que ha de enfrentarse, la tarea en la que se ha de implicar, pero no específica qué es lo que se ha de aprender a partir (y como consecuencia) de este encuentro, situación, problema o tarea.

Este modelo de objetivos, no significa el abandono del diseño y dejar que las cosas sigan su camino sin un rumbo fijo, vagando. Esta modalidad de objetivos soluciona muchos de los problemas teóricos y prácticos que plantean los objetivos terminales. Aún así, no hay que prescindir de ninguno de los dos tipos de objetivos, puesto que son complementarios, y no se pueden dar objetivos expresivos sin conocimientos aprendidos anteriormente para poder ser aplicados (Eisner,1992).

Los principios de procedimiento tienen por objeto clarificar las condiciones contextuales y funcionales en las que se debería desarrollar la instrucción. Son alternativa al modelo de objetivos terminales, porque parten del proceso y no del producto para organizar la selección de objetivos y actividades. Stenhouse, uno de los grandes críticos del modelo de objetivos, afirma: “Hay una forma de conocimiento que posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios. El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las

áreas y situaciones en que se aplican los criterios.” (Stenhouse, 1987: 128) Según dicho autor el modelo de procesos es más adecuado para las áreas del currículum que se centran en el conocimiento y la comprensión. El modelo de objetivos parece más adecuado para las áreas que dan más importancia a la información y a las capacidades.

En este planteamiento el eje de la organización del proceso didáctico está en función de unas metas que refieren dicho proceso y no de sus resultados. Los principios de procedimientos no excluyen la presencia de los demás modelos de objetivos y pueden desarrollar funciones complementarias. Así se pueden proponer:

- Objetivos terminales para especificar los aprendizajes básicos y habilidades a lograr.
- Objetivos expresivos para proponer experiencias amplias, holísticas en los que el sujeto ponga en ejercicio sus aprendizajes.
- Principios de procedimiento para focalizar el aprendizaje de un proceso.

Aun siendo conscientes de las limitaciones de una pedagogía basada en los objetivos, se cree coherente seguir en los estudios universitarios, una perspectiva basada en la racional tecnológica ya que como se ha comentado, el fin de la universidad es formar profesionales que tengan una competencias claras y determinadas previamente. Como dice Pérez-Díaz y Rodríguez (2001, 32) la sociedad de manda a la universidad profesionales bien formados y competentes. Y es por ello que los objetivos de qué se quiere que los alumnos aprendan ha de estar presente en todo el proceso instructivo.

La planificación de los objetivos requiere de una redacción esmerada, para que sean claros y operativos. Por esto se cree que en todo programa universitario debe plantearse si están definidos los objetivos de forma correcta⁸¹

Otro principio didáctico a tener en cuenta a la hora de redactar y establecer los objetivos, es seleccionar entre los objetivos posibles, que son

⁸¹ A este punto se hace referencia en la redacción de los contenidos siguiendo lo ya marcado por Coll (1991).

muchos. Se trata de optar por aquel tipo de orientaciones que parezcan más adecuadas, viables y necesarias en una situación o momento educativo concreto.

Redactar objetivos incluye estructurarlos, adecuarlos al programa oficial, a la titulación, al alumnado e interrelacionarlos entre ellos y con otros, dentro la titulación. Estructurar los objetivos supone planificarlos desde aquellos que son más generales y que a veces denominamos finalidades, hasta aquellos que se consideran más específicos y que son operativos y evaluables.

También en la relación de objetivos (base del proceso instructivo) hay que considerar dos puntos clave: la estructura jerárquica de los objetivos y la interdependencia proceso-objetivos

Un último punto a tratar, es la forma como se deben redactar los objetivos para que tengan una utilidad clara. La forma de confeccionar los objetivos puede variar según el profesorado. Aún así, Coll (1991) especifica qué verbos (siempre en infinitivo), se deberían usar al formular objetivos conceptuales, procedimentales o actitudinales e incluso da “un formato estándar”. Este formato empieza con los términos “el alumno”, después sigue la descripción del resultado esperado del aprendizaje. A continuación se escribe “a propósito de” y se describe un contenido específico.” (Ibíd.,140). Y si queda alguna duda, se explica que “los verbos utilizados para precisar los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos deben tener siempre un referente comportamental, sin que esto signifique, en absoluto, que se deba referir necesariamente a comportamientos observables directamente” (Ibíd.,142).

Actualmente, y más dentro el mundo de la escuela, se ha optado por una clasificación de los objetivos que también puede ser adoptada en la universidad. Los objetivos podrán ser conceptuales, procedimentales y actitudinales siguiendo el modelo que definió Coll. (1991). Es cierto que en muchas titulaciones los objetivos conceptuales son básicos debido a las características de la disciplina en que se basa la titulación, pero también es cierto que los demás tipos de objetivos siempre están presentes en todos los estudios, en mayor o menor medida, aunque hasta ahora no se hayan puesto en práctica. Esta opción facilita pensar en objetivos que siendo importantes para los estudios no eran tratados. Durante mucho tiempo los objetivos

planificados han sido conceptuales, después se despertó el interés por los procedimentales que se plasmaban en asignaturas prácticas, en aquellas titulaciones de tipo más procedimental. Actualmente es importante que a la hora de programar haya una conciencia de los tres tipos de objetivos, dando el peso adecuado a cada uno de ellos según los estudios.

La división de los objetivos, se cree que es un hecho lo suficientemente explicado en los párrafos anteriores, además de estar descrito en las competencias de los estudios ya que no sólo se quieren enseñar conceptos sino también técnicas, actitudes y valores. Por esto se cree que se debe buscar en un programa universitario los objetivos conceptuales, los objetivos procedimentales y los objetivos actitudinales de la asignatura.

Los objetivos también deberían de ser coherentes con las capacidades y conocimientos previos de los alumnos (Ashman y Conway, 1997). Reigeluth (1983), establece siete tipos diferentes de conocimientos previos que tienen especial relevancia para la instrucción. Un primer grupo está formado por:

a) Los que afectan a los contenidos de forma intrínseca, entre los que se encuentra:

- 1) Conocimientos subordinados, parte del conocimiento objeto de aprendizaje.
- 2) Conocimiento superordenado, más inclusivo y/o simple, que la idea nueva objeto de aprendizaje.
- 3) Conocimiento coordinado, que está al mismo nivel de generalidad que el tópico o idea objeto de aprendizaje y sirve de contraste a este.
- 4) Conocimiento experiencial, muy parecido al subordinado pero referido a hechos o experiencias del alumno, que tiene almacenados en su memoria episódica, son ejemplos específicos de conocimientos que se van a adquirir.

Estos tipos de conocimientos están organizados de acuerdo con las redes o esquemas más generales que les relacionan, y constituyen:

b) Los conocimientos anteriores, que afectan al contenido de forma extrínseca, esto es:

5) El conocimiento analógico, parecido al coordinado pero fuera de los contenidos de dominio a aprender; el parecido se da a escala formal, libre de contenido, y ayuda en la transferencia de los conocimientos a nuevas aplicaciones.

6) Conocimiento arbitrariamente significativo, que no tiene relación con el nuevo conocimiento y se relaciona con él de forma extrínseca

7) El conocimiento de habilidades generales, que se aplican en áreas de contenido y que está referido a las estrategias de aprendizaje.

Por otro lado a la hora de seleccionar objetivos se deberían tener en consideración los objetivos que se han trabajado en asignaturas del curso anterior, es decir, objetivos que teóricamente el alumno ha logrado, para poder cursar la actual asignatura capacidades, por otra parte, que realmente tiene el presente alumnado.

El primer aspecto se puede analizar haciendo una revisión del proyecto docente (o de varios si se cree necesario) del curso del año anterior. Para analizar el segundo aspecto, una evaluación inicial sobre los contenidos más representativos, puede dar una aproximación a las capacidades reales del alumnado. En este segundo, punto es muy importante tener en consideración las teorías de Vygotsky (1979)⁸² en las que el alumno aprende de forma eficaz, cuando está en la zona que el autor denomina de desarrollo próximo. Para ubicar al alumno en esta zona hace falta presentar una situación problema que pueda conseguir como resultado de una estructuración de sus conocimientos. Se trata de poner una meta que no tenga ya lograda el alumno, pero que pueda lograr con no mucha dificultad y con la adquisición las capacidades ya logradas que representan un papel muy importante.

Se trata, por tanto, de planificar unos objetivos que sean consecuentes con los ya logrados, de forma que haya un salto (o zona de desarrollo)⁸³ no

⁸² Actualizaciones y revisiones sobre la teoría de Vygotsky se pueden encontrar en Moll, (1993) Gallifa (1994), Castorina (1996), Coll, Marchesi y Palacios (1999), Lloyd y Fernyhough (1999), Fichtner (2002), Daniels (2003) entre otras.

⁸³ Término utilizado por Vygotsky (1979) para señalar las diferencia entre lo que se sabe y lo que se pretende enseñar.

demasiado grande entre las capacidades adquiridas y las capacidades por adquirir. El profesor⁸⁴ tiene que buscar una progresión lógica, una sucesión de pasos que permita al alumno aprender sin dificultad. Esta sucesión de objetivos permite al alumno relacionar los conocimientos anteriores con los nuevos, dando lugar a un desequilibrio cognitivo. El salto que lleva al alumno a volver al equilibrio llena los nuevos conocimientos de significación, situación que no se daría si se presentaran unos objetivos totalmente desconectados de los ya conseguidos.⁸⁵ Se debe buscar pues el mayor grado posible de adaptación de los objetivos en las capacidades y formación de los alumnos. Aún así, en el ámbito universitario, cuando hablamos ya de personas adultas, no hay un mismo nivel en un curso. Alumnos de una asignatura pueden ser más veteranos en la universidad que otros que apenas acaban de empezar.

Para que la adaptación de los objetivos al alumno se dé forma eficiente también será necesaria una sucesión temporal adecuada en la materia, en las capacidades⁸⁶ y forma de aprender de los alumnos. Una buena programación presentará una secuencia lógica que vaya de los objetivos más fáciles a los más difíciles, de los más generales a los más específicos, etc.

Es relevante la relación entre los objetivos de docencia y los objetivos de investigación. Se han de dar objetivos referidos a la futura formación profesional y objetivos referidos a la investigación. Esto supone, contrariamente como se indicaba en el apartado anterior, mirar hacia delante, y pensar en que se encontrará el alumno en otros cursos y situaciones posteriores .

Por lo general, se cree (Zabalza, 2003; Cabrera y Báez, 2004) que los objetivos que se dan en una asignatura concreta, deberían tener una relación lógica y progresiva con los objetivos de otras materias que se han de dar y con materias que ya se han dado, tanto para evitar solapamientos de objetivos como dejar lagunas de conocimiento.

⁸⁴ Y por consecuencia el área de conocimiento

⁸⁵ Esta segunda idea parte de la teoría de Piaget (1983) sobre la estructuración cognitiva mediante la acomodación y la asimilación.

⁸⁶ En las personas adultas, la capacidad para aprender está muy relacionada con la motivación. La persona adulta, más que crear nuevos conceptos, relaciona los que tiene de una forma más eficiente que el niño. En el ámbito universitario las capacidades que puede encontrar un profesor universitario en su aula pueden ser muy variadas.

Como se ha descrito, la fuente de los objetivos en la programación universitaria, son los decretos de implantación de las asignaturas, dónde aparecen los descriptores u objetivos finales que se han de lograr en las diferentes asignaturas. Pero cada día está más extendida la idea de que la universidad no solamente forma técnicos o investigadores, si no que se forman personas que tienen que vivir en una sociedad concreta y tienen que ser capaces de entenderla y dar respuestas concretas y originales a problemas específicos⁸⁷. (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001)

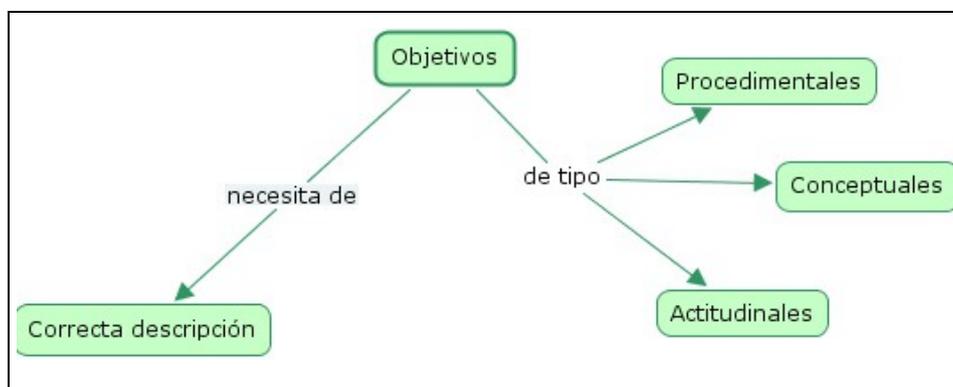
Unas cuestiones relevantes a tener en cuenta son si los objetivos sirven para valorar y mejorar la acción educativa y del aprendizaje, y hasta qué punto estos objetivos ayudan a seleccionar los contenidos, métodos, recursos y formas de evaluación más adecuados.

Empezando por esta última cuestión diremos que una respuesta positiva requiere posicionarse en un esquema de racionalidad tyleriano, asumido plenamente por la tecnología educativa. Mager (1985, 1) argumenta que la secuencia de programación usando un símil sería: "Primero decide usted donde quiere ir, después formula y administra los medios para llegar y, finalmente, se preocupa de averiguar si ha llegado", Sarramona (1990, 37) y Coll (1991) presentan la misma concepción, donde los contenidos y metodología tendrán su razón si permiten lograr los objetivos. Aún así, hace falta decir que otros autores como Stenhouse (1987, 113) afirman que "este modelo no es coherente con el modo como los estudiantes aprenden y los docentes enseñan".

Respecto a la segunda cuestión, y con el enfoque propio de la Tecnología Educativa, de proceso-producto, los objetivos se han de regir por parámetros de eficacia. En palabras de Zabalza (1991, 90) " lo fundamental es que los objetivos sirvan para lo que deben servir; ser una ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo."

⁸⁷ De ahí la irrupción de las competencias que no únicamente están centradas en habilidades o conocimientos técnicos sino que también incluyen conocimientos generales de corte más humano.

De una forma más gráfica se pueden representar los objetivos que debe tener una asignatura universitaria como se ve en el siguiente esquema:(Esquema 12)



Esquema 12. Los objetivos y sus relaciones

El profesor universitario debería plantearse si en su programa:⁸⁸

III. Están descritos los objetivos de la asignatura.

Para una respuesta positiva el profesor deberá observar si, de una forma explícita, se presentan los objetivos de la asignatura.

Para una respuesta más concreta y detallada, el profesor se puede plantear los siguientes temas;

IV. Están descritos los objetivos conceptuales de la asignatura.

V. Están descritos los objetivos procedimentales de la asignatura.

VI. Están descritos los objetivos actitudinales de la asignatura.

Se debe tener presente que no hace falta una diferenciación explícita de los diferentes tipos de objetivos. No obstante sí que se deben ver las diferencias entre los objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales. En la redacción de un solo objetivo pueden aparecer los diferentes tipos.

⁸⁸ Numeración que sigue de la página 120.

Se debe tener presente que una valoración positiva de cada uno de estos tipos de objetivos se puede realizar analizando si aparecen infinitivos⁸⁹ que definan conocimientos, procedimientos y actitudes.

VII. Están jerarquizados los tipos de objetivos.

El profesor deberá tener presente si todos los objetivos los plantea con la misma importancia y si en la redacción de los mismos debe explicitar la diferencia entre los diferentes niveles de importancia de dichos objetivos.

VIII. Están definidos los objetivos de forma correcta⁹⁰

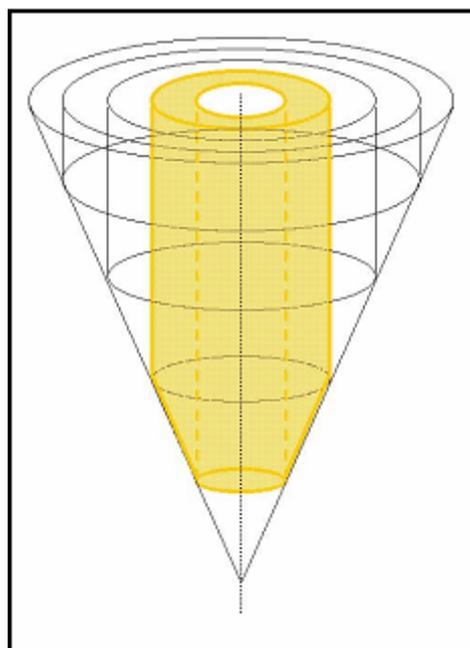
⁸⁹ Que como se ha dicho definen los objetivos.

⁹⁰ Este punto hace referencia a la redacción de los objetivos siguiendo lo marcado por Coll (1991).

CONTENIDOS

El currículum de una materia ha de estar determinado por la capacitación real de los profesores, que dan estructura a la materia. Impartir temas o destrezas específicas, sin dejar clara su contextualización en la estructura fundamental más amplia de un campo de conocimiento, resulta antieconómico en diversos y fundamentales sentidos.

En primer lugar se ha de decir que en la enseñanza lo que le resulta excesivamente difícil al alumno, es aplicar la generalización de aquello que ha aprendido a lo que deberá aprender más tarde. En segundo lugar un aprendizaje que no contiene un cierto número de principios generales, no resulta muy asimilable respecto a los estímulos intelectuales. En tercer lugar, el conocimiento adquirido sin estar dotado de una estructura suficiente para ser fijado, se olvida con facilidad. Un conjunto inconexo de hechos tiene, lamentablemente, una vida corta en la memoria. Organizar hechos por la vía de principios o ideas, que pueden ser inferidos, es la única forma que se conoce de reducir la alta tasa de pérdidas en la memoria humana. (Bruner, 1960: 31-32).



**Figura 4. Cono del Programa.
Contenidos del programa**

En el diseño gráfico del programa universitario el tercer nivel de concreción del programa universitario es el que corresponde a los contenidos, Como se puede ver, la libertad del profesorado a la hora de redactar los contenidos es más amplia que la de los objetivos⁹¹. Aún así, no es una libertad demasiado grande. (Figura. 4)

⁹¹ Recordar que según el modelo aquí planteado, el profesorado tiene más libertad de decisión cuánto más se aleja del eje central, ya que en él se supone que se sitúan los conocimientos

En las teorías curriculares, los contenidos constituyen el conjunto de conocimientos, procesos, normas, habilidades y actitudes que son seleccionados y organizados para conseguir los aprendizajes y otros cambios formativos. Tradicionalmente los contenidos han sido elemento fundamental del currículum, que sólo pretendía la interiorización y la consecuente reproducción de los mismos. Es lo que se denominó enseñanza centrada en la materia. El contenido ha de ocupar el tiempo de la instrucción-enseñanza y supone pues, clarificar qué función se quiere que esta cumpla en relación con los individuos, con la cultura heredada, la ciencia actual o bien la sociedad a la que aspiramos.

Los esquemas elaborados desde la racionalidad tecnológica (Tyler, 1973; Mager, 1985; Sarramona, 1987,1990; Coll, 1991), pusieron el énfasis en los objetivos, de manera que los contenidos estaban relegados a estos; se trataba de responder a la pregunta ¿qué hay que enseñar para conseguir (alguna cosa)?

La superación de la tecnología educativa meramente mecanicista, ha comportado, una revalorización de los contenidos, hasta el punto que se convierten en objetos valiosos por ellos mismos. A esto ha colaborado la ampliación del tradicional concepto de contenido, como exclusivo conocimiento para llegar a incluir estrategias, habilidades y actitudes. Como dice Gimeno Sacristán (1992, 173) “los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos han de lograr para progresar en la dirección que marcan los fines de la educación de una etapa (...), por esto, es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos”.

En realidad los contenidos indican “el conjunto de saberes o formas culturales que consideran que su asimilación y apropiación por parte de los alumnos es esencial para el desarrollo y socialización del alumno” (Coll, 1991: 13). La tarea del profesorado, es pues, “ayudar a los alumnos a introducirse en una comunidad de conocimientos y capacidades, y proporcionarles lo que otros ya saben” (Stenhouse, 1987: 31). El ser humano como parte de una sociedad

científicos más aceptados por la comunidad educativa /científica, así como los descriptores de la asignatura marcados por ley.

debe de tener unos conocimientos que lo capaciten para ser miembro de una comunidad (conociendo las normas) y adquiriendo unas capacidades que le permitan mantener relaciones con los demás. Es pues el hecho cultural, entendido como el producto de interacción social, lo que condiciona los contenidos.

Por todo lo anteriormente dicho, se cree que es necesario cuestionar la presencia de los contenidos en el programa. De esta forma hace falta preguntarse, si en el programa están descritos los diferentes tipos de contenidos en la asignatura.

Los contenidos, al igual que las competencias y los objetivos, no responden únicamente a un único tipo. Dentro del campo de los contenidos, se pueden dividir en diferentes tipos. Siguiendo el modelo de Coll se pueden dividir los contenidos entre aquellos que se refieren a hechos, a conceptos, principios, procedimientos, valores y normas (1991, 148-150). Estos grupos de contenidos se pueden dividir en tres grandes grupos. Los contenidos conceptuales, en los que se incluyen los hechos, conceptos y principios. Por otra parte se encuentran los contenidos procedimentales, en los que se encuentran procedimientos, habilidades y procesos. En tercer lugar los actitudinales en los que se incluyen valores y normas. Este modelo de división de contenidos, tiene una visión educativa que se centra en la enseñanza primaria y secundaria.

Es sencillo justificar y detectar la presencia de los contenidos conceptuales y procedimentales en el currículum universitario (Ahumada, 1998). Bajo la denominación de contenidos conceptuales se hace referencia a los aprendizajes de hechos específicos y de conceptos, ya que resulta conveniente separarlos puesto que existen marcadas diferencias entre ambos tipos de aprendizajes. Por ejemplo, los hechos son conocimientos acabados y por lo general unívoco, mientras que los conceptos son conocimientos que están siempre en desarrollo y evolución, y en consecuencia las metodologías para explicar los primeros resultan siempre de mucha simpleza, no así la de los conceptos cuyos aprendizajes suelen durar períodos más largos de tiempo y obligan a emplear una variedad de métodos y destinar tiempos más largos para su aprendizaje. Por otra parte, para aprender los hechos, basta únicamente con

memorizarlos, en cambio para aprender conceptos es necesario que el alumno alcance diferentes niveles de comprensión, aplicación y análisis conceptual. En el término contenidos procedimentales se incluyen actividades de ejecución manual, manipulación de instrumental, representación gráfica, expresión plástica, confección de planos, maquetas, etc. y aquellas que significan acciones y decisiones de naturaleza mental, como: habilidades de recopilación y organización de información, medios de comunicación efectiva, formas de expresión verbal, resolución de problemas, etc.

No obstante, en el ámbito universitario, parece más difícil justificar la presencia de los contenidos actitudinales. Resulta difícil referirse a valores, normas y actitudes en términos de contenidos (Bolívar, A. 1995). Sin embargo, se debe estar de acuerdo que por tratarse de constructos hipotéticos deben ser evaluados por las propiedades que se les asigna. Sin olvidar que una actitud involucra tres tipos diferentes de componentes: cognitivo (conocimientos y creencias), el afectivo (sentimientos y preferencias) y el conductual (declaración de intenciones o acciones manifiestas). Se debe tener presente que los contenidos actitudinales, no responden únicamente a una asignatura determinada, sino a unos estudios o incluso a una etapa educativa concreta. La transversalidad de los contenidos actitudinales (Yus, 1996), no deben camuflar la inexistencia de estos contenidos, esperando que otro los incorporará en su programa. La presencia o ausencia de estos contenidos, es difícilmente evaluable ya que en la práctica son más intangibles. No obstante en principio no se quiere prescindir de ellos siendo muy consciente que buscar contenidos actitudinales en un bloque de contenidos es difícil. Únicamente contenidos de tipo aceptación de..., compromiso con..., valoración de... serían indicadores claros de su presencia, aunque la no presencia de los mismos tampoco justifica su ausencia.

Coll (1991, 138) explica que cultura refleja contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, no obstante las instituciones de enseñanza superior encuentran muchos condicionamientos para implantar todos estos contenidos. Al quedar conectado el sistema educativo (universitario) con la expedición de títulos, vinculados al ejercicio profesional, los currículums experimentan las presiones del mundo laboral y especialidades configuradas

como profesiones que se delimitan y legitiman. En buena medida, un cierto tipo de conocimientos que a la vez delimitan qué es lo que se ha de enseñar. Estos suelen estar encaminados al cómo (resolver problemas de la vida, empresa, trabajo) y no al qué (centrado en la formación de personas que trabajan). Estos dos tipos de contenidos no son contradictorios sino complementarios (cómo y qué). Aún así, el peso de cada cuestión, es diferente según el tipo de carrera. Las más instrumentales, que desarrollan tecnologías que dan importancia a como hacer las cosas versus las más humanísticas que se plantean qué profesional y con qué tecnologías hace las cosas.

Esto no quiere decir, que la universidad deba olvidar la sociedad a la que sirve, pero no tiene que ser únicamente un lugar donde se forman técnicos capaces. El universitario no es una herramienta como un martillo o un ordenador. Siguiendo a de Whitehead, la idea de la educación ha caído hasta encuadrarse en la práctica diaria. Whitehead comenta que ya decían los filósofos de la antigüedad, que no se puede ser sabio sin tener ciertos conocimientos, pero es fácil adquirir conocimientos y permanecer sin sabiduría. La sabiduría es la manera de poseer los conocimientos (Whitehead, 1965, en Gimeno Sacristan, 1992: 210).

Al igual que pasa con los objetivos, las diversas posturas respecto a los contenidos genera diferentes modalidades y concepciones sobre la acción instruccional y a la inversa, diferentes teorías sobre la instrucción, generan diferentes formas de decidir respecto a los contenidos.

Sarup (1990, 217) distingue la perspectiva crítica, de la tradicional, a la hora de definir los contenidos, que la finalidad del currículum crítico, difiere del currículum tradicional. El currículum tradicional tiende a naturalizar los contenidos mientras que el currículum crítico intenta que el alumno aprenda a cuestionarse las actitudes y los comportamientos que considera naturales. Hay que decir que el currículum crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso dinámico y discontinuo en el que los agentes son los seres humanos, los cuales pueden producir el cambio. El currículum no tiene como función reflejar una realidad rígida, si no reflexionar sobre la realidad social. Lo que intenta es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y que son diferentes y cambiantes.

Teniendo presente la idea presentada en el párrafo anterior, a la hora de plantearse los contenidos, hay que distinguir entre reproducción⁹² versus la reconstrucción⁹³ que implica básicamente, una actitud epistemológica y social frente a cualquiera tipo de contenido que se presente.

Tres son los aspectos o unidades de competencia que debe tener presente un profesor a la hora de tratar los contenidos. El profesorado debe seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos de las asignaturas que imparten.(Zabalza, 1999).

Seleccionar “buenos contenidos” significa escoger los más importantes del ámbito disciplinar, en el que se está trabajando y acomodarlos a las necesidades formativas del alumnado para un curso concreto y en coordinación con otras asignaturas que se han dado y que se han de dar en un futuro.

No obstante, antes de hacer una correcta selección de los contenidos, se deben buscar cuáles son los que se quieren enseñar, y esto se puede hacer por diferentes vías:

- Estado de conocimientos actuales de la disciplina.
- Consenso en la comunidad científica.
- Identificación de contenidos axiales o nudos del campo.
- Experiencia del docente.
- Curso al que pertenece.
- Otras asignaturas con las que tiene relación.
- Aportación propia del profesor desde su experiencia docente, profesional o investigadora.

Es necesario, también clarificar qué se entenderá por el término “secuenciación”. Frente las acepciones utilizadas por Bruner (1972), Briggs (1973), Tyler (1973) y Gagné (1987), - que son menos completas y comprensivas con los diferentes elementos a considerar -, se asumirá la teoría

⁹² Reproducción se refiere a contenidos que definen una disciplina en un momento dado. Implica una formación centrada en memorizar los conocimientos y dominar las técnicas y modos de hacer.

⁹³ Formación crítica que permite reconstruir el proceso de acceso a los conocimientos. Implica una formación que valora la investigación y el pensamiento crítico.

de Eigenmann (1981) que la define como una secuenciación que está constituida por una serie de diferentes elementos, mediante una acción recíproca característica, dando lugar a una sucesión lineal dotada de constancia interna.

Como se puede apreciar se trata:

- de una serie lineal de diferentes componentes, lo cual implica la necesidad de irlos presentado uno detrás del otro;
- que mantiene entre sí un orden específico, de forma que si este orden se cambia, cambia el resultado buscado;
- al mismo tiempo que se da una ordenación de lógica interna (de lo más general a lo más concreto. Siguiendo el proceso histórico de la disciplina, ...)
- tiene una cierta coherencia interna, cosa que le confiere un cierto cuerpo propio, así como una compilación dónde los contenidos cumplen una función, en una estructura general a la vez que se relacionan con los demás y dan una visión de conjunto;
- consigue un determinado efecto en su realización práctica, que es precisamente la finalidad global de la secuenciación misma.

Para determinar los principios básicos que han de enmarcar la elaboración de las secuencias, se tendrán en cuenta todas las reflexiones que ya se han hecho sobre el tipo de alumnado que se tiene, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre el profesor y sobre la materia. De forma más sencilla se pueden resumir los criterios generales para la selección de los contenidos en:

- Representatividad de los contenidos dentro del conjunto de contenidos de una área⁹⁴.

⁹⁴ Es labor del profesor la constante actualización de estos contenidos. Para lo cual, el profesor habrá de informarse sobre las publicaciones y avances que se dan de año en año, con relación a los contenidos que imparte. Esta actualización se debe hacer desde dos perspectivas; la realidad profesional y los avances en la investigación. Estos aspectos obligarán a que el profesor cada año modifique, más o menos, su asignatura. Estas modificaciones tienen que quedar explícitas en el programa, no tanto para los alumnos que empiezan la asignatura por primera vez, sino más bien

- Ejemplaridad: seleccionar los contenidos fundamentales, en los núcleos de cada área temática.
- Significación epistemológica: Se trata de descubrir lo que Bruner (1960) denomina los nudos estructurales, es decir, los conceptos claves que actúan como sistemas de conexión de la estructura temática.
- Transferibilidad: Hay que prestar más atención a los contenidos que serán transferibles a campos diferentes a los que se han estudiado.
- Durabilidad: menos perecederos, que duran más en el tiempo.
- Convencionalidad: que hay consenso por parte de la comunidad científica.
- Especificidad: recopilar datos que difícilmente serían abordables desde las demás disciplinas.

Parte de estos puntos, en el modelo de programa universitario que se propone, ya se han presentado⁹⁵ en el eje central de la asignatura. En este momento se debe cruzar la información que se ha obtenido seleccionando los contenidos según los puntos anteriores con los recursos temporales y de espacio que se tienen, así como el tipo de alumnado que se tiene.

Sobre la tipología de los alumnos, hace falta decir que las teorías clásicas de la psicología del desarrollo, (Piaget, 1973, 1983; Mussen, 1970; Vygotsky, 1977, 1979) no suelen representarse de una forma grupal, en franjas de edad, como sucede en los estudios escolares. Los alumnos universitarios, pueden tener diferentes edades aun cuando se les supone un mismo nivel de desarrollo puesto que, en principio, han logrado los mismos niveles madurativos. En los grupos universitarios no hay un solo nivel académico puesto que la misma asignatura la puede cursar un alumno veterano o uno que acaba de llegar. Por esto una información muy estricta de los conocimientos previos de los alumnos en un aula universitaria, que pueda reflejar todos los niveles de todos los alumnos, es un trabajo muy difícil de realizar.

para aquellos que ya la han cursado y no la han superado. Es por lo tanto, necesario que sean conscientes de cualquier cambio que se haya dado de un curso para otro.

⁹⁵ Consenso en la comunidad científica, Representatividad.

Aún así, gran cantidad de trabajos consultados (Viennot,1979; Novak, 1988; Moreira y Novak, 1988; Laevers, F. 1997; Zabalza 2002), han demostrado que es necesario tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para que estos logren un aprendizaje significativo.

Nadie discute la necesidad de conocer los conocimientos e concepciones⁹⁶ previas de los alumnos para ayudarlos a progresar en su aprendizaje. Esta misma idea puede utilizarse como instrumento de diagnóstico para:

- a) Definir, proponer un cierto número de estrategias educativas frente a un cierto tipo problemas.
- b) Considerar si un determinado objetivo o contenido es adecuado o no.
- c) Examinar qué alumnos están preparados para lograr un determinado aprendizaje.
- d) Determinar qué conocimientos previos se han de introducir para desarrollar el tema.

Según Driver, Guesne y Tiberg (1989) el conocimiento de las concepciones previas de los alumnos puede servir para:

- a) Formular objetivos de forma más fácil y comprensible por los alumnos.
- b) Diseñar actividades de aprendizaje más adecuadas.
- c) Elegir los conceptos que se quieren enseñar.

Para la planificación y el desarrollo de un tema será preciso tener en cuenta al alumnado y sus peculiaridades, con la dificultad que esto comporta en el ámbito universitario.

Otros aspectos son los derivados de la actuación del profesorado. El profesor, inevitablemente, transforma el contenido en algo que se puede enseñar, que tiene su lógica y su estructura y que tiene sentido para los alumnos. El conocimiento que ayuda a que se dé la transformación de la

⁹⁶ Los conocimientos hacen referencia a la información integrada por parte del alumno, mientras que las ideas incluyen opiniones, prejuicios y creencias, siendo por esto dos conceptos complementarios a la hora de analizar el bagaje cultural del alumno.

información incluida en el currículum, en una información que tenga sentido para los alumnos, es lo que se denomina “Conocimiento Didáctico del Contenido” (Bolívar, 1993; Blanco, Mellado y Ruíz, 1995).

El Conocimiento Didáctico del Contenido, es una aportación de Shulman a partir de los trabajos en su programa de investigación sobre el “Desarrollo del Contenido a la enseñanza ” (Shulman 1984, 1989, 1992). En estas Shulman habla del “paradigma perdido” en referencia a la dilucidación “de la comprensión cognitiva del conocimiento por parte de los enseñantes, y de las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos” (Shulman, 1989: 65).

Las reflexiones de este paradigma han llevado a Shulman y sus colaboradores (Wilson y Shulman, 1987) a plantearse como objetivo estudiar qué saben los profesores de lo que enseñan, cómo, dónde y cuándo han adquirido lo que enseñan; cómo y por qué se transforma ese contenido durante la enseñanza de clase y cuáles son sus consecuencias.

Las categorías del contenido que Wilson, Shulman y Richert (1987) señalan en la investigación, se pueden resumir en tres: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico y conocimiento curricular (Balsa,1997: 3).

Para Marcelo, lo que desde el punto de vista didáctico tiene más interés, de los diferentes niveles de conocimiento del profesorado, es el Conocimiento de Contenido Pedagógico “puesto que representa una especial combinación de conocimientos de la materia y de conocimientos de cómo se enseña” (1991 a, 31).

Las fases del modelo pedagógico de acción son para Shulman (1992) Comprensión, Transformación, Instrucción Interactiva, Evaluación, Reflexión y Nueva Comprensión. Las fases del modelo de Conocimiento Didáctico del Contenido están relacionadas con la reflexión y la acción de la siguiente manera: (Balsa,1997: 3).(Tabla 7)

COMPRESIÓN TRANSFORMACIÓN	REFLEXIÓN PARA LA ACCIÓN (Planificación Educativa. Anticipación)
INSTRUCCIÓN INTERACTIVA EVALUACIÓN	REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN
REFLEXIÓN NUEVA COMPRESIÓN	REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN

Tabla 7. Fases del modelo de Conocimiento Didáctico del Contenido relacionadas con la reflexión y la acción. (Bassa,1997: 3).

Finalmente se puede hablar del aspecto relacionado con la materia a estudiar, tanto la naturaleza general del método científico, con todas las matizaciones necesarias, como por ejemplo sus limitaciones desde el punto de vista epistemológico. Pero, nos preocupa tener en cuenta la estructura interna del área de conocimientos concretos, que se quiere presentar a los alumnos.

ALUMNO	Nivel madurativo
	Ideas previas
PROCESO DE ENSEÑANZA	Ideas previas
	Desarrollo integral
APRENDIZAJE	Dinámica progresiva
MATERIAL	Estructura interna
	Conexión de contenidos
	Presentación acomodada
PROFESOR	Programación general
	Intervención adecuada
	Secuenciación

Tabla 8. Principios básicos de la secuenciación

De forma esquemática lo podemos resumir en la siguiente tabla (Tabla 8).

De forma menos esquemática se pueden refundir y coordinar los aspectos citados:

1. Los aprendizajes que los alumnos pueden realizar a un determinado nivel curricular, dependen estrechamente de su nivel de madurez .
2. Los aprendizajes que se van realizando, dependen también muy directamente de las ideas previas de los alumnos, que incluyen tanto conocimientos previos, como experiencias vividas.
3. Los contenidos curriculares, elegidos por cada nivel, tienen que cubrir un amplio espectro para que cada alumno pueda profundizar con los aspectos que más le interesen.
4. Los contenidos de cada materia, tendrán que seleccionarse teniendo en cuenta la lógica interna de la asignatura y el resto de las asignaturas, que condiciona la comprensión progresiva de sus partes.
5. La presentación de los contenidos de aprendizaje tendrá que adaptarse a la capacidad y formación de los alumnos para que sea comprensible por ellos. Esto plantea un problema en el ámbito universitario que se intenta solucionar con las pruebas de acceso en la universidad, así como con los prerrequisitos que algunas asignaturas tienen, vinculándose el conocimiento de unos contenidos que se dan en una asignatura, con la oportunidad de cursar una asignatura nueva.
6. El significado constituido por los alumnos en un momento determinado de su aprendizaje, tiene que ser revisado, reajustado y refinado en intervenciones progresivas.

El desglose de los seis principios básicos, desde la reflexión didáctica, se puede llevar a la distinción de doce orientaciones de adecuación de los contenidos. A estas doce orientaciones hay que añadir otra, la relacionada con la existencia de los diseños curriculares oficiales (aunque sean cuestionarios de mínimos), puesto que son estos los que fijan los objetivos educativos y seleccionan los contenidos a desarrollar (Mauri et. al.,1990). Así pues, resultan las doce cuestiones a tener en cuenta que a continuación se presentan⁹⁷:

⁹⁷ Ya se han presentado antes algunos aspectos.

- 1- El nivel madurativo de los alumnos
- 2- Las ideas previas de los alumnos
- 3- Los diseños curriculares oficiales
- 4- La integración equilibrada de todos los tipos de contenidos
- 5- La estructura lógica interna de la materia
- 6- La selección de un contenido como línea conductora de las secuencias relacionadas
- 7- La secuencia de las ideas/ contenidos / procedimientos relacionadas
- 8- La delimitación de las ideas/ contenidos / procedimientos clave de cada secuencia
- 9- La continuación entre los peldaños de la secuencia
- 10-El grado de progresión entre los peldaños de la secuencia, progresivamente, sin saltos.
- 11-La elaboración de cada secuencia concreta
- 12-La elaboración, y reelaboración y continúa adecuación de cada secuencia de acuerdo con los resultados obtenidos desprendido de su aplicación.

Se puede desglosar la Tabla 8 como se muestra a la Tabla 9.

Criterios concretos de elaboración de secuencias		
	PRINCIPIOS BÁSICOS	NORMAS CONCRETAS
ALUMNO	Nivel madurativo	1. El nivel madurativo de los alumnos
	Ideas previas	2. Las ideas previas de los alumnos 3. Los diseños curriculares oficiales

<p>PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE</p>	<p>Ideas previas</p> <p>Desarrollo integral</p> <p>Dinámica progresiva</p>	<p>4. La integración equilibrada de todos los tipos de contenidos</p> <p>5. La estructura lógica interna de la materia</p> <p>6. La selección de un contenido como línea conductora de las secuencias relacionadas</p> <p>7. La secuencia de las ideas relacionadas</p>
<p>MATERIAL</p>	<p>Presentación acomodada</p> <p>Estructura interna</p> <p>Conexión de contenidos</p>	<p>8. La delimitación de las ideas clave de cada secuencia</p> <p>9. La continuación entre los escalones de la secuencia</p> <p>10. El grado de progresión entre los escalones de la secuencia</p>
<p>PROFESOR</p>	<p>Programación general</p> <p>Intervención adecuada</p> <p>Secuenciación</p>	<p>11. La elaboración de cada secuencia concreta</p> <p>12. La elaboración, reelaboración y continua adecuación de cada secuencia de acuerdo con los resultados obtenidos después de su aplicación.</p>

Tabla 9. Criterios concretos de la elaboración de secuencias

Estas doce orientaciones, se han enumerado en el orden de la aplicación que se debería seguir, por cuanto responden a una cierta jerarquía

de importancia por el grado de condicionamiento que tienen en los pasos siguientes.

La aplicación de estas normas, especialmente de las primeras, será imprescindible para la elaboración de las secuencias; se describirán las secuencias que desglosarán y detallarán todo, de forma que parezca más conveniente para el grupo de alumnos concreto.

Para la planificación de los contenidos será importante la coherencia contenidos-objetivos, del mismo modo que lo es, a la hora de planificar los objetivos (Palos, et. al, 2000). Teniendo como referencia el análisis de los programas realizado y las aportaciones de los consultores, resultado de los cuales se dará una amplia información más adelante, también se tendría que buscar coherencia con los contenidos que se dan en otras áreas, lo cual implica un alto grado de coordinación entre los distintos profesores. Actualmente muchos temas son transdisciplinares, es decir, que no se plantean desde una única área de conocimientos o a una disciplina únicamente. Si no hay una buena coordinación entre los diferentes profesores que dan los mismos contenidos, pueden producirse repeticiones o contradicciones por los diferentes puntos de vista de cada profesor. También se pueden dar ausencias de contenidos o insuficiente explicación de los mismos, por que unos profesores confíen en el trabajo de los demás.

También sería conveniente que una vez seleccionados los contenidos se compruebe si la cantidad de estos, se adecua a la cantidad de horas de que dispone el profesor para exponerlas de forma adecuada. Una cantidad excesiva de contenidos llevaría al profesor a no dedicar el tiempo suficiente para cada uno de ellos, o en todo caso a dejar los últimos bloques sin explicar. Si cada profesor deja de explicar un tema de su temario de quince temas, y un alumno tiene doce asignaturas, el alumno dejaría de cursar el equivalente a una asignatura. En capítulos siguientes, se presentará una investigación en la que se busca las relaciones entre los temas de las asignaturas y la cantidad de créditos de las mismas. Esta investigación presenta tendencias generales de relación. Un indicador complementario es comparar la cantidad de temas que se dan en una asignatura, con relación a otras asignaturas de la misma área con una cantidad similar de créditos, o también ver cuantos temas tiene la

misma asignatura en diferentes universidades. No obstante hay que decir, que la cantidad de temas y su relación con los créditos que se disponen, es una cuestión muy relevante en las autoevaluaciones de los temas ya que el mismo profesor puede ver si su temario ha resultado excesivamente largo o corto, o si bien han sido las dinámicas (de exposición o trabajo) las que han ralentizado o acelerado el ritmo de la asignatura.

Una nueva forma de comprender la carga docente que surge de la implantación de créditos ECTS, dará fuerza y estabilidad a esta asignación de contenidos relacionados con los objetivos y la proporcionalidad respecto a los créditos, puesto que pasa de estar fundamentada en el profesor a estarlo en el trabajo del alumno.

A pesar de reformas que darán en un futuro más consistencia a los apartados anteriores, se cree que será necesario que el programa de la asignatura responda a cuestiones relacionadas con la proporcionalidad de los contenidos respecto a los créditos de la asignatura y, si se presentan, los contenidos en relación de los objetivos propuestos.

Se tendría que, decidir cuál es el criterio más adecuado para agrupar estos contenidos. Algunas formas de agrupación habituales son los temas, los bloques temáticos, etc.

Seleccionar la naturaleza y nivel de profundización de los contenidos para cada nivel y programa educativo constituye una tarea compleja que pone a prueba la profesionalidad del docente, puesto que ha de armonizar tanto el principio de sistematismo y secuencialidad, exigibles en el contexto académico, como las necesidades sociales presentes y futuras. La decisión se complica todavía más, cuando la cantidad de contenidos crece continuamente: criterios de funcionalidad, actualidad, transferencia, etc.

Una de las aportaciones que un “buen profesor”, desde el punto de vista de los contenidos que presenta⁹⁸, debe ser capaz de transmitir a los alumnos “un mapa en relieve de la asignatura”, con picos y valles, con elementos sustantivos (por tratarse de ejes principales de la asignatura o nudos y nexos

⁹⁸ No se quiere dejar de subrayar que en la concepción de “buen profesor” solo nos referimos a cuáles son los contenidos que presenta y no cómo los explica.

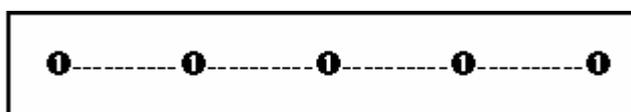
de unión entre diferentes contenidos) y cuestiones menos importantes o complementarias⁹⁹. De esta forma, el profesorado se debe convertir en el orientador de esta división de contenidos, depositándose en él, una responsabilidad tanto con el alumno como con la comunidad social y científica.

Zabalza (1991, 132-135) presenta esquemas de cómo se pueden agrupar los temas teniendo, en cuenta su importancia y el tiempo que se dedica a cada tema.

Este estudio presenta diferentes tipos de secuencias:

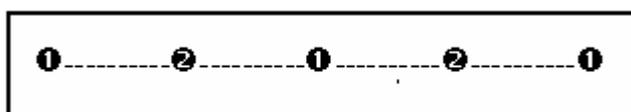
Secuencias simples o lineales:

a. Secuencia homogénea:



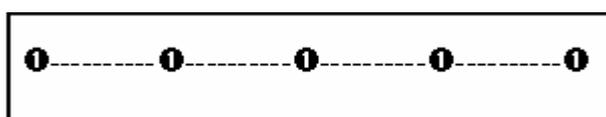
Todos los contenidos o unidad tienen la misma importancia.

b. Secuencia heterogénea:



Existen diferencias entre la relevancia de los diferentes contenidos

c. Secuencia equidistante:

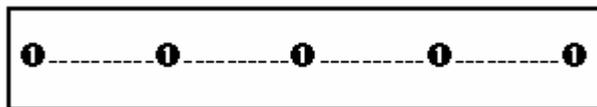


El mismo espacio de duración por cada contenido

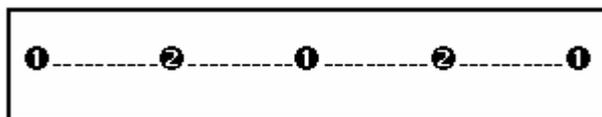
d. Secuenciación no equidistante: Se establecen diferencias de duración según los contenidos. Está claro que hay diferencias según el tipo de contenidos seleccionados en categorías irrelevancia-duración.

- a+c Secuencia homogénea – equidistante (misma importancia y tiempo)

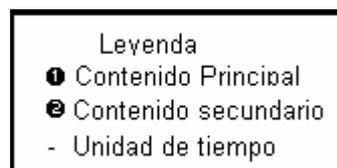
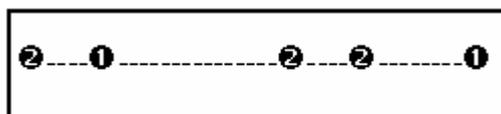
⁹⁹ De ahí la necesidad que el profesor universitario, sea un experto en la asignatura ya que debe tener una visión amplia de la misma y de los componentes que la forman, para así poder separar lo importante de lo accesorio.



- b + c Secuencia heterogénea – equidistante (diferente relevancia e igual tiempo)



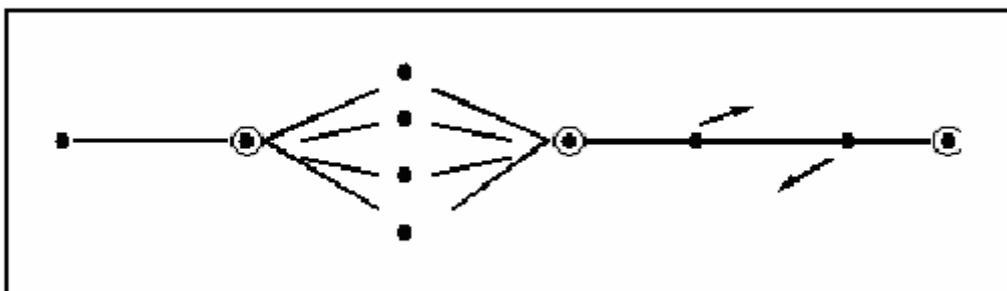
- b + d Heterogénea y no equidistante (se van alternando temas de más o menos relevancia, y duración diferente, bien en función de la relevancia del contenido u otros criterios de oportunidad)



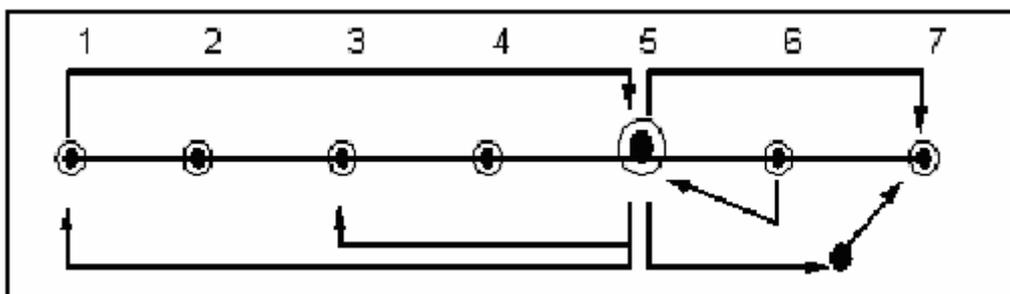
- Secuencias complejas:

Ofrecen alternativas de entrada y salida durante el proceso.

a. Secuencia compleja con alternativas: Para pasar del tema segundo al cuarto no hay una sola alternativa si no varias, que pueden seleccionar libremente los alumnos o grupos de trabajo. También se hacen salidas a temas que están fuera del temario específico secuencial para poder ampliar el temario con cuestiones que importan a los alumnos aun cuando, no sean propiamente del temario. Estas salidas no deben dejar perder de vista el temario a cumplir.

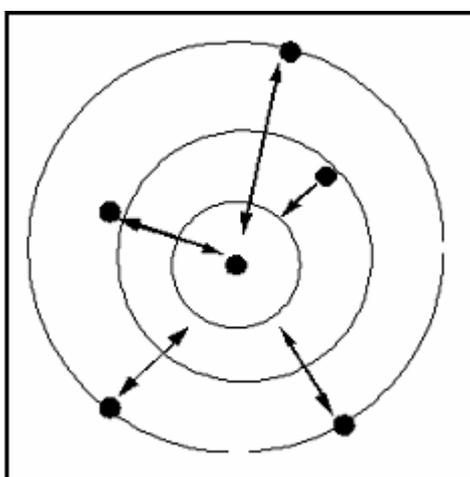


b. Secuencia compleja con retroactividad: Es una ordenación que prevé saltos adelante y hacia atrás, sobre todo para ir aclarando conceptos nuevos. La vuelta atrás reafirma las nuevas explicaciones. Se prevén salidas a temas fuera de la secuencia que benefician bien el significado, bien la aplicación, o la estructuración.



c. Secuencia en espiral: Diferentes contenidos son tratados desde la misma perspectiva de una forma cíclica.

d. Secuencia convergente: El mismo contenido se trabaja desde diferentes puntos de vista o planos de análisis. Cada punto de vista o nivel del plano requiere introducir nuevos conceptos y esto se convierte en un tema cada vez.



Hace falta señalar que no todos los tipos de contenidos tienen cabida en todos los tipos de secuenciación. Todas estas formas de presentar y tratar los

contenidos, son lo suficientemente importantes para estar presentes, alguna de ellas¹⁰⁰, en el programa de la asignatura.

Un último factor a considerar es, si se opta por un modelo disciplinar de los contenidos, o por el contrario, un modelo interdisciplinario de los mismos. Claro está que en el ámbito universitario, la disciplinariedad, viene marcada hasta cierto punto, por las prescripciones legales de lo que se debe aprender, pero sobre todo por los diferentes discursos científicos que vertebran los estudios. A esto se debe añadir el problema de las consecuencias de la libertad de cátedra, entendida como independencia absoluta a la hora de dar una asignatura. Aún así, hay lugar para la interdisciplinariedad en la universidad al margen de la voluntad del profesor.

No se está de acuerdo en un único modelo, y las dos posturas tienen sus partidarios.

Taba (1987, 179) en una concepción disciplinista del contenido afirma que las disciplinas hacen unas aportaciones únicas para el aprendizaje, no solamente en cuanto a la información de los hechos, si no en la manera específica de pensar lo que se emplea, un uso del lenguaje lógico especial, el nivel de abstracción y en su consecuente impacto en los procesos cognitivos difiriendo en las exigencias lógicas que hace el alumno, de manera que todos los procesos lógicos, se podrán enseñar igual en todas las materias.

Por otra parte Gimeno Sacristán (1981, 179) explica que el modelo disciplinar es criticable por “parcelar el conocimiento, no facilitando una visión global de la realidad (...) para establecer fronteras arbitrarias entre parcelas científicas no totalmente diferenciadas”.

Se cree que esta cuestión, relacionada con la interdisciplinariedad de los estudios, hace falta reflejarla en los temas referidos a la relación con los propios estudios y la relación con los demás.

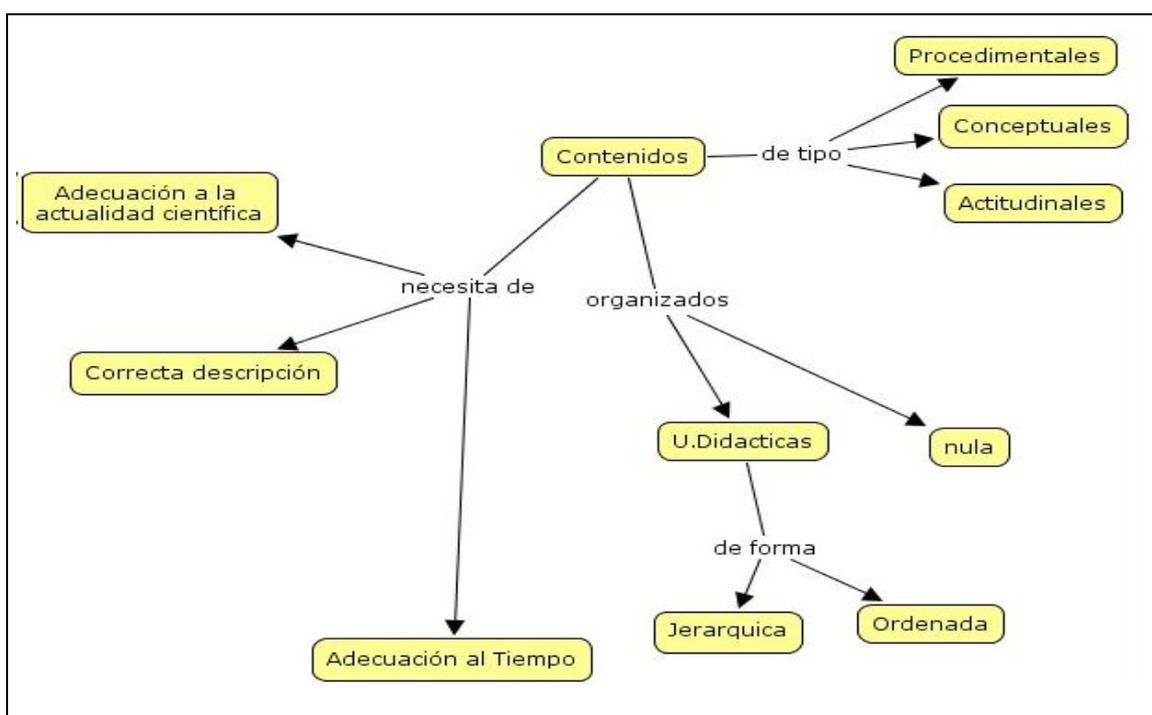
La discusión, como se puede ver, vuelve a ser filosófica, de cómo el profesorado concibe la formación. También hay cuestiones de cariz

¹⁰⁰ Una o varias de ellas ya que los contenidos no hacen falta que se presenten solo con un tipo de estructuración, si no que diferentes temas de un mismo temario pueden necesitar diferentes formas de presentación y relación entre ellos.

sociológico, como las características del mercado de trabajo, de qué tipo de organizaciones universitarias se tratan, qué tipo de profesor hay, qué nivel de desarrollo presentan las disciplinas, etc. así como cuestiones de tipo legal, como la libertad de cátedra o las restricciones y definiciones de los contenidos, etc.

La parte del programa referido a los contenidos, se puede presentar como un esquema así como aparece a continuación. (Esquema, 13). Como se ve en el esquema, los contenidos se pueden dividir según si son procedimentales, actitudinales o conceptuales de acuerdo con lo que se había dicho sobre objetivos.

Por una parte necesitan de una correcta descripción, adecuación a la actualidad científica y una adecuación al tiempo que se dispone para darlos y por otra necesitan estar ordenados pudiéndose dar un orden jerárquico o únicamente un orden ordenado¹⁰¹



Esquema 13. Los contenidos y sus relaciones

¹⁰¹ Con este juego de palabras se quiere exponer el caso de contenidos separados en unidades didácticas o de programación pero que no tienen ningún tipo de relación con contenidos previos o posteriores, es decir, sin coherencia interna.

El profesor universitario se debería plantear si en su programa ¹⁰²:

IX. Están descritos los contenidos de la asignatura

Una respuesta afirmativa a esta pregunta requiere de la presencia de los contenidos de la asignatura.

Se pueden concretar los contenidos con cuestiones como:

X. Responden los contenidos a los objetivos ¹⁰³

Los contenidos deben corresponder con los objetivos de la asignatura.

XI. Están descritos los contenidos conceptuales de la asignatura

XII. Están descritos los contenidos procedimentales de la asignatura

XIII. Están descritos los contenidos actitudinales de la asignatura ¹⁰⁴

Se debe buscar si los contenidos que se tratan entran dentro de cada uno de los ámbitos teniendo presente que los sustantivos que los presenten se refieran a un objetivo, un contenido o una actitud.

XIV. Están los contenidos estructurados según su importancia

XV. Están los contenidos agrupados en Temas o Unidades Didácticas

Estas cuestiones referentes a la secuenciación de la asignatura, deben ser tenidas en cuenta. Debe comprobarse si hay o no una estructura o división de los contenidos en importantes o menos importantes, ya sea explícitamente o bien como resultado de una jerarquización.

XVI. Responden los contenidos al estado actual de desarrollo de la disciplina. Esta cuestión está relacionada con la bibliografía presentada.

XVII. Están redactados los contenidos de forma correcta

Se siguen los criterios de redacción de contenidos marcados por Coll (1992)

¹⁰² Numeración sigue de la página 147.

¹⁰³ En otros momentos de la investigación, la cuestión se ha planteado de otra manera ¿Están presentes en los contenidos los diferentes tipos de contenidos?, aunque se cree que la nueva formulación favorece la comprensión del mismo.

¹⁰⁴ Se debe recordar que la ausencia de los contenidos actitudinales no indica que estos no se tengan presentes debido a su carácter marcadamente transversal. (Cfr. Pág., 152)

XVIII. Son proporcionales los contenidos a los créditos de la asignatura.

Se debe tener presente que la proporcionalidad de la asignatura depende de la cantidad de horas reales de clase y la cantidad de contenidos dados. (Como indicación al profesor, se debe tener presente que las horas computables de explicación siempre deben ser en el aula)

XIX. Se presenta la interdisciplinariedad del programa.

XX. Relación con los propios estudios.

XXI. Relación con otros estudios.

Indicadores para puntuar estas cuestiones se refiere a una indicación implícita o en su caso explícita de la relación de la asignatura con los propios estudios o con otros estudios.

METODOLOGÍA

“El aprendizaje es un proceso complejo y mediado, y en esta mediación el alumno es el sujeto más importante, por cuanto él filtra los estímulos, procesa la información, la organiza, relaciona... Pero el aprendizaje también es tarea del profesor. El valor de cualquier currículum está en como se concreten estas situaciones reales.” (Zabalza, 1991: 56).

En términos generales la idea de metodología guarda relación con ¿cómo se harán las cosas?. Con este concepto se quiere determinar tanto la calidad de una determinada forma de actuar (sistematización frente la desorganización), como el procedimiento utilizado en sí mismo.

Como se ve en el gráfico del programa universitario, la metodología empieza a tener bastante independencia del centro del cono, puesto que está separada bastante del eje central. Esto no quiere decir que no esté condicionada por él, puesto que cómo se ve en la figura, la metodología está montada sobre los contenidos, que a su vez están montados sobre los objetivos y así sucesivamente. (Fig. 5)

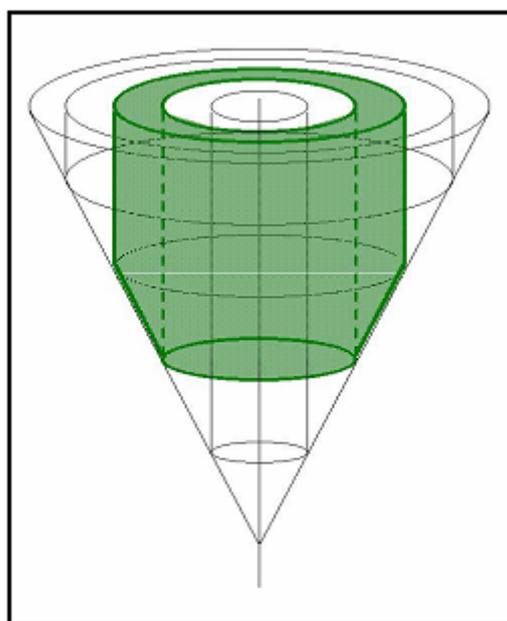


Figura 5. Cono del Programa. Metodología del programa

El hecho de la formación se define como “la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, encaminadas a la propia realización y mejora profesional o social, es decir, al crecimiento personal” (de la Torre, 1993: 23). Así la enseñanza se refiere a la acción del profesor o instructor mientras que el aprendizaje, es el hecho propio del alumno. Según la nueva concepción de la enseñanza, ésta está concebida sobre dos pilares fundamentales:

1. La actividad interactiva, dónde el profesor ha dejado de ser únicamente transmisor de conocimientos, para convertirse en creador de situaciones y contextos de interacción, para que el alumno pueda desarrollar por él mismo sus capacidades, y
2. La actividad reflexiva, dónde se entiende ésta, como una forma de tratar los problemas prácticos, la forma de enfrentarse a los problemas prácticos, la forma de enfrentarse a las discrepancias entre lo que pasa en nuestras acciones y las previsiones que teníamos sobre ellas.

Esta nueva forma de concebir la enseñanza obliga a un nuevo planteamiento de la metodología, puesto que no basta con acumular información y ordenarla de forma lógica, para transmitirla a los alumnos, sino que hace falta crear verdaderas situaciones de aprendizaje, dónde el alumno sea capaz de enfrentarse al problema y sacar unas conclusiones propias. Como se ve claramente, esta concepción de la metodología tiene mucho que ver con las ideas presentadas, tanto en la concreción de contenidos, como de objetivos. Como dice Gimeno “Es el momento de un análisis decisivo de la práctica pedagógica dónde se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, dónde ocurren los procesos de liberación y dónde se manifiestan los espacios de decisión autónoma, de los más directos destinatarios del mismo; profesores y alumnos” (1988, 241).

Dentro del ámbito educativo la metodología didáctica es una forma organizada de desarrollar las actividades instructivas; también, cada una de las formas organizadas con las que se puede optar para llevar a fin las actividades.

Cualquier tipo de decisión que toma el profesor, referente a su metodología, se plantea desde un estilo docente de tipo una docencia basada en la enseñanza o una docencia basada en el aprendizaje, que a continuación se describe.

Este es uno de los grandes retos con los que se encuentra la enseñanza universitaria actualmente. De una forma esquemática y siguiendo los planteamientos de Davies (1998, 107), coordinador de varios estudios sobre educación superior para la UNESCO, se plantea que en el cambio entre una docencia orientada a la enseñanza y una docencia orientada al aprendizaje

“está más claro lo que se quiere evitar que lo que se quiere potenciar”. Sería, en resumen, un cambio de punto de vista de una enseñanza centrada en el conocimiento o la materia que se quiere enseñar, a una enseñanza centrada en el alumno y cómo este puede aprender mejor las enseñanzas que se le quieren transmitir.

Esto determina un cambio tanto en la superestructura universitaria (cambio del planteamiento de horarios, espacios, asignaturas), como sobre todo cambios específicos en la didáctica del profesor (Cómo se presenta la información, qué se le pide al alumno que trabaje, etc.)¹⁰⁵.

El profesor cuando programa una actividad de formación¹⁰⁶, debe realizar las reflexiones metodológicas siguientes:

- a) Reflexionar sobre el aspecto del currículum que quiere cubrir con la actividad.
- b) Pensar en los recursos de que dispone: laboratorios, biblioteca, libro de texto, manuales, nuevas tecnologías etc.
- c) Reflexionar sobre el tipo de intercambio personal que se realizará con la actividad
- d) Considerar la organización de la clase para que todo lo programado sea posible.
- e) Pensar en el proceso educativo que se deduce de la actividad o en el que se inscribe en la actividad.

El método didáctico es una forma ordenada de organizar el proceso instructivo de cara a la obtención de los resultados previstos; se habla de métodos individualizados, métodos de trabajo en grupo, etc. En cada caso se trata de un modelo específico de actuación que parte de unos supuestos determinados utilizando una serie de recursos propios y que vienen caracterizados por una peculiar forma de actuar.

¹⁰⁵ Se cree que un cambio como este en la universidad, necesita la implicación de todos los niveles educativos tanto docentes como no docentes, tanto de alumnos como de profesores.

¹⁰⁶ Se debe tener presente que las actividades de formación se basan en una fase inicial de procesamiento de la información, que luego conduce a una situación de aprendizaje con una intención sobre una conducta o conocimiento a desarrollar.

No se hablará de las diferentes formas de dar clase (ya sea de forma simplemente expositiva o bien más interactiva) puesto que esto es potestad de cada profesor decidirlo¹⁰⁷. Pero sí se debería tener presente, que estas formas de dar las clases, se han de explicitar en programa. Se debe tener presente, que la forma que tiene el profesorado de relacionarse con el grupo clase, marcará, de una forma muy significativa, la realización de la tarea de enseñanza y por lo tanto de aprendizaje.

Briggs (1974) habla de profesores inductivos, que empiezan por ejemplos o casos particulares para después ir a la norma o a los principios generales¹⁰⁸, o los profesores deductivos, que por el contrario empiezan por las leyes por llegar a los diferentes casos prácticos. Por otra parte, también se debe tener presente la posición hipotético-deductiva, reformulada por Popper (1976) donde se parte de la formulación de un problema, se diseñan hipótesis contrastables, relacionadas con una teoría, se diseñan y realizan contrastaciones científicas, se corroboran o refutan dichas contrastaciones para finalmente sacar conclusiones expresadas en un modelo de tipo explicativo.(Ballester, 2001: 41)

A otro nivel de determinación se encuentran los diferentes estilos de enseñanza que ejercen los profesores dentro del aula¹⁰⁹. Magaz y García (1998) han diseñado una prueba para evaluar el Perfil de Estilo Educativo (PEE) dónde se presentan y definen los diferentes estilos de enseñanza.

- a) Estilo autoritario (conducta autoritaria): en este estilo, el profesor es el líder de la clase, señala las tareas a realizar y la forma a llevarlas a término. Ordena en cada caso lo que se debe hacer.

¹⁰⁷ Se debe señalar que el tipo de contenido determina, al menos en parte, lo que se debe hacer y como se debe hacer. Por ejemplo, una asignatura de análisis de datos sin ejercicios, no se puede entender. De tal modo el prácticum de la asignatura ha de estar claramente definido: como se harán, las cosas para entender e integrar los contenidos, definiendo al menos las actividades tipos relacionadas con el contenido. Tanur (1992) explica estadística con casos prácticos desde hace más de 50 años.

¹⁰⁸ Tanur (1992) explica estadística con casos prácticos desde hace más de 50 años.

¹⁰⁹ Lewin, Lippitt y Wite (1939) fueron los pioneros en la investigación de los diferentes estilos de enseñanza que los profesores ejercen en la escuela.

- b) Estilo democrático (conducta integradora social activa): en este estilo los alumnos participan en la formación de los proyectos y en la toma de decisiones de cada actividad. El líder participa como uno más y da instrucciones técnicas de cómo se debe hacer el trabajo.
- c) Estilo “laissez – faire” (conducta integradora social pasiva). En este estilo la conducta del profesor es pasiva, actúa solo cuando lo piden los miembros del grupo. No hay líder.

Cada situación, tipo de alumno, materia de aprendizaje, etc, sugiere un estilo propio. Según Moos (1979), en su estudio sobre el clima de la clase, llegó a la conclusión de que manifiestan más satisfacción los alumnos en las clases que se caracterizan por un cierto grado de implicación y relación personal, en las que se desarrollan métodos innovadores de enseñanza, en las que tienen definidas las reglas con claridad, y un interés afectivo del profesor hacia el alumno, el énfasis en un trabajo duro y trabajar en un contexto coherente y organizado. Otras investigaciones (Martínez, 1996, 2000, Freixas, 1997, Domingo, 2000) vienen a reafirmar la necesidad de un clima de clase adecuado para la enseñanza y el aprendizaje.

Esta explicitación, se puede definir teniendo en cuenta y señalando diferentes aspectos metodológicos concretos. Son muy importantes, como ya se ha dicho, las formas didácticas que tienen los profesores para presentar la información (lección magistral, debates, actividades, etc.).

Según la división hecha por Tejada (2001) se puede hacer una síntesis de tres grandes categorías de métodos didácticos:

- a) Clase magistral: El profesor expone y explica a sus alumnos los contenidos de la disciplina.¹¹⁰

¹¹⁰ Evans, L. y Abbott, I. (1998, 32 y ss.) presentaron como conclusión de una investigación hecha en la Universidad de Warwick, que los alumnos valoran como muy positivas las lecciones magistrales bajo condiciones que:

- Permitan tomar bien los apuntes.
- Ofrezcan información comprensible.
- Utilidad en la información suministrada.
- Las clases sean interesantes y motivadoras.

- b) Trabajo autónomo de los estudiantes: Permite al alumno que vaya llevando su propio ritmo.¹¹¹
- c) Trabajo en grupo: Permite al alumno trabajar con los compañeros, contrastando opiniones y cooperando en las adquisiciones de conocimientos¹¹².

Por otra parte Brown, y Atkins, M. (1994) hacen una división de los métodos didácticos englobándolos todos en un continuo, donde cada uno de sus extremos delimita por un lado el control total de la asignatura por parte del profesor, mientras que en el otro, esta el control por parte del alumno. De esta manera va desde la lección magistral, trabajo en pequeños grupos, supervisión de trabajos a trabajos de laboratorio, sistemas de autoinstrucción y el estudio independiente. Son los primeros de mayor control del profesor y los últimos de mayor autonomía por parte del alumno.

La elección del tipo de actividades de aprendizaje y su organización, constituye una de las tareas de la programación que debe realizar el profesor.

Según el criterio que se adopte, se podrán clasificar las actividades de aprendizaje en diferentes modalidades: (Domenech, 1999: 81-82)

- a) Por aptitudes implicadas.
- b) Según el grado de libertad de elección.
- c) Por el grado de autonomía en su realización.
- d) Según el agrupamiento y situación del aprendizaje.

Una forma interesante de agrupar el tipo de actividad que realiza el profesor es según el tipo de objetivo en el que incide, tomando como referencia los niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom (1973):

¹¹¹ Metodologías como el contrato aprendizaje, o recursos como las guías de aprendizaje, favorecen este tipo de enseñanza de marcado carácter semi-presencial o a distancia.

¹¹² El trabajo en grupo requiere una serie de fases o condiciones necesarias para poder llevarse a cabo:

- Planificación. Puntos básicos y compromisos del grupo de trabajo.
- Trabajo individual.
- Puesta en común.
- Elaboración de un informe común.

- Actividades que favorecen la memorización de los conocimientos.
- Actividades que favorecen la comprensión de los conocimientos.
- Actividades que favorecen la aplicación de los conocimientos
- Actividades que favorecen la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Generalmente los profesores diseñan sus actividades centrándose en los niveles de la taxonomía de Bloom más bajos (Nivel I memorización, y Nivel II, comprensión). Aún así, hace falta hacer el esfuerzo de proponer actividades que incidan a niveles más altos (Nivel III, aplicación y nivel de soluciones de problemas-pensamiento crítico).

Algunos ejemplos de actividades relacionadas con estos niveles más altos de la taxonomía de Bloom son;

- Crear escenarios (en vídeo o escrito); consiste en la descripción de una situación que tras ser analizada es comentada por los alumnos.
- Estudio de casos (en vídeo o escrito); consiste en una descripción detallada y real de una situación-problema donde los alumnos den una solución razonada (de las muchas posibles) en un tiempo determinado.
- Plantear problemas; en todo problema se pueden encontrar tres componentes (Ormrod, 1990): Objetivo, lo dado o presentado y método de solución. Los problemas se plantean en un continuo, donde sus componentes están desde muy detallados (well-structured), propios de las ciencias experimentales y tecnológicas, hasta los que están poco o mal estructurados (ill-structured), propios de las ciencias sociales y humanas.
- Role Playing; Dada una situación y unas funciones definidos, los alumnos deben representar esta situación ante la clase, sin práctica previa como creen que actuarían los implicados. De lo desprendido en esta actuación se podrá hacer una reflexión del rol de cada individuo implicado.
- Lecturas cortas de un texto; del cual se podrá trabajar la información recogida...

Cabe mencionar, que los diferentes tipos de actividad, comportarán de una u otra forma el tipo de agrupamiento y tipo de trabajos a realizar por los alumnos. De estos trabajos, se ha de especificar tanto su duración, el contenido que tienen que tratar, el tipo de agrupaciones que pueden realizar los alumnos (individual, en pequeño grupo, parejas...) como detallar la forma de presentar las diferentes actividades realizadas por los alumnos (grupos de trabajo, técnicas expositivas...).

En definitiva, el profesor debe tomar decisiones sobre los componentes de una actividad, de las cuales, debe hacer partícipe al alumno. Estas se podrán describir cómo;

- Localización; lugar físico dónde se llevará a término la actividad.
- Estructuración secuencial; se refiere a las fases y componentes de las acciones particulares que se llevarán a término durante la actividad.
- Duración, o plazos de la actividad.
- Participantes, quiénes y cómo participará en las actividades.
- Conductas aceptables en los sujetos o condicionantes de orden, actuación, etc. que el profesor señala como permisibles.
- Importancia de la demanda cognitiva que incluye la tarea.
- Importancia de los productos de la actividad (motivación)
- Acciones instructivas o conjunto de pasos que el profesor lleva a término en la actividad.
- Contenidos y materiales, donde se contempla cuales son los temas (contenidos) y los medios utilizados para desarrollar la actividad.

Esta definición de cómo se prevé la realización de los trabajos de clase, suele ser un reflejo de cómo plantea el profesor su tarea didáctica. No se puede negar, que un profesor que pide muchos trabajos, con una técnica de exposición a un gran grupo, no plantea su didáctica como aquel que prioriza las

investigaciones de laboratorio y la presentación de prácticas, siguiendo un protocolo científicamente consensuado¹¹³.

Se debe tener presente por parte del profesor, el esfuerzo del alumno al realizar la actividad y del profesor a la hora de guiarla (Zabalza, 2002). Por esto no se puede olvidar evaluar la actividad durante su confección y planificación en parámetros de:

- Validez, a la hora de conseguir los objetivos didácticos previstos, teniendo en cuenta la eficiencia y la eficacia de la actividad realizada.
- Amplitud de la actividad, para contener todos los objetivos previstos.
- Variedad, para acomodarse a los diferentes tipos de formas de aprender que tienen los alumnos.
- Adecuación para adaptarse a los diferentes momentos (personal y/o cognitivo) del desarrollo del alumno.
- Relevancia (significación) en las actividades futuras.

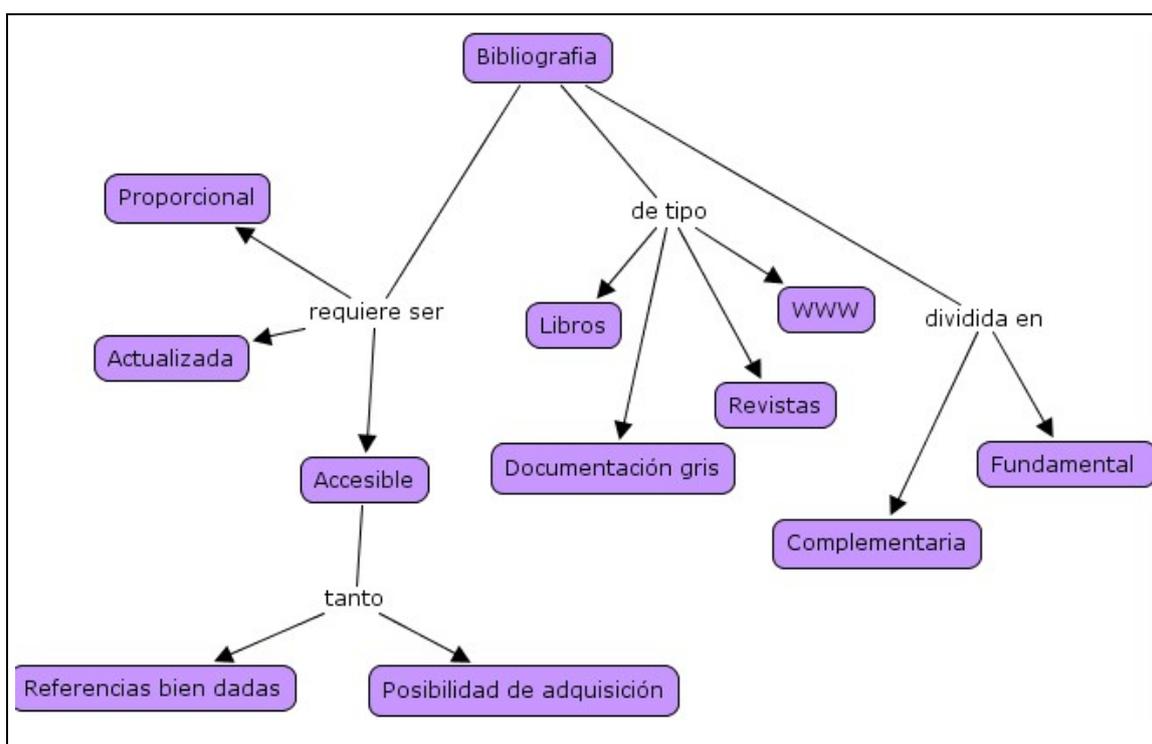
Respecto a los recursos (materiales u organizacionales)¹¹⁴ utilizados en el aula o a la hora de hacer una actividad, se debería reflexionar sobre la función de los mismos. Estos deberían ser:

- Innovadores
- Motivadores
- Estructuradores de la realidad
- Solicitadores u operativos
- Formativos globales
- Accesibles y asequibles tanto técnica, como materialmente para los alumnos

¹¹³ Reseñar que el tipo de actividad, no es arbitrario, si no que puede venir marcado por el tipo de contenido que se dé.

¹¹⁴ Los recursos educativos son todos aquellos elementos tanto físicos (libros, transparencias, programas informáticos, etc.), como funcionales (agrupamientos, desdobles, etc.) que ayudan al profesor a presentar la materia y al alumno a trabajarla y comprenderla.

Para realizar cualquier tipo de trabajo, son necesarias unas referencias bibliográficas y documentales o unos canales de información válidos para dar cientificidad a los trabajos. Es función del profesor universitario, como parte de su guía dentro del proceso educativo, explicitar la bibliografía científicamente más adecuada para la realización de las diferentes actividades¹¹⁵. Esta información, se debe dar de una forma correcta, siguiendo las indicaciones del APA, u otro modelo de definición de las referencias bibliográficas aceptadas por la comunidad científica, dentro de cada una de las diferentes disciplinas.



Esquema 14. La bibliografía y sus componentes

Como se ve en el esquema la bibliografía debe ser actualizada y proporcionada además de ser accesible para el alumnado. (Esquema 14)

Los tipos de referencias bibliográficas se pueden dividir en fundamental y complementaria, dependiendo si son manuales de consulta o bien lecturas de profundización.

En las referencias bibliográficas no se debe olvidar, que si bien el libro es el vehículo más extendido, tanto las revistas como Internet (WWW en el esquema) tienen la virtud de la novedad y la rapidez en los contenidos. No

¹¹⁵ Se recuerda aquí que se postula que el profesor universitario no es un simple transmisor de información

obstante, el inconveniente que se presenta es quién filtra la información. Si no existen unos filtros adecuados o si el profesor no filtra las fuentes, la virtud de novedad y cantidad de información, se puede convertir en defecto.

Por otra parte, en los programas de las asignaturas deben aparecer las referencias bibliográficas presentadas de una forma correcta. Autor, título, año de publicación, etc. Hay que decir que el formato citar las referencias bibliográficas, depende de la disciplina de la cual se trate. En ciencias sociales, se suele usar el formato marcado por la APA. Estas referencias, deben servir para que el alumno pueda encontrar la bibliografía de una forma sencilla y sin incurrir en errores por confusión. Un elemento a tener presente, muy relacionado con el anterior, es que el profesor debe tener presente que los alumnos puedan consultar los libros o revistas propuestos, es decir, que sean accesibles para los alumnos. Caso de libros muy modernos o literatura gris, no parece ser muy adecuada ya que los alumnos tendrán muchas dificultades para acceder a ella,

El recurso en el día a día del alumno se debe plantear como aquello que le facilita el aprendizaje de una determinada materia. Se puede concluir, que el profesor es el principal recurso que tiene el alumno para dominar una determinada materia. No obstante, la realidad de la universidad actual, con un aumento de alumnado y de asignaturas, así como el uso generalizado de procesos docentes basados en la clase magistral¹¹⁶, hacen que el alumno considere la docencia universitaria como de baja calidad. Se ha de tener en cuenta, que los alumnos no pueden acceder a los profesores siempre que quieren, que el sistema de tutorías no está ampliamente extendido (ni por parte de los profesores ni por alumnos) y que el tipo de enseñanza de lección magistral se vislumbra como poco eficaz para resolver las dudas del alumnado, cosa que conlleva a una “soledad” por su parte en el proceso de enseñanza – aprendizaje. No obstante, las nuevas tecnologías (correo electrónico, forums en Internet, etc.) están empezando a dar una respuesta técnica a las necesidades de comunicación entre el alumno y el profesor.

¹¹⁶ Gibbs, G y Jenkins, A. (1992)

Por eso, los materiales de apoyo, cumplen una función mediadora, explicitan las orientaciones en favor de un proceso de aprendizaje adecuado a la naturaleza de los problemas que se van presentando en las asignaturas.

Las guías didácticas, son un material que empieza a extenderse en las universidades españolas. Estas guías didácticas, no se caracterizan por una ampliación de la información (como hace la bibliografía de la que ya se ha tratado en paginas anteriores), si no que contiene una guía de aprendizaje que debe intentar reconstruir la tarea docente, donde se incluyan datos como:

- Conocimientos principales y aspectos de cada tema que merecen la pena resaltar:
- Informaciones que se pueden incluir para que el alumno no pierda tiempo en copiarlas (tablas, esquemas...)
- Ejercicios que refuercen el aprendizaje y ejercicios resueltos.
- Actividades de auto evaluación.

En definitiva un material de aprendizaje autónomo que ayude al alumno a no sentirse desacompañado en su trabajo.

En esta definición de la metodología y las actividades, hace falta hacer un inciso para tratar el tema de la necesidad de acudir al aula para seguir una asignatura en estudios universitarios que no sean a distancia.

Parece claro, que el planteamiento presencial de las asignaturas responde a un tipo de asignatura con una metodología de “lección magistral” por parte del profesorado. El no acudir a clase, por su parte, supone un desarrollo de la autonomía del alumnado¹¹⁷. Algunos estudiosos¹¹⁸ han señalado que esta es una de las condiciones básicas de la nueva universidad.

Domenech (1999, 82) define la clasificación de actividades de aprendizaje, como el “grado de libertad de elección: libres, optativas, dirigidas, sugeridas, obligatorias, etc”. No se plantea la obligatoriedad de ir “a clase” en las prácticas de laboratorio a o las sesiones prácticas (cosa obvia por otra

¹¹⁷ Se supone que el alumno tiene algo mejor que hacer que ir a clase sin que por ello abandone la asignatura.

¹¹⁸ Gibbs, G. y Jenkins, A. (1992).

parte), si no a las sesiones que se denominan de créditos teóricos. Es muy difícil encontrar una respuesta consensuada, o legalmente establecida, a este tema, puesto que entra dentro de lo que podríamos denominar libertad de cátedra de cada profesor a la hora de dar la asignatura. Aún así, se cree muy importante el consenso en la universidad al establecer si es obligatorio o no acudir a clase y si se tiene que pedir un trabajo complementario al alumno que no haya acudido a clase. Hay que tener presente, que posicionarse frente a la asistencia o no a clase puede determinar, en cierto modo, el tipo de universidad que se persigue. Si no es necesario acudir a clase, la universidad se puede considerar como organismo de acreditación de los conocimientos de los alumnos, sin tener en principio, ninguna interacción con ellos más que la de pasar cuentas.

Actualmente el interés por las innovaciones docentes, tiene como resultado propuestas muy novedosas respecto a la organización y la metodología docente. Así se puede hablar de:

a) Aprendizaje colaborativo:

Más que una técnica, el aprendizaje colaborativo, es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo que implica el manejo de aspectos como el respecto a las contribuciones y habilidades individuales de los miembros del grupo. El aprendizaje colaborativo no es sinónimo de trabajo en grupo. Lo que distingue a los grupos colaborativos de otro tipo de situaciones grupales, es el desarrollo de una interdependencia positiva entre los estudiantes. Esto es, una toma de conciencia de que solo es posible conseguir las metas individuales de aprendizaje si los demás compañeros del grupo consiguen también sus objetivos. Promover el aprendizaje colaborativo no es una tarea fácil. Tradicionalmente, en el ámbito educativo y sobre todo en educación superior, en las situaciones de trabajo grupal han imperado otros modelos de interacción que distan mucho ser colaborativos: la competencia y el individualismo. (Johnson y Johnson 2001, Sapon-Shevin, Ayres y Duncan, 2001)¹¹⁹

¹¹⁹ Sitios en Internet sobre aprendizaje colaborativo:

Noción de aprendizaje colaborativo <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>

b) Aprendizaje basado en problemas (PBL)

El aprendizaje basado en problemas, es un enfoque educativo orientado al aprendizaje y a la instrucción en el cual, los estudiantes abordan problemas reales o hipotéticos en grupos pequeños y bajo la supervisión de un tutor. En contraste con la enseñanza tradicional, que se conduce en gran medida a partir de exposiciones por parte del profesorado, el aprendizaje basado en problemas ocurre, frecuentemente, dentro de pequeños grupos de estudiantes que trabajan colaborativamente en el estudio de un problema, abocándose a generar soluciones viables; asumiendo así, una mayor responsabilidad sobre su aprendizaje. Para lo cual, cuentan con la guía de un profesor que tiene como funciones primordiales: motivar la participación de los estudiantes, proveer información adecuada en las necesidades que emergen, retroinformar constructivamente el proceso de trabajo y aprender, también, de las experiencias de los estudiantes. Trabajar con problemas en el contexto educativo no es una idea nueva. Típicamente, esta forma de trabajo ha implicado el abordar situaciones específicas, con parámetros bien definidos que guían hacia una respuesta correcta ya predeterminada. Sin embargo, lo que convierte en innovador al enfoque del aprendizaje basado en problemas, descansa en la premisa, que hace falta trascender de la acumulación de reglas y conocimientos, para desarrollar estrategias cognitivas que permitan analizar situaciones estructuradas y producir soluciones que no es posible anticipar. (Southern Illinois University/School of Medicine, 2001)¹²⁰

Interdependencia positiva: esencia del aprendizaje colaborativo

<http://www.cde.ca.gov/iasa/cooplrng2.html#interdependence>

Monografía: Trabajo en grupo y Aprendizaje Colaborativo. UNED

<http://sensei.ieec.uned.es/cgi-bin/ae pia/contenidoNum.pl?numero=24>

Componentes clave para un aprendizaje colaborativo exitoso.

<http://www.cde.ca.gov/iasa/cooplrng2.html#key>

Dtte: una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico.

<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec3/revelec3.html>

Ejemplos de técnicas del aprendizaje colaborativo <http://www.utc.edu/Teaching-Resource>

-Center/CoopLear.html#return

¹²⁰ Sitios en internet sobre aprendizaje basado en problemas:

Noción de aprendizaje basado en problemas

<http://edweb.sdsu.edu/clrit/learningtree/PBL/WhatisPBL.html>

c) Método del caso

El método del caso es una forma de enseñanza en la cual, los alumnos aprenden sobre las experiencias y situaciones de la vida real, permitiéndoles así, construir su propio aprendizaje en un contexto que les aproxima a su entorno. Este método se basa en la participación activa procesos colaborativos y democráticos de discusión de la situación reflejada en el caso. Un caso, representa situaciones complejas de la vida real planteadas de forma narrativa, a partir de datos que resultan ser esenciales para el proceso de análisis. Constituye una buena oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica habilidades que son también requeridas en la vida real, como por ejemplo: observación, escucha, diagnóstico, toma de decisiones y participación en procesos grupales orientados a la colaboración. Actualmente, este enfoque es muy utilizado en áreas del conocimiento como: la administración, los negocios, el derecho, y la medicina. Asimismo, ha tenido acogida en el campo de la ética. (Parr y Smith, 1998; Asopa y Beye, 1997; Aguilar, 1988) ¹²¹

e) Aprendizaje orientado a proyectos (POL)

Aprendizaje basado en problemas. Método de los 7 pasos

http://redgeomatica.rediris.es/CURSO_IDE/htmls/ayudasestudio/7_pasos.html

Diferencias respecto a un enfoque tradicional

<http://www.samford.edu/pbl/what3.html#>

¿Qué podemos aprender del aprendizaje basado en problemas?

http://www.iesalut.es/pensaments/aprendizaje_problemas/index.asp

Características de un buen problema

http://edweb.sdsu.edu/clrit/learningtree/PBL/Choosing_PBL_problem.html

¹²¹ Sitios en internet sobre método del caso

Cuestiones frecuentes sobre el uso de los casos. <http://www.decisioncase.edu/intro.htm>

Características de un buen caso

<http://www.ecch.cranfield.ac.uk/europe/pdf/obtain/Writepdfs/Whatmakes.pdf>

El uso de la metodología de caso en la formación de emprendedores.

<http://www.uv.es/~motiva/MotivaRES/AMRUSQUE02B.pdf>

Proceso de escritura de casos

<http://www.ecch.cranfield.ac.uk/europe/pdf/obtain/Teachpdfs/ugeco.pdf>

Sugerencias para guiar la discusión del caso

<http://www.ecch.cranfield.ac.uk/europe/pdf/obtain/Teachpdfs/leading.pdf>

El aprendizaje orientado en proyectos, es un enfoque educativo orientado al aprendizaje en el cual cobra especial relevancia el proceso investigador entorno a una propuesta hecha por los alumnos, el profesor o conjuntamente por ambos, con el fin de resolver problemas a partir de soluciones abiertas que permitan la generación de nuevo conocimiento. Este enfoque, conocido también como aprendizaje basado en proyectos, representa una forma de trabajo autónomo, en la cual, los estudiantes construyen su propio conocimiento y generan productos o servicios reales. Bajo esta modalidad de trabajo, se da un cambio en el enfoque del proceso educativo: los estudiantes trascienden de la memorización de hechos y datos a la exploración de ideas. Así mismo, el rol de profesor, como expositor, es considerado como una función complementaria al proceso de aprendizaje y no como una función de carácter fundamental. Implicar a los estudiantes en trabajos a partir de proyectos, no es una idea nueva; lo que resulta innovador es que no es el proyecto en sí mismo lo que resulta primordial en el proceso de aprendizaje, si no las posibilidades que supone su realización para poner en práctica habilidades de investigación y de resolución de problemas, de trabajo interdisciplinario y de carácter social, como por ejemplo, comunicación, liderazgo, resolución de conflictos y trabajo colaborativo.(Thomas, 2000)¹²².

¹²² Sitios en internet sobre el aprendizaje orientado en problemas (POL)

Noción de aprendizaje orientado en problemas <http://www.bie.org/pbl/overview/whatis.html>

Diferencias con el enfoque tradicional

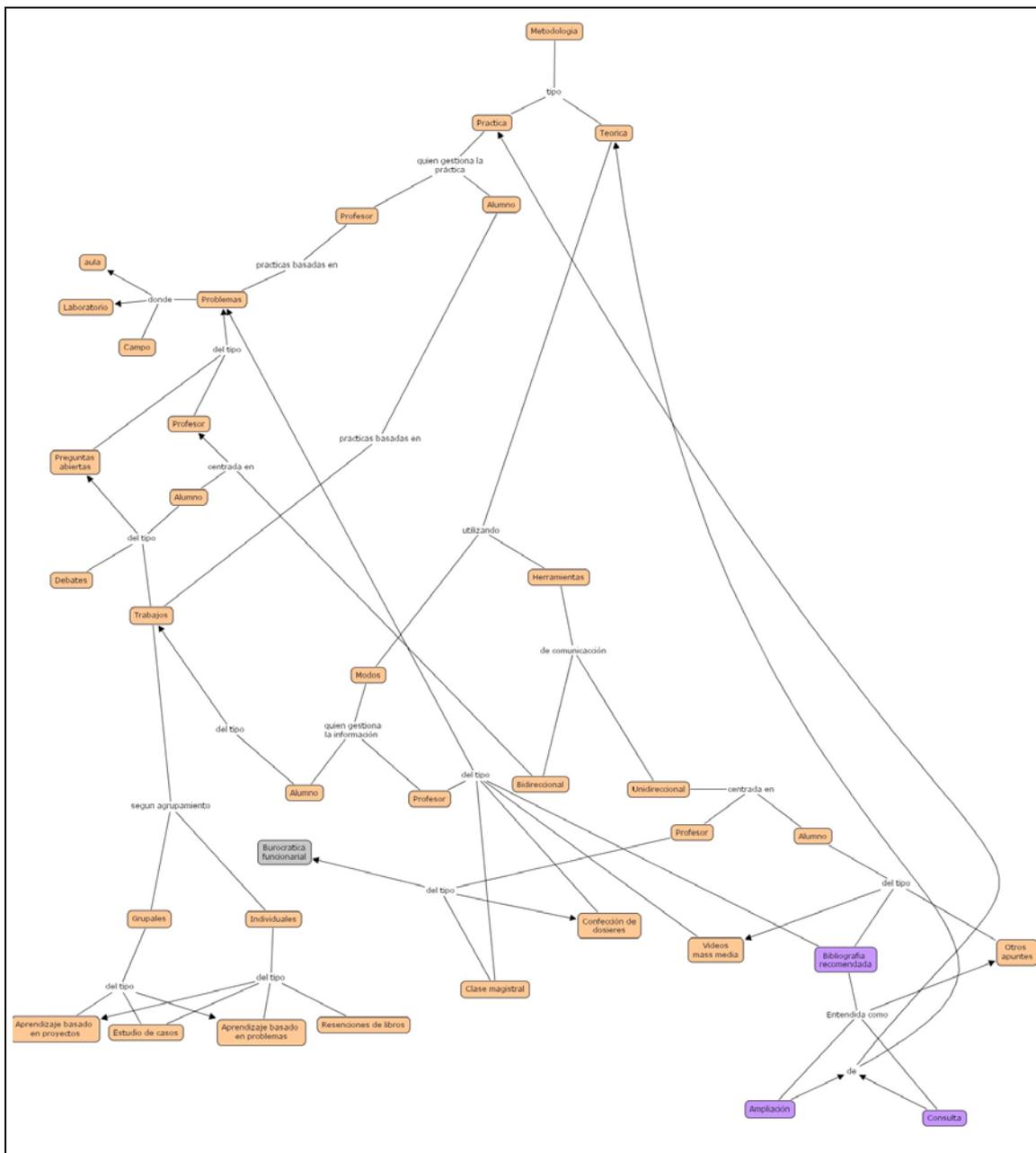
<http://www.bie.org/pbl/overview/diffstraditional.html>

Tendencias y propuestas para la enseñanza de las ciencias

<http://www2.uah.es/jmc/webens/tendenci.html>

Diferencias respecto a otras estrategias centradas en el alumno.

<http://www.bie.org/pbl/overview/diffother.html>



Esquema 15. La metodología del programa

Como se puede observar en el Esquema 15¹²³ las relaciones de las diferentes partes de la metodología la convierten en una parte del programa donde se eligen gran cantidad de rasgos prácticos que caracterizan una asignatura en concreto.

El profesor universitario se debería plantear si en su programa¹²⁴:

XXII. Está definido cómo se presentará la información

¹²³ Esquema ampliado en el Anexo 6.

¹²⁴ Numeración sigue de la página 170.

XXIII. Está definido cómo se presentará la información según el tipo de créditos
Una valoración positiva de este ítem requiere de una presentación explícita de los métodos de presentación de la información.

XXIV. Se presenta si se tienen que realizar trabajos en la asignatura.

XXV. Se presenta qué tipo de actividades se deben realizar.

XXVI. Se presenta qué tipo de agrupamiento se permitirá para hacer el trabajo.

XXVII. Se presenta la obligatoriedad de los trabajos

Como en las preguntas anteriores, para una valoración positiva de estos ítems se requiere de una presentación explícita de los mismos en el programa

XXVIII. Se indica la obligatoriedad de ir a clase.

XXIX. Se presentan otras alternativas si no se va a clase.

Como en las preguntas anteriores, para una valoración positiva de estos ítems se requiere de una presentación explícita de los mismos en el programa

XXX. Se indican los recursos materiales necesarios.

Se deben presentar los recursos necesarios. Se puede complementar la información con indicaciones de donde conseguirlos y su precio estimado.

XXXI. Se presentan actividades complementarias de formación.

Una valoración positiva de este ítem se dará tanto si aparecen las referencias de actividades complementarias de formación como si se indica donde se pueden encontrar estas referencias

XXXII. Se presentan las referencias bibliográficas y documentales

Como en las preguntas anteriores, para una valoración positiva de estos ítems se requiere de una presentación explícita de los mismos en el programa

XXXIII. La bibliografía está presentada con las referencias bibliográficas

Las referencias bibliográficas deben indicar al menos Autor, Año de Publicación y lugar de publicación, además de Título completo (del libro, revista y/o artículo). Páginas de Internet la dirección completa.

XXXIV. La bibliografía está diferenciada entre fundamental y complementaria.

XXXV. La bibliografía está diferenciada según temas o Unidades Didácticas.

Como en las preguntas anteriores, para una valoración positiva de estos ítems se requiere de una presentación explícita de los mismos en el programa

XXXVI. La bibliografía es accesible para el alumnado

El profesor debe cerciorarse de que la bibliografía que pone está en la biblioteca¹²⁵ o en algún lugar accesible a los alumnos.

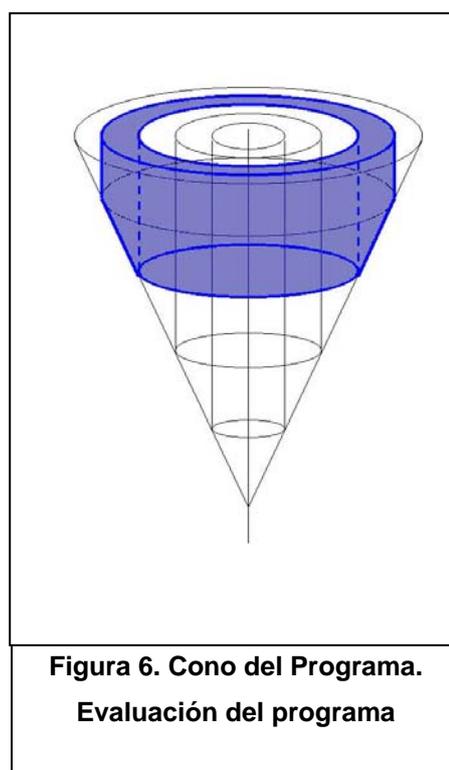
¹²⁵ Aunque los libros y revistas se puedan comprar, la compra de todos los que se ponen en una bibliografía sería un gasto ingente además de en muchas veces innecesario.

EVALUACIÓN

El antecedente más lejano que se conoce con respecto a la evaluación educativa se sitúa en el año 2000 a. C. Al parecer ya en esa época se utilizaban exámenes para acceder a la administración del estado. Trasladando el escenario al siglo V a. C. En Grecia, Sócrates y algunos de sus discípulos utilizaban los cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. En 1599 una publicación por parte de los jesuitas da una serie de normas precisas para la elaboración de exámenes escritos. Luis Vives define en el siglo XVI la evaluación continua, identifica y describe diferentes medios de recogida de información para la evaluación de los estudiantes (Lukas y Santiago, 2004: 55)

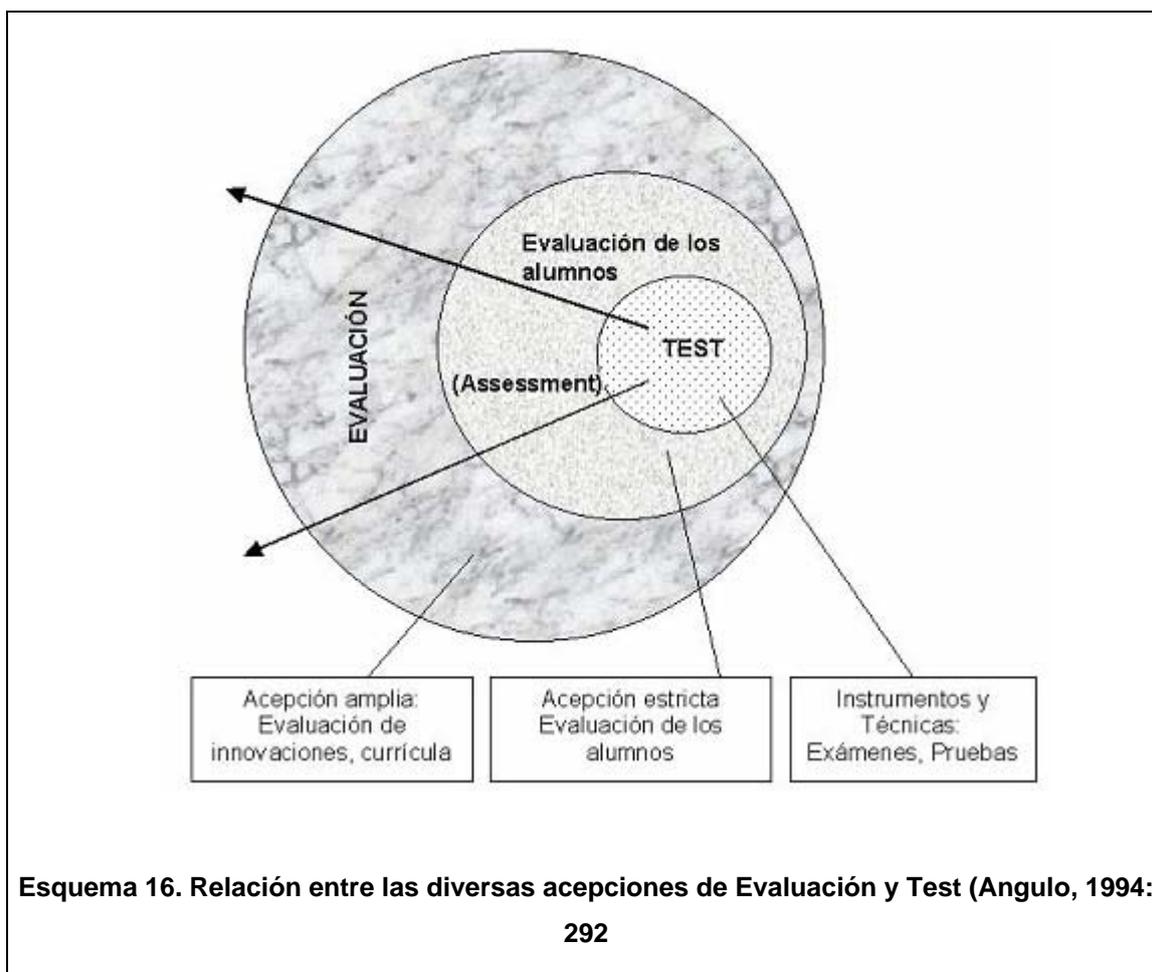
En el esquema del programa universitario, la evaluación tiene independencia del centro del cono (Figura 6), puesto que está separada bastante del centro. Lo que se pretende reflejar no es que el profesor no siga los contenidos o los objetivos para diseñar su evaluación, todo lo contrario. Se debe que tener en cuenta que “la dinámica propia de los trabajos sobre la evaluación, conduzcan a integrar progresivamente la reflexión didáctica, a la vez que se atiende con mayor relevancia a la regulación individualizada. De forma que son las prácticas docentes del profesorado las que condicionarán sus prácticas de evaluación formativa” (Allal, Bain y Perrenoud, 1993: 12-13)

El cono presenta que el profesor tiene la máxima libertad para diseñar los procesos evaluativos. En estos niveles de concreción lo que se plantea es cómo se hace la evaluación, puesto que lo qué se evalúa está ya casi definido por los objetivos y contenidos así como por la metodología empleada.



**Figura 6. Cono del Programa.
Evaluación del programa**

El concepto de evaluación se refiere al “complejo proceso mediante el cual se pretende conocer como el alumno aprende, valorar su aprendizaje y decidir o ajustar las acciones que se derivan de dicha valoración” (Ribas, 1997: 53). Así pues en todo acto evaluativo hay implícito el proceso de cerciorarse del valor de la realidad evaluada, según el grado de adecuación a una instancia de referencia o criterio.



El término de evaluación, no tiene un solo significado. En la sociedad, evaluar, tiene diferentes significados. Se podría diferenciar el hecho de evaluar en tres ideas que están integradas unas dentro de las otras.(Esquema 16)

De una parte, se encuentra lo que se denomina Test¹²⁶, que son el conjunto de pruebas, controles, exámenes. Es lo que Angulo (1994, 293) define

¹²⁶ Cronbach (1972, 49) indica que un Test “es una técnica sistemática para comparar conductas de dos o más personas”. Esta definición parece más orientada para definir instrumentos de psicometría, aunque la comparación de los alumnos y la competitividad hace que el hecho comparativo no se aleje de la realidad educativa universitaria

como “instrumentos de medida, que recogen una información muy determinada y limitada sobre un individuo o grupo de individuos”.

Un segundo nivel de construcción sería la “Evaluación Estrecha”, que es la evaluación centrada en los alumnos. Su finalidad es la de comprobar la repercusión en los receptores del servicio (en el caso de la universidad, la docencia) y está centrada en los individuos o grupos de individuos que reciben el servicio (en el caso de la universidad, los alumnos). En los países anglosajones se denomina “assessment” con una traducción muy complicada¹²⁷. El sentido que se le da a “assessment”, estaría relacionado con el impacto y las repercusiones o aprovechamiento que el proceso educativo ha tenido sobre los receptores. (Angulo, 1994: 284)

Un tercer nivel será la “Evaluación Amplía” que tiene como finalidad determinar la calidad de los servicios educativos prestados y va dirigida hacia los componentes del servicio educativo. Es objeto de esta evaluación diferentes componentes de los procesos de enseñanza aprendizaje (currículum, metodología, experiencias de aprendizaje, organización de los centros educativos, administración educativa en todos sus niveles, etc.)

Se debe tener en cuenta, que situarse en una de las dos acepciones de evaluación (amplía o estrecha) supondría, que al situarse en una “Evaluación Estrecha” estaría casi exclusivamente posicionándose en una recogida de información de lo que hacen los alumnos, contenidos asimilados, trabajos realizados, participación, etc. Si se usa una Evaluación Amplía, se debe situar en la calidad de las experiencias docentes, la planificación y la calidad de los

¹²⁷ El termino “assessment” deriva según Conner (1991) de la expresión latina “assidere”, que significa “sentarse al lado de”, aunque que en el diccionario latín/español solo aparece la palabra “assideo” que además de la traducción “sentarse al lado de” admite la traducción de “asediar” En los diccionarios español/inglés este concepto viene traducido como evaluación y como tasación. Siendo un poco críticos, el significado que se da en los países anglosajones responde más a tasación que a evaluación, con lo que el término “assessment” supondría *sensu stricto* “tasar una cosa”. pero nadie estaría dispuesto, ni los anglosajones, a esta traducción (Angulo, 1994: 284). Por otra parte Lukas y Santiago (2004, 111) presentan las diferentes propuestas de traducción que se han dado de los términos ingleses evaluation y assessment, dando ellos la alternativa de Assessment (para el termino *assessment* ingles) y evaluación (para el término inglés *evaluation*)

materiales, las técnicas pedagógicas etc. Decir que, se opta por una evaluación centrada en el alumno, cuando se habla de una Evaluación Estrecha, que olvida que el impacto del proceso educativo en el alumno, tiene que ver tanto con la calidad de los aprendizajes como en la calidad del “contexto educativo” (Angulo 1994: 287)

De acuerdo con el énfasis que los diferentes autores dan a algunos de sus aspectos, se puede decir que la definición más generalizada de evaluación la considera como el proceso para obtener información útil en la cual apoyar un juicio de valor sobre un sujeto objeto o fenómeno, y a la vez servir de guía para la toma de decisiones. En términos generales, se define evaluación como proceso o conjunto de procesos para la obtención y análisis de información relevante, en la cual apoyar un juicio de valor sobre un sujeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como apoyo de una eventual decisión sobre el mismo. (Espín y Rodríguez, 1994: 18).

Es pues la evaluación, un proceso sistemático, no improvisado y como tal es secuencial. Esta secuenciación se reflejará en unas fases. Implicará tres aspectos: una recogida de información (medida); un juicio de valores (precisar criterios y establecer niveles o estándares) y una determinación de las decisiones a las cuales puede servir (utilidad de la evaluación).

De estas implicaciones se desprende que:

- La evaluación es algo más que la medida.
- El elemento más característico de la evaluación, es la formulación de un juicio de valor sobre el resultado dado por la medición o estimación.
- La evaluación adquiere su sentido cuando se da la razón del por qué se juzga algo. Su finalidad es dar y ayudar a tomar decisiones relativas al objeto de evaluación. En el caso de la evaluación de los alumnos, es la valoración de los cambios o resultados producidos en los estudiantes como consecuencia del proceso educativo. (Domenech, 1999: 135).

A parte de las implicaciones de la evaluación, también se debe considerar el por qué de la misma. ¿Cuales son las razones que llevan a poner en marcha un proceso de evaluación?. Brown, S. (2003) expone diez razones por las cuales es necesario evaluar al alumnado:

- Generar una relación de feedback para que pueda aprender de sus errores.
- Clasificar o graduar su comprensión.
- Capacitarles para corregir sus errores y remediar sus diferencias.
- Motivarles y centrar su comprensión.
- Fortalecer el aprendizaje estudiantil.
- Ayudarles a aplicar principios abstractos a conceptos prácticos.
- Descubrir el potencial de los alumnos para progresar a otros niveles o cursos.
- Guiar la elección de opciones.
- Proporcionar feedback sobre lo efectivo que está siendo la acción formativa que se está llevando a cabo.
- Proporcionar estadísticas para agencias internas y externas

Como se ve la evaluación va más allá de un simple rendimiento de cuentas y debe tener presente a todos los agentes del proceso educativo. La institución universitaria ofrece a los alumnos la oportunidad de lograr unos resultados. Este logro, a la vez, es comprobado mediante alguna forma de evaluación. Con este marco de referencia se puede afirmar que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, constituye sin duda, uno de los procesos nucleares dentro el contexto de la enseñanza.

La evaluación de los aprendizajes¹²⁸ de los alumnos, tiene como uno de sus objetivos, la valoración de los cambios y resultados producidos en los alumnos, como consecuencia del proceso instructivo. El proceso instructivo, como un continuo entre enseñanza-aprendizaje, está directamente relacionado con la evaluación. La instrucción, no es un hecho estático, si no que depende de las variaciones continuas que el contexto proporciona. La detección de estas variaciones, su análisis, y la toma de las decisiones correspondientes, es función de la evaluación.

¹²⁸ Mencionar que cuando nos referimos a aprendizaje, lo hacemos tanto de conceptos como procedimientos y actitudes.

Aunque en la práctica han de estar completamente interrelacionados (puesto que la evaluación de aprendizajes forma parte del proceso instructivo) se puede diferenciar ambos procesos.

Desde un punto de vista formal, la evaluación de aprendizajes constituye la fase del proceso instructivo aun cuando actúa permanentemente sobre este por lo cual se puede definir como un elemento vertebrador de dicho proceso. Se debe tener presente que toda evaluación de aprendizajes se caracteriza por:

- 1- Ser un componente esencial e intrínseco del proceso instructivo.
- 2- Utilizar procedimientos e instrumentos que sean educativamente válidos y técnicamente congruentes con los objetivos (tests, pruebas, trabajos, registros, etc.)
- 3- Ser una evaluación que se centra en el alumno.
- 4- Constituir una tarea profesional, la cual implica una responsabilidad docente. Esta tarea comporta:
 - Concretar y expresar estos aprendizajes. ¿Qué tipo? ¿Cómo se expresan?
 - Diseñar un sistema evaluativo
 - Determinar los tipos de evaluación y los tipos de procedimientos e instrumentos de recogida de información.
 - Elaborar instrumentos encaminados a comprobar la adquisición de estos aprendizajes por parte de los alumnos.
 - Especificar criterios de valoración con relación a los procedimientos de recogida de información.
 - Dar a conocer los resultados de esta evaluación estando dispuesto a corregirlos en un acto de revisión de evaluaciones¹²⁹.

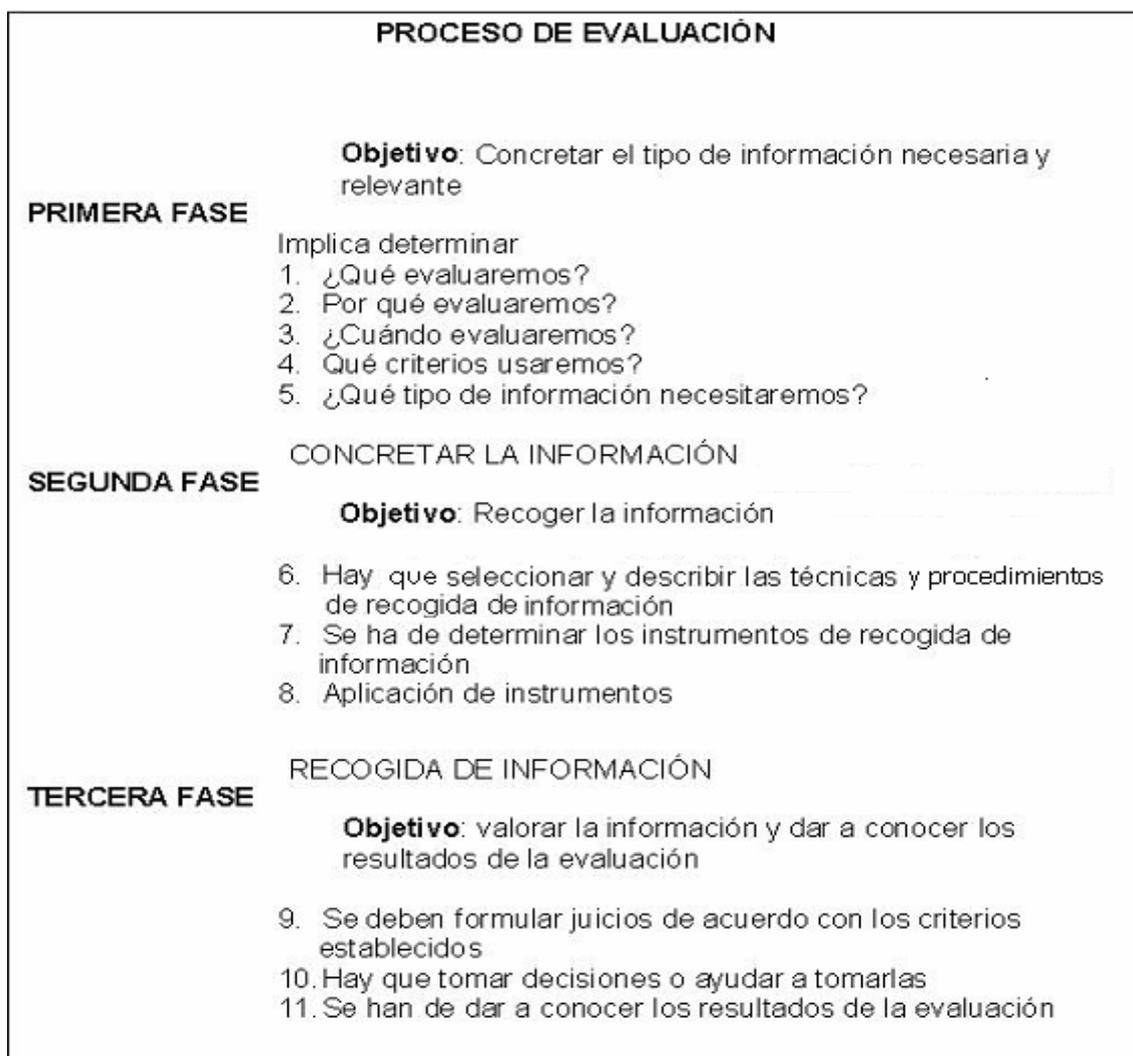
La evaluación como proceso secuencial tiene una serie de fases. No se trata de una secuenciación lineal, sino que los elementos que intervienen en

¹²⁹ Hay que tener presente que esta corrección y revisión de exámenes y trabajos es prescriptiva.

cada fase están muy interrelacionados. En el siguiente cuadro (Esquema 15) aparecen estas fases y elementos implicados en cada una.

Según los diferentes tipos de decisiones, a las cuales va encaminada la evaluación de aprendizajes, se puede hablar de diferentes modalidades de evaluación (Coll 1992: 129):

Evaluación inicial (diagnóstico denominado por Guilbert, 1994): su propósito es ajustar el punto de partida del proceso instructivo a la clase. Dentro esta evaluación, estarían incluidos todos los aspectos relacionados con los prerequisites de las asignaturas. No es que este aspecto, sea en sí mismo una evaluación inicial, pero sí que nos da unas pautas o puntos de vista previos.



Esquema 17. Fases y elementos en la evaluación. Espín y Rodríguez (1994, 25)

La valoración del estatus inicial de los sujetos permite al profesor tomar diferentes tipos de decisiones:

- 1- Iniciar el proceso tal y como se había previsto.
- 2- Entregar a los alumnos a fuentes de información complementarias.
- 3- Introducir cambios al inicio del curso destinando, por ejemplo, unos días de clase para suplir lagunas de formación que han sido detectadas.

Una diferenciación clásica de la evaluación, se basa en la función que tiene la evaluación referente al proceso educativo. Así se presenta la evaluación sumativa y la evaluación formativa.

*Evaluación formativa*¹³⁰ tiene como objetivo fundamental determinar durante el proceso formativo el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir tanto al profesor como a los alumnos, de los aprendizajes no adquiridos o aprendidos mal y a poner remedio en el transcurso de este proceso.

De esta modalidad de mejora se desprenden decisiones de mejora que afectan a los elementos que intervienen en el proceso. En esta misma línea, Fernández, Sarramona y Tarín señalan que “probar varias veces la instrucción, medir sus efectos y revisarla, siempre y cuando sea necesario, permite obtener con bastante posibilidad un éxito seguro” (1988, 276).

La evaluación formativa aporta las siguientes ventajas didácticas:

- Evitar la acumulación progresiva de errores o dificultades para el aprendizaje.
- Resulta muy motivadora.
- Favorece la comunicación profesor-alumno.
- Es un factor de eficacia y de perfeccionamiento tanto para el profesor como para el alumno.

No obstante, cabe decir, que “la dificultad principal de la evaluación formativa es que requiere una dedicación constante del profesorado que le permita saber cuáles son las dificultades que tienen los alumnos en cada

¹³⁰ Denominada evaluación del proceso en Sarramona (1997, 233)

momento, puesto que sólo así les podrá ayudar plenamente. La dedicación para la evaluación formativa, será mucho más difícil en un modelo de clase tradicional, que si se usan estrategias metodológicas más individualizadas y autónomas, puesto que estas, al no centrar tanto la dinámica de la clase en el profesor, deja más tiempo para observar, tomar notas y ayudar a los alumnos en los momentos concretos que se requiere su ayuda” (Mayor, 1998: 25-26)

*Evaluación sumativa*¹³¹ su finalidad es la asignación de puntuaciones o calificaciones de los alumnos y certificación de la adquisición de unos determinados niveles para poder seleccionarlos. Está orientada a la promoción¹³².

En definitiva se puede decir que “el objeto de la evaluación formativa no es clasificar o certificar a un alumno, sino ayudar tanto al estudiante como al profesor a enfocar los esfuerzos, con el fin de conseguir un dominio total de los objetivos, mientras que la evaluación sumativa tiene por objeto clasificar, nivelar y certificar a los alumnos” (Fernandez, Sarramona y Tarín ,1988: 276).

Cuando se habla de evaluar, según Zabalza (1991, 2003) se habla de comparar. Cuando se hace una comparación, queda claro que es necesario tener unos puntos de referencia que serán los que darán la información de la evaluación. Estos puntos de referencia Zabalza (1991, 96) los llama normotipos. Se puede considerar que hay tres tipos básicos de normotipos:

- Normotipo estadístico (Evaluación por normas en Doménech, 1999: 143. Se aplica este normotipo cuando la comparación se establece a partir de un grupo de referencia.
- Normotipo de criterio: En este caso la comparación se efectúa a partir de un marco de referencia externo que especifica las características que ha reunir el objetivo evaluado para ser evaluado positivamente.

¹³¹ Denominada evaluación de resultados o productos en Sarramona (1997, 233).

¹³² Se entiende como promoción al hecho de carácter administrativo por el cual un alumno pasa de un curso a otro. En si misma la evaluación no tiene que coincidir con la promoción (recordar el caso de la LOGSE) aunque en la universidad suele coincidir (recordar los aprobados compensado de diferentes carreras y universidades)

- Normotipo individualizado: Aquí la comparación se produce entre la situación de antes del proceso educativo y la situación desprendida del proceso educativo.

Se debe tener en cuenta que saber cuál será el normotipo que el profesor usará al evaluar a los alumnos, es una información relevante.

Evaluar, está siempre muy unido a los objetivos que se han definido en la programación¹³³. De esta manera el profesor, siguiendo la división de Coll (1992) de los objetivos, tiene que diferenciar los tres tipos diferentes de evaluación:

- 1- La evaluación conceptual; no tiene gran dificultad puesto que es la que realizan los profesores más comúnmente.
- 2- Evaluación procedimental; Presenta las siguientes características:
 - No tiene la inmediatez de la evaluación de los conceptos. Hay técnicas que necesita mucho tiempo para dominarse. Es necesario en este caso centrarse más en el proceso de evaluación que no en el dominio total de la técnica propuesta.
 - El procedimiento ha de ser versátil y funcional. Esto quiere decir, que para constatar el dominio de un procedimiento por parte de un alumno, ha de aplicarlo en situaciones diferentes a la del aprendizaje.
 - Un procedimiento general solo se da por aprendido cuánto se aplica en diferentes disciplinas a las que se ha aprendido.
- 3- Evaluación actitudinal
 - Necesita más tiempo para ser observada y no siempre es fácilmente observable ya que no se presentan en un mismo momento y de una misma forma a todos los componentes de un grupo (Ahumada, 1998).

¹³³ “Evaluar es el conjunto de operaciones que tienen por objeto determinar y valorar todo lo que el alumno ha aprendido en el proceso de enseñanza aprendizaje, respecto a los objetivos planteados en los programas las asignaturas” (Carreño Huerta, 1998: 20)

- Un instrumento adecuado para la evaluación de las actitudes son las guías de observación por las características propias de las actitudes que como ya se dijo, involucra tres tipos diferentes de componentes: cognitivo (conocimientos y creencias), el afectivo (sentimientos y preferencias) y el conductual (declaración de intenciones o acciones manifiestas). Con las guías de observación se pueden mejorar el análisis de estos factores que componen las actitudes.(Yus, 1996). No obstante las escalas de Lickert, de Thurstone, el diferencial semántico de Oswood permiten estructurar las mayorías de los instrumentos de observación de comportamientos actitudinales aún cuya información no siempre finaliza en una interpretación aceptada o reconocida por el sujeto evaluado.
- Una línea de procedimientos evaluativos en que se expresen verbalmente o por escrito las intenciones y el sujeto reconozca determinados comportamientos no solo en el ámbito académico, sino que en el contexto familiar y comunitario, son intentos importantes en la evaluación actitudinal. (Ahumada, 1998).

Un punto importante en la evaluación (siguiendo con el Esquema 17 de la página 197) son los diferentes instrumentos utilizados para la evaluación de aprendizajes dentro de las técnicas de prueba y de observación. Para definirlo de una forma esquemática, se usará la siguiente tabla.(Tabla 10)

Técnicas de prueba			
Según el tipo de respuesta	Escritas	Reconocimiento de respuestas o elaboración de respuesta breve (Prueba objetiva)	
		Productos de respuesta	Pruebas de ensayo amplio
	Pruebas de ensayo restringido		
	Orales		

	Comportamentales ¹³⁴
Técnicas de observación	
Registros abiertos	Registros narrativos (diario de campo)
	Registros descriptivos (muestras de conducta anecdótico)
	Registros tecnológicos (vídeo)
Registros cerrados sistematizados.	Listas de control
	Escalas de valoración
	Escalas de producto

Tabla 10. Diferentes tipos de instrumentos de evaluación para cada una de las técnicas señaladas. Cuadro adaptado de Espín y Rodríguez (1994, 44)

Otras clasificaciones de los instrumentos de evaluación (Meneses, 2000: 47-51) no aportan muchas variaciones a la tabla ya presentada. No obstante la evaluación en la universidad actual, con los cambios que se le presentan¹³⁵ requiere de una innovación en el campo de la evaluación. Una reforma de la evaluación que vaya más allá de la clásica por exámenes.

Los diferentes métodos de evaluación son numerosos y se pueden encontrar ejemplos la bibliografía (Angelo, 1993; Conan, 1999; Municipio, 2000; Villar et al. 2001; Ibar 2002; Salinas, 2002; Zabalza, 2002; Brown & Glasner, 2003). No obstante, hay que plantearse, más allá de ejemplos concretos,

¹³⁴ se entiende por respuestas comportamentales, aquellas que el profesor observa durante el transcurso el proceso educativo (cómo hace una cosa, cómo se relaciona con los compañeros, etc.)

¹³⁵ Implantación de la LOU, la convergencia con el resto de los países de la U.E., los créditos ECTS...

diferentes ideas que impulsen al profesor a innovar e investigar en el método de evaluación que mejor se ajuste a sus necesidades¹³⁶.

En primer lugar, se debe tener presente que el método de evaluación debe de responder a las necesidades de lo que se quiere evaluar. Si se evalúa el trabajo de investigación, no se puede exigir lo mismo que si se evalúa la correcta ejecución de una práctica de laboratorio. De esta manera se pueden dar diferentes ejemplos:

- Exámenes a libro abierto, demuestran lo que el alumno es capaz de hacer con la información
- Preguntas cortas, reducen los problemas de los test¹³⁷ y permiten una especificación de la información preguntada.
- Estudio de casos en que el alumno ejercita la síntesis, el análisis y la evaluación.
- Simulaciones en entornos reales (por ordenador)
- Ejercicios de investigación, realizando el estudio de diferentes documentos.
- Exámenes de multielección de preguntas, donde el alumno puede construir su examen.
- Resolución de problemas (en la pizarra o por escrito).
- Presentación de trabajos o portafolios.

Por otra parte, hay que tener presente que, en la innovación de la evaluación también se puede jugar con la variable de quién es el más adecuado para evaluar. De esta manera, los tutores, la autoevaluación, la

¹³⁶ No se debe olvidar que la innovación en la evaluación conlleva más trabajo para el profesor (Gibbs, 2003: 65)

¹³⁷ El test usa demasiadas veces los juegos de palabras y las dobles negaciones, convirtiéndose en un aprendizaje muy concreto, que a veces, se separa de lo que realmente es la asignatura. Por otra parte, también pierden validez ya que las preguntas se suelen repetir y los alumnos las suelen conocer de antemano.

evaluación por compañeros¹³⁸, la evaluación de los empleadores y tutores de prácticas, son diferentes ejemplos de sujetos evaluadores (Brown y Glasner, 2003).

Como se ve, cuando hablamos de técnicas de evaluación se suele hacer referencia a las pruebas además de los trabajos, investigaciones, memorias de prácticas, etc., aún así, estas técnicas de recogida de información del trabajo de los alumnos, están actualmente muy extendidas (créditos prácticos) y se debe tener en cuenta como otra fuente de información¹³⁹.

Las tareas realizadas por los alumnos, no son siempre de tipo individual, sino que muchas veces son en grupo. En la evaluación de los trabajos en grupo o equipo, existen dos partes importantes que se deberían considerar (Cyrus, 1997; Conway et. al., 1993).

- a) En primer lugar, el producto como resultado del proceso y esfuerzo del grupo en general que se le asignará, según estos autores, un máximo de un 60% de la nota¹⁴⁰. La evaluación la hace el profesor, y todos los participantes reciben la misma puntuación.
- b) La segunda parte es la valoración de cada uno de los componentes del grupo. Cada uno de los estudiantes evalúa a cada uno de los miembros del grupo. Se le comunica al alumno que debe ser honesto, y se le da una puntuación máxima del 40%.

¹³⁸ La autoevaluación y la evaluación por los compañeros, son tratadas de forma simultánea como si fueran la misma cosa y persiguieran los mismos objetivos.

La autoevaluación se ha definido como “la implicación de los estudiantes identificando los estándares y/o criterios a aplicar a su propio trabajo y la realización de juicios sobre la extensión que se han abarcado con estos criterios y estándares” (Boud, 2000: 35).

La evaluación por compañeros implica que los estudiantes hagan juicios y comentarios sobre los trabajos de los otros. Esta evaluación es más complicada en grupos pequeños y poco cohesionados (Boud et al, 1998)

¹³⁹ Actualmente en la UIB se trabajan las asignaturas de prácticas usando guías didácticas, que pueden actuar como una variable de los programas de las asignaturas así como unas pautas de ejecución y evaluación de las prácticas.

¹⁴⁰ Los autores hacen esta división porcentual de las calificaciones sin explicar qué criterios siguen. Aunque es fácil suponer que se debe a que el profesor tiene el porcentaje mayor de la nota, para que los alumnos no se puedan aprobar sin contar con la opinión de profesor.

Otras investigaciones Goldfinch y Raeside (1990), Goldfinch (1994) desarrollan otras técnicas que también se dividen en dos partes. Una primera parte se confecciona un listado de tareas (task related) que se deben hacer y cada miembro del grupo valora su participación y la de las resto de los compañeros del grupo, con una puntuación de 0 a 3 (de más participación 3 a menos participación 0). La segunda parte refleja la valoración de los miembros del grupo respecto a los criterios necesarios para que el grupo funcione de forma eficiente¹⁴¹. La puntuación será de 3 (mejor que la mayoría en este aspecto) a 0 (no ayuda de ninguna forma en este aspecto)¹⁴². La nota final es el resultado de la aplicación de una formula matemática dónde se computan todas estas valoraciones¹⁴³.

Así pues, la evaluación participativa de los alumnos¹⁴⁴, requiere que estos emitan valores tanto de su propia actuación en la elaboración de un trabajo u otra actividad, como la implicación de cada uno de sus compañeros en particular así como del grupo en general. Esta visión del trabajo en grupo,

¹⁴¹ Listado de criterios necesarios para que un grupo funcione:

- Nivel de entusiasmo / participación.
- Aportación de ideas.
- Comprensión de lo que se requiere.
- Ayudar al buen funcionamiento del grupo.
- Organización del grupo y asegurar que las cosas se hagan.
- Ejecutar las tareas eficientemente.

¹⁴² Se puede asignar una puntuación de -1 si conscientemente interrumpe o dificulta el trabajo del grupo.

¹⁴³ La formula utilizada para asignar la nota individual es:

Coeficiente Puntuación Estimada (parte 2) es igual a (Total de notas de un estudiante en toda la parte 2 de ese grupo)/(Máximo valor posible del total*)

*Máximo valor posible del tota = (nº de tablas de ese grupo) x (nº de criterios) x (máxima nota por criterio, es decir, 3)

Puntuación PA = (Coeficiente de puntuación del estudiante parte 2) / (Puntuación promedio de ese grupo)

Factor PA = % del trabajo realizado por el alumno + (100% - % del trabajo realizado por el alumno) x Puntuación PA

Nota final del estudiante (Factor PA - Puntuación PA)^{0.5} x nota del grupo.

¹⁴⁴ Se encuentran diferentes investigaciones sobre el tema en Orsmond (2004)

viene a responder de una forma muy clara a las capacidades de trabajo en equipo y de valoración de las actividades a las que se hacía referencia en puntos anteriores.

Brown expone que los métodos de evaluación utilizados en la universidad “no son lo suficientemente buenos para conseguir lo que queremos” (1999, 24). Según los estudios de Espín y Rodríguez (1994, 55-60) y Domenech (1999, 160) la realidad evaluativa en la universidad, se puede ver desde dos vertientes: por un lado la recogida de aquellas críticas que ha recibido la institución referidas a la evaluación del aprendizaje, y por otro, señalando los problemas que plantea esta evaluación en la universidad: Según estos dos autores, las críticas recibidas, suelen ser del tipo:

- Escasa programación de las materias.
- La evaluación sumativa se suele reducir a una única prueba al finalizar la instrucción de una asignatura.
- Poca o ninguna explicitación de objetivos.
- Carencia de coordinación entre diferentes programas o incluso dentro la misma materia cuándo esta la hacen diferentes profesores.
- Carencia de criterios objetivos en las calificaciones.
- Desconocimiento generalizado de los criterios de evaluación.
- Discrepancia de criterios de evaluación entre diferentes profesores. cuando hacen la misma asignatura.
- Diferencia en el nivel de exigencia entre diferentes profesores.
- Utilización casi exclusiva de evaluación sumativa.

Entre otros motivos, como la falta de cultura de la evaluación, la poca coordinación o el escaso uso de la innovación en la evaluación, estas críticas, vienen dadas por los problemas que presenta en la evaluación de los aprendizajes en la universidad. No obstante, la universidad es consciente de sus debilidades en el campo de la evaluación (Bricall, 2000) y ha puesto en marcha programas de mejora de la docencia universitaria y, por tanto, de la evaluación.

El primer problema es que los resultados o productos de la evaluación universitaria – los aprendizajes – constituyen una realidad compleja y, por lo tanto, difícil de concretar y especificar. Los aprendizajes son muy amplios y es responsabilidad del docente conseguir que los aprendizajes sean lo más significativos posible para el alumno y buscar formas de evaluación concordados y coherentes con ellos.

Otro tipo de problema es como se evalúa. En los programas revisados se percibe una carencia de coherencia entre los objetivos, contenidos y la evaluación. La explicitación de los criterios de evaluación no es fácil y no está exenta de problemas, por su variedad y cantidad, aun cuando son muy importantes tanto para el alumno como para el profesorado.

Hay pocas cosas que desorienten y desmotiven más a los alumnos que el desconocimiento de los criterios de evaluación, la constatación de la posible arbitrariedad en su establecimiento y, sobre todo, la diversidad de criterios entre profesores de una misma materia ante un mismo objeto de valoración.

Los programas de las asignaturas (curso 2003-2004) son útiles pero los estudiantes, a menudo necesitan, una presentación más sustancial particularmente para entender los criterios de evaluación (Orsmond et al. 1996). Diferentes estudios¹⁴⁵ confirman que un conocimiento claro por parte de los alumnos de lo que se les va a pedir en una determinada asignatura, aumenta tanto su confianza, como la motivación para el estudio de la misma.

En cuanto a las modalidades de evaluación empleadas, la necesidad de certificar niveles logrados por los alumnos, para la superación de las diferentes asignaturas del currículum, hace que la modalidad de evaluación sumativa, sea la única que acapara toda la atención del profesorado. Con demasiada frecuencia, se reduce a una prueba única de evaluación a final de curso, y olvidan otras modalidades de evaluación de mayor valor pedagógico, como la evaluación formativa.

Por ello es necesaria una innovación de la evaluación en la universidad. La evaluación, como todo el proceso educativo debería tener una función más

¹⁴⁵Brown, 1988; Brown y Atkins, 1994; Pain, 1995; Amat y Pineda, 1996; Pérez y Trinidad, 2000; Nadal, 2003

allá que el rendimiento de cuentas y por ello convertirse en un verdadero instrumento educativo.

En cuanto a los instrumentos de recogida de información, el problema no es tanto el tipo de instrumento que se emplea, si no en el tipo de aprendizajes que se quieren medir a través de aquellos. Es importante que la muestra de aprendizajes medidos en las pruebas sea representativa de todos los aprendizajes deseados.

Con frecuencia, los objetivos de aprendizaje, no se tienen en cuenta en la elaboración de instrumentos de evaluación o se consideran tan solo de manera vaga debido a que no son explícitos, lo cual hace que no se pueda contrastar la representatividad de estas pruebas.

Referente al criterio de interpretación de las puntuaciones obtenidas por los sujetos, no se hace explícito el tipo de referente utilizado. Los criterios suelen hacer referencias a los aspectos o dimensiones que se creen relevantes para los aprendizajes de los estudiantes, y que tienen relación con lo que se quiere conseguir al final, recogidos en los objetivos generales establecidos, y en el momento que se establece, se convierten en puntos de referencia (Laffitte 1993: 95). Los criterios de evaluación se convierten en la base para valorar la información mediante las pruebas. Los resultados se comparan con los criterios y se procede a tomar decisiones de superación o no superación. Los criterios que reflejan el grado de maestría o dominio de una asignatura se deben concretar en un punto de corte o superación del tramo instruccional (Rivas, 1997; Rivas, Jornet y Suarez, 1995). Es muy importante que se informe a los estudiantes, muy claramente, de como serán evaluados. Por esto, “el profesor tendrá que comentar estos principios a inicio de curso y exponerlos de forma detallada en el programa de la asignatura que se da a cada alumno. Estas son unas de las informaciones que más agradecen los estudiantes y que, además, influyen en su motivación” (Domenech, 1999: 153). En la práctica, el profesor establece un nivel mínimo de exigencia de paso y/o de superación, según su propio criterio, establecido de forma más o menos arbitraria, y basándose en su experiencia. Tan solo en algún caso, tiene en cuenta el nivel de realización del

grupo para ajustar su nivel de exigencia.(Espín y Rodríguez, 1994: 60)¹⁴⁶ Se debe remarcar que Meneses (2000, 52) opina que la calificación del alumnado con imparcialidad y criterio, es uno de los trabajos más difíciles del profesorado universitario, llegando a dar unos consejos de cómo evaluar para mantener la equidad con todos los alumnos. No obstante es necesario que el alumno conozca cuales son las notas de corte de cada una de las calificaciones que se le van a dar. Estas vienen marcada en el R D 1125/2003 en el que se dice en su punto 4:

Los resultados obtenidos por el alumno en cada una de las materias del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

- 0-4,9: *Suspenso (SS).*
- 5,0-6,9: *Aprobado (AP).*
- 7,0-8,9: *Notable (NT).*
- 9,0-10: *Sobresaliente (SB).*

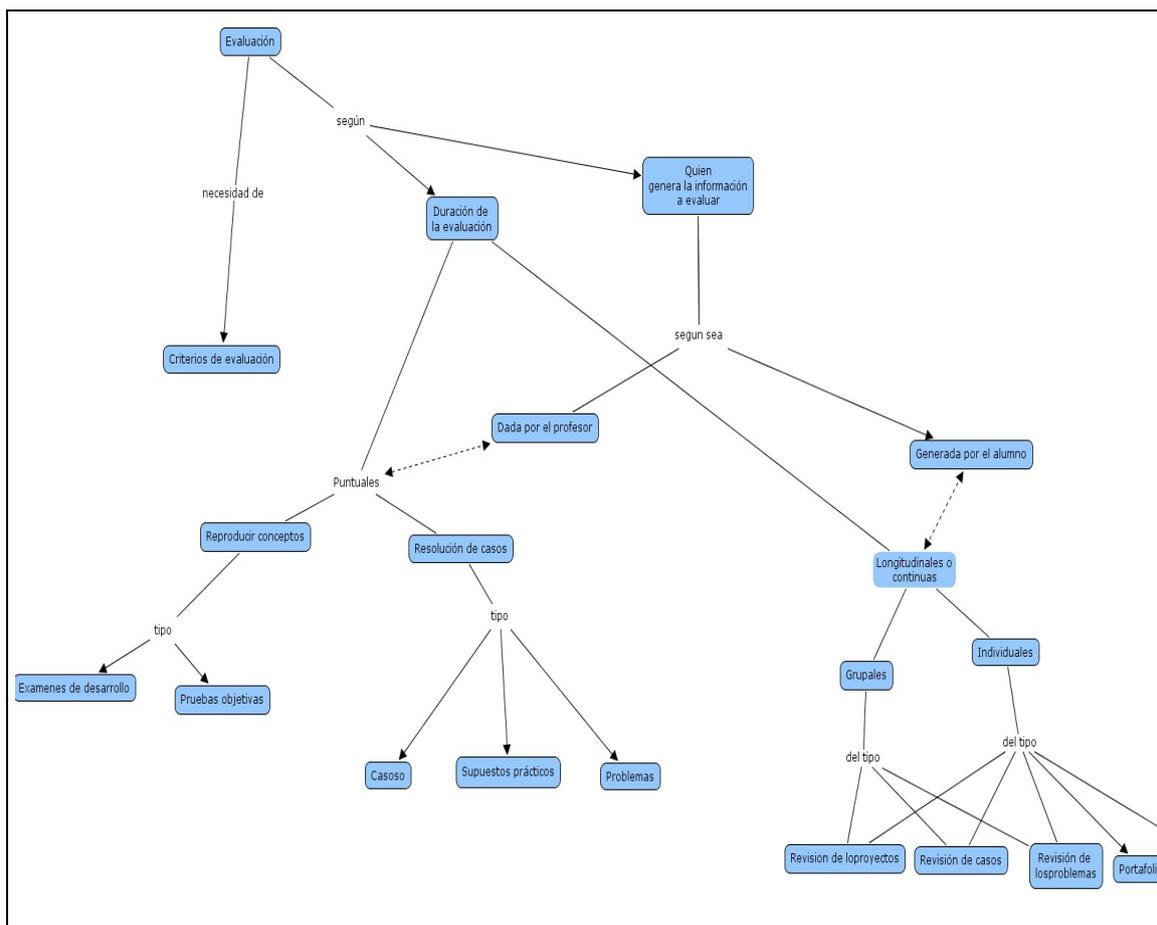
Se debe señalar que cuando se habla de prueba o ejercicio, no solo se presenta una prueba escrita sino a todo tipo de trabajo, práctica, recensión (...) que el alumno realiza y que se evalúa. Así pues, todo lo que se ha dicho sirve para los trabajos prácticos que los alumnos realizan.

“Las lamentaciones por parte del profesorado de la universidad y colegios técnicos, en el sentido que los alumnos trabajan solo para los exámenes o que empiezan a trabajar poco antes de los mismos, constituyen seguramente la condena de sus propios sistemas de valoración” (De Juan, 1995: 108) Es por ello que la evaluación continua se está abriendo paso en los procesos de innovación en la evaluación universitaria.

En el esquema siguiente se pueden ver las diferentes relaciones entre los elementos de evaluación (Esquema 18)¹⁴⁷

¹⁴⁶ Es necesario señalar que el trabajo y la formación del profesorado llevará a cambiar la apreciación de Espín y Rodríguez 1994.

¹⁴⁷ Esquema ampliado en el Anexo.7



Esquema 18. La evaluación y sus relaciones

El profesor universitario se debería plantear si en su programa¹⁴⁸:

XXXVII. Se presentan los criterios de evaluación.

Una valoración positiva de este ítem requiere que los criterios de evaluación estén presentados explícitamente.

XXXVIII. Se presentan los criterios de evaluación de los tres tipo de objetivos.

Una valoración positiva de este ítem requiere que los criterios de evaluación de cada uno de los tipos de objetivos estén presentados por separado explícitamente.

XXXIX. Se indican los mínimos para conseguir cada una de las calificaciones.

Una tabla con las diferentes notas de corte o diferentes actividades a realizar sería un muy buen indicador.

XL. Se presentan los diferentes métodos de evaluación.

¹⁴⁸ La numeración sigue de la página 188.

Para valorar positivamente este ítem deben aparecer todos los métodos de evaluación que se utilizaran y estos ser definidos como tales métodos de evaluación.

XLII. Se indica el valor de cada situación de evaluación a la puntuación final.

Una tabla con los diferentes valores¹⁴⁹ de los métodos de evaluación sería un muy buen indicador¹⁵⁰.

XLIII. Se indican los criterios de evaluación para cada una de los métodos de evaluación.

Una valoración positiva de este ítem requiere que los criterios de evaluación estén presentados explícitamente.

XLIV. Se indica como se tienen que presentar los trabajos.

Para una correcta valoración del ítem se requiere que se presenten los criterios de presentación de los trabajos o se indique donde se pueden encontrar estos criterios.

XLV. Se indican las fechas de evaluación de cada uno de las situaciones de evaluación.

Para una correcta valoración deben aparecer las fechas de los exámenes finales¹⁵¹ de la evaluación así como las fechas límite de presentación de trabajos o prácticas.

¹⁴⁹ Se puede dar el peso en porcentaje o en fracción.

¹⁵⁰ Hay que tener presente que en algunas ocasiones los trabajos que se realizan solo sirven para poder presentarse a los exámenes. Esta información debe quedar reflejada en el programa

¹⁵¹ Estas fechas se suelen dar al profesor antes de empezar el curso por la administración de la Universidad

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA

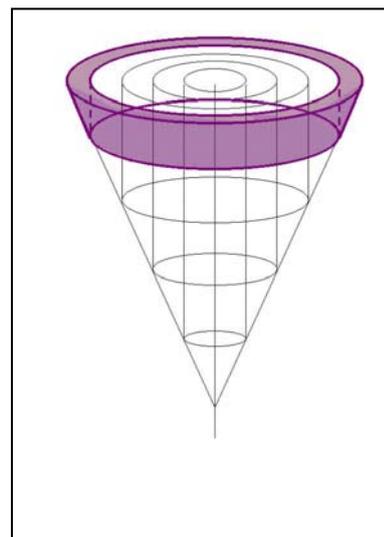
La contextualización del programa, en el esquema que se ha realizado sobre lo que es un programa universitario, está en la parte más alejada del centro del eje que define los objetivos finales de la asignatura y el marco teórico referencial de la misma.

Este alejamiento del centro, como último anillo del cono, indica que las indicaciones que en él se dan tienen una relación limitada con el cuerpo de la asignatura, entendida como un hecho científico. No obstante, el hecho de ser la última, le da la misión de cerrar el cono, es decir, de darle la consistencia que hará que el cono se forme como tal. (Figura 7)

Son las informaciones que entran en esta parte del programa, las que de forma general vienen marcadas por la administración universitaria. El profesor universitario tiene muy poco control sobre estos datos, puesto que son de cariz organizativo institucional, pero a la vez condicionan profundamente la programación realizada por el profesorado.

Esta dimensión, comprende aspectos básicos de la asignatura que son previos a características más particulares de la misma. Son aspectos organizativos generales y sociales de la universidad. Así pues, incluye elementos como el número de horas de docencia (medido por la cantidad de créditos que tiene la asignatura ya que un crédito es equivalente a diez horas de clase ya sean teóricas o prácticas), antigüedad de la asignatura, modificaciones, etc. Con respecto a esta dimensión se describen cinco características, es decir, se ha concretado en cinco indicadores.

1. La primera es la relevancia de la asignatura en la titulación. Esta relevancia podría operativizarse mediante un conjunto de las valoraciones que concede a la asignatura cada uno de los implicados, ya sea desde el



**Figura 7. Cono del Programa.
Contextualización del
programa**

punto de vista de aquel que la imparte o de los profesores del área de conocimiento o la titulación, como desde aquel que la recibe. Se puede definir como 1) Muy relevante, 2) Relevancia media, 3) Poco relevante, 4) Irrelevante para la titulación/ Complementaria. En el programa, se podría hacer, si hace falta, una pequeña explicación del por qué de la asignatura.

2. El segundo punto de esta dimensión, es la orientación dentro la titulación, el cual implica la explicitación de la importancia de la asignatura para la continuación de los estudios, la importancia para la explicitación de una especialidad y la importancia en relación con otras asignaturas.
3. El tercer punto da información al alumno sobre el funcionamiento interno de la asignatura es el tiempo que hace que se imparte la asignatura, el cual puede ser el punto que permite conocer si la asignatura es tradicional o de nueva creación. En una asignatura de nueva creación, tanto los contenidos, como la metodología están siendo probados mientras que en una asignatura tradicional, la experiencia hace que la programación, el campo temático y científico, la metodología utilizada, etc. a causa de la experiencia, estén más definidas, consensuadas y contrastadas. No obstante, una asignatura tradicional puede caer en un conservadurismo que no favorezca su renovación metodológica.
4. La cuarta característica con respecto a la contextualización son las modificaciones que ha sufrido el programa de la asignatura en los dos últimos años. Estas modificaciones pueden referirse al rango, a la carga docente, a los contenidos, lecturas y trabajos a realizar etc.
5. Un último punto, son las características básicas de la asignatura en sí mismas, es decir, el número de horas teóricas, prácticas, el rango de la asignatura. Esta puede ser troncal, obligatoria, optativa o de libre configuración, calificación que viene dada por el plan de estudios; las horas de docencia por semana y temporalización cuatrimestral o anual.

La estructura de la universidad tendrá que sufrir un cambio muy significativo con la introducción de la nueva legislación universitaria, que se desarrolla a partir de las diferentes declaraciones de los ministros de educación

de los países miembros de la Unión Europea (La Sorbona, 1998; Bolonia, 1999¹⁵² y Praga 2001).

El concepto de un Espacio Europeo de Educación Superior se consolidó a partir de la referida declaración de Bolonia, donde se llega a las siguientes actuaciones:

- 1) Adoptar un sistema de títulos comprensible y comparable con la adopción de un complemento de título para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos.
- 2) Establecer un sistema de títulos basado en dos niveles principales. El título de primer nivel que dará acceso al mercado laboral y un segundo nivel, que requerirá la superación del primer nivel, y tiene que conducir a un título de postgrado tipo master y/o doctorado.
- 3) Establecer un sistema común de créditos para fundamentar la compatibilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
- 4) Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios en otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados con aquellos.
- 5) Impulsar la cooperación para fomentar la calidad, desarrollar criterios y unas metodologías educativas comparables.
- 6) Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, los esquemas de movilidad y los programas integrados de estudios de formación y de investigación.

¹⁵² La Declaración de Bolonia (1999) ha sido suscrita por 29 países entre los cuales se encuentra España y en ella se pretende la construcción del mencionado "Espacio Europeo de Enseñanza Superior" con la finalidad de incrementar el nivel de ocupación en la Unión Europea y que los profesores y estudiantes del resto del mundo vean en los Centros de formación Superior Europeos un hito de referencia por su calidad, diversidad, competitividad y orientación a la investigación.

Posteriormente, en la declaración de Praga (2001), firmado por los ministros de educación de 33 países, se refuerzan los puntos anteriores y se introducen algunas líneas adicionales:

- A. El aprendizaje a lo largo de la vida, como un elemento esencial para llegar a una mayor competitividad europea, así como una mejora de la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- B. El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
- C. La promoción del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

En sintonía con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior descritos en el proceso de Bolonia, la Ley Orgánica de Universidades destaca como objetivos relevantes, las cuestiones relacionadas con el aprendizaje, la creación y la transmisión de conocimientos, la movilidad de estudiantes y de profesores, la garantía de calidad y su regulación y la formación a lo largo de la vida.

El título XIII de la LOU sobre el Espacio Europeo de Educación Superior legisla que:

- Se adoptarán las medidas necesarias para la plena integración (Art. 87).
- Se adoptarán medidas para que los títulos oficiales estén acompañados por el Suplemento Europeo al Título. (Art. 88-1).
- Se establecerán, reformarán o adoptarán, las modalidades de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial (Art. 88-2).
- Se establecerán las medidas necesarias para adoptar el sistema europeo de créditos (Art. 88-3).
- Se fomentará la movilidad de los estudiantes mediante programas, becas, ayudas y créditos para el estudio (Art. 88-4).

La Ley Orgánica de Universidades da un primer paso para facilitar el cambio, que es necesario hacer, en la Educación Superior de acuerdo con los postulados establecidos en las diferentes declaraciones europeas y con las experiencias de otros países que ya han iniciado el proceso. De todos estos aspectos se hablará de una forma más detallada cuando se trate el tema de los créditos.

De forma general los créditos se podrán diferenciar entre teóricos y prácticos. En el Real Decreto de 30-4-1998 del Ministerio de Educación y Cultura, publicado en el BOE 1-5-1998, número 104 en el apartado 7 artículo 2 queda redactado el concepto de crédito en los siguientes términos; "Crédito: La unidad de valoración de las enseñanzas. Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las cuales podrán incluir actividades académicas dirigidas, que deberán preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medidas objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas... En caso alguno, salvo que se trate de enseñanzas en Universidades a distancia, el porcentaje del crédito correspondiente a las actividades académicas dirigidas será superior al 30 por 100". Esta definición de crédito, indica el número total de horas necesarias para que un profesor imparta su asignatura, subdividido en horas de clase, tutorías y estudio dirigido. El estudio personal no se considera actividad dirigida.

La convergencia Europea se ha dado también en el mundo universitario, creando los créditos ECTS (European Credit Transfer System). La Comunidad Europea impulsa el estudio en el extranjero como un medio para mejorar la calidad de la cooperación académica que beneficia tanto a los estudiantes como a las instituciones. Estudiar en otro país, puede ser una experiencia muy valiosa. No sólo es la mejor forma de aprender sobre otros países, su cultura, ideas e idioma, sino que también es una parte importante en el desarrollo de los estudios y del desarrollo profesional. Para ayudar a los estudiantes a sacar el máximo rendimiento a sus estudios en el extranjero, la Comisión Europea ha creado el ECTS que proporciona una forma de medir y comparar las materias de aprendizaje, y transferirlas de una institución a otra extranjera, pudiendo emplearse también en una misma institución o entre instituciones de un mismo

país. El sistema ECTS se basa en tres elementos esenciales: información (sobre programas de estudios y resultados académicos de los alumnos), reconocimiento mutuo (entre los centros asociados y el estudiante) y utilización de créditos académicos ECTS (que indican el volumen de trabajo del estudiante). Estos tres elementos esenciales funcionan mediante el uso de tres documentos fundamentales: el catálogo informativo, el impreso de solicitud / contrato de estudios y el expediente académico.

Por lo visto anteriormente, el ECTS no regula el contenido, la estructura o la equivalencia de los programas de estudios. Estas son cuestiones de calidad que deben ser determinadas por los propios centros de enseñanza superior a la hora de establecer una base satisfactoria sobre acuerdos de cooperación, ya sean bilaterales o multilaterales.

El ECTS facilita el acceso a los cursos de la universidad de acogida, con el beneficio de la completa participación en la vida de la institución receptora, garantizando el reconocimiento de los estudios realizados. Esta característica distingue al ECTS de los programas de movilidad de estudiantes.

Los créditos académicos ECTS son valores numéricos (de 1 a 60) asignados a los cursos para describir el volumen de trabajo del estudiante necesario para superar la asignatura. Dichos créditos académicos reflejan la cantidad de trabajo exigida por cada asignatura en relación con la cantidad total de trabajo necesario para realizar un año académico completo de estudios en el centro, incluyendo las clases magistrales, los trabajos prácticos, los seminarios, las tutorías, el trabajo de campo, el estudio personal – en la biblioteca o en el domicilio – y los exámenes u otras actividades de evaluación. Así pues, el ECTS se basa en el volumen de trabajo total del estudiante sin limitarse sólo a las horas de contacto con el profesor.

Los créditos académicos ECTS son una manera relativa, no absoluta, de medir el volumen de trabajo de los estudiantes. Estos créditos académicos especifican sólo lo que representa una asignatura dentro del volumen de trabajo de un curso académico en el centro o departamento que asigna los créditos académicos.

En el ECTS, 60 créditos académicos representan el volumen de trabajo de un año académico de estudios y, normalmente, 30 créditos académicos corresponden a un semestre y 20 créditos a un trimestre. Los créditos académicos ECTS aseguran que el volumen de trabajo del programa sea razonable durante el periodo de estudios en el extranjero. Se asignan créditos académicos ECTS a todas las asignaturas disponibles, tanto obligatorias como optativas, así como el trabajo en materia de proyectos, tesis y formación práctica en la industria cuándo tales asignaturas formen una parte del programa, incluyendo los cursos de postgrado, siempre y cuando se evalúen los resultados académicos. Los créditos académicos ECTS sólo son concedidos a los estudiantes que hayan complementado con éxito las asignaturas tras satisfacer las exigencias de evaluación. En otras palabras, los estudiantes no reciben créditos académicos ECTS simplemente por asistir a los cursos o por pasar cierto tiempo en el extranjero, sino que tienen que cumplir las exigencias de evaluación especificadas en el centro de acogida para demostrar que satisfacen los objetivos de aprendizaje señalados en la asignatura que se trate.

En sí mismo, el ECTS no determina, en ningún momento, ni el contenido, ni la estructura, ni la equivalencia de los programas de estudios. Son estas cuestiones cualitativas que deben regular los propios centros de enseñanza superior al establecer, por medio de acuerdos bilaterales o multilaterales, las bases de una cooperación adecuada. El ECTS constituye un código de buena práctica que ofrece a los interesados los instrumentos necesarios para crear condiciones de transparencia y facilitar el reconocimiento académico. El reconocimiento académico pleno es una condición *sine qua non* para la movilidad estudiantil en el marco de los programas Erasmus/Sócrates. Supone el reconocimiento que el periodo de estudios en el extranjero (incluidos los exámenes y otras formas de evaluación) equivale efectivamente a un periodo de estudios comparable (incluidos los exámenes y otras formas de evaluación) en el centro de origen, a pesar de las posibles diferencias de contenido de los programas. El ECTS se basa en su carácter voluntario y en la confianza mutua, desde el punto de vista académico, entre los centros asociados. Cada centro elige a sus propios socios. El ECTS garantiza la

transparencia mediante los siguientes instrumentos: Los créditos ECTS representan, en forma de un valor numérico asignado a cada unidad de curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de ellas.

La modificación del sistema de créditos por la Declaración de Bolonia supone un cambio radical en la concepción del crédito. Según el ECTS, el crédito está basado en el trabajo que realiza el estudiante, en el cual se incluye la carga docente, tutorías y tareas supervisadas por los profesores, en lugar de las horas de enseñanza de estos.

Por la implicación de la universidad al sistema Europeo, se cree muy interesante que los programas tengan definidos, si es posible, su carga docente en ECTS.

Hace falta definir cuáles son las diferencias conceptuales que existen entre los sistemas de créditos presenciales (LRU) y los asociados al trabajo de los estudiantes (ECTS):

Los créditos presenciales, que expresan la cantidad de horas de docencia impartida, miden la cantidad de horas de trabajo de los profesores (asociadas a sus retribuciones).

Los créditos que miden el trabajo de los estudiantes están enfocados hacia el aprendizaje y la consecución de objetivos de aprendizaje bien definidos. La mayor o menor calidad de un curso no viene definida por el mayor o menor número de horas impartidas, sino por la capacidad del estudiante de asimilar y dominar los temas con las capacidades críticas de análisis y síntesis.

La adopción de crédito europeo, supone no solamente, un nuevo modelo de cuantificación del trabajo, sino la elección de una filosofía de fondo, donde se pone más énfasis e el trabajo del estudiante (workload) que implica un nuevo enfoque en el trabajo y las técnicas docentes. Así en el binomio enseñanza-aprendizaje, pasa a dominar el componente aprendizaje, superando los sistemas anteriores de créditos basados más en las enseñanzas.

La elección del trabajo del estudiante como unidad de medida da pie a una transferencia de créditos entre los diferentes países europeos, puesto que

la cuantificación del trabajo del alumnado permite hacer una transferencia directa de créditos, más allá de las universidades.

Un problema que se presenta es la asignación de créditos. Siguiendo las conclusiones del proyecto “Tuning Educational Structures in Europe”- “Calculation of credits in terms of workload”¹⁵³ sobre este tema existen dos formas fundamentales de afrontar la asignación de créditos. Por una parte desde la singularidad o mínimos “bottom”, que significa tomar como referencia la asignatura, quedando en este caso poco claro, cuál es la posición en la que queda la asignatura respecto a las demás. Se puede presentar el problema de que el profesor sobrevalore (rara vez infravalore) su asignatura. Esto llevaría a un sobre-trabajo del alumnado, cosa que parece que se da en España en numerosas titulaciones.

Por otra parte, la adopción de los créditos, desde la totalidad o desde los máximos (top), es que el sistema de créditos se formule desde el aprendizaje. En este proceso, es necesario conocer los resultados esperados de la formación (tanto teóricos como prácticos) del estudiante desde tres niveles:

- Contenido de la titulación en su conjunto (capacitación profesional).
- Contenido del programa de estudio curso por curso.
- Contenido de la asignatura.

La cuestión que se presenta, sobre si todas estas consideraciones han de estar referidas respecto al alumno o estudiante medio, es novedosa y a nuestro parecer muy importante. Un estudiante medio obviamente no existe y es más una idea teórica. Aún así, hace falta hacer estimaciones sobre la media de trabajo que debe hacer un estudiante y la consideración de un buen estudiante.

Si se admite la idea del estudiante medio, el trabajo del estudiante (workload) se puede relacionar con los créditos de forma matemática. El cálculo puede presentar cierta dificultad puesto que se tienen que tener en cuenta los siguientes puntos.

¹⁵³ Este documento de las conclusiones de la Fase 1 del proyecto Tuning se puede consultar en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/line3.asp#2>

- Número de horas presenciales de la asignatura
- La preparación necesaria antes y tras la clase.
- La duración de la asignatura en semanas.
- La cantidad de trabajo independiente del alumno.

Es este trabajo independiente del alumno, el parámetro más difícil de evaluar puesto que depende de la complejidad de cada materia y la experiencia del alumno. Este trabajo independiente incluye:

- Recogida y selección de los materiales de estudio.
- Lectura y asimilación de dichos materiales.
- Preparación de los exámenes orales / escritos.
- Redacción de un trabajo.
- Trabajo independiente en el laboratorio.

Uno de los puntos importantes a tener en cuenta, es la diferenciación entre clases teóricas y prácticas, puesto que el esfuerzo realizado por el alumno, a la hora de asimilar la materia, depende de la materia de estudio.

Detallar esta asignación de los créditos esfuerzo (workload) es muy importante y por esto, la ANECA da ayudas para definir cual es la carga en créditos que se han de asignar a cada uno de los estudios.

El Informe Técnico de la ANECA “El crédito europeo y el sistema educativo español” (2002), presenta diferentes estudios que ilustran la complejidad de estas computaciones. Por ejemplo se intenta definir el número de páginas /tiempo que puede leer un alumno de humanidades:

- Alumno de 1r curso: 4 a 5 Pág./h. (comprensión del texto y preparación del examen)
- Alumno más adelantado: 6 a 7 Pág./h. (comprensión del texto y preparación del examen)
- La escritura de una página de un trabajo requiere la lectura de 100 Pág.

A partir de estos datos, se puede calcular la cantidad de créditos de una asignatura semestral, que cuente con: (Tabla 11)

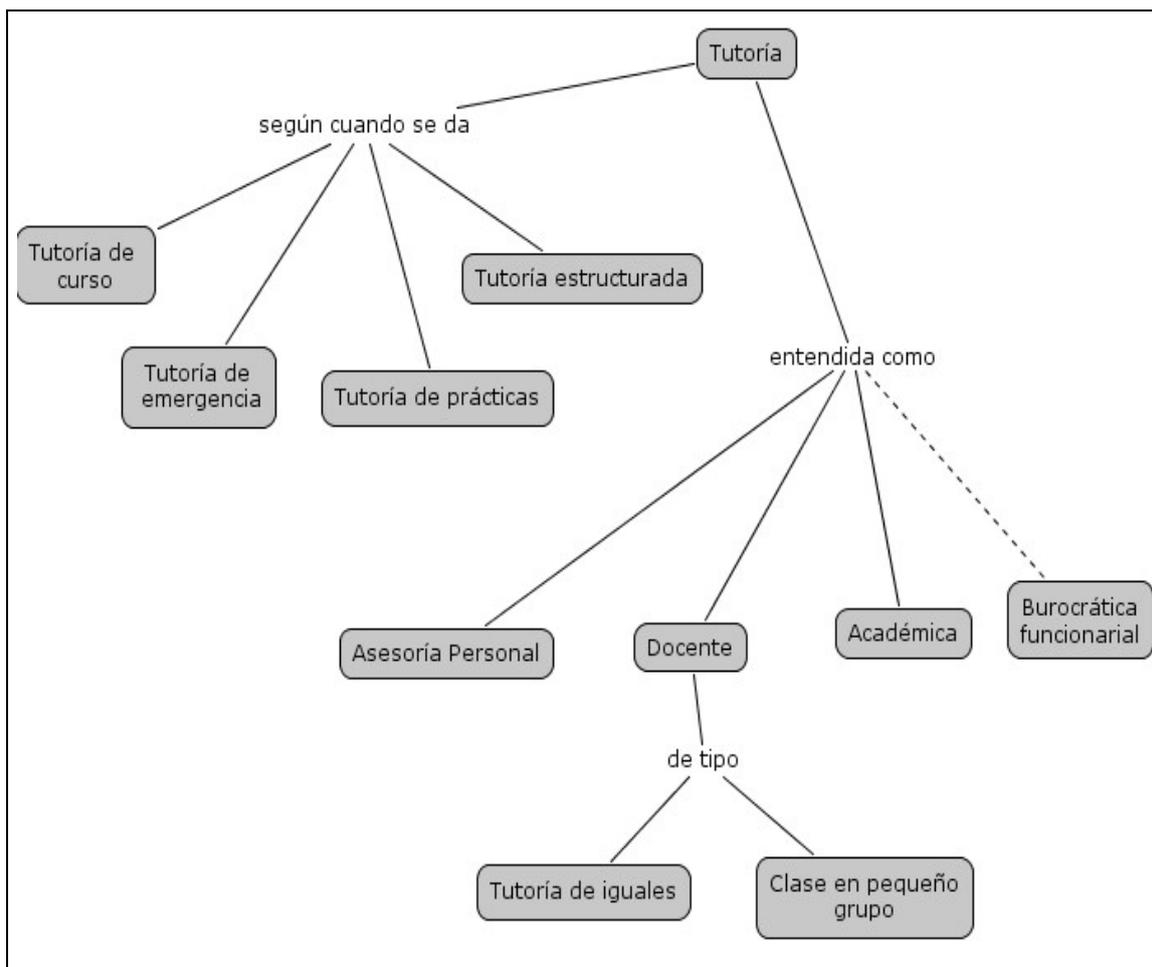
Horas de contacto profesor	2h/ semana durante 15 semanas	1.0 ECTS
Redacción de 15 paginas	1500 Pág. leídas	9.0 ECTS
Lectura textos básicos	330 Pág. a 6 Pág./h. = 55 h.	2.0 ECTS
Lectura de trabajos específicos	2h/setmana = 30 h	1.0 ECTS
Recopilación de material		1.0 ECTS
TOTAL		14.0 ECTS

Tabla 11. División de trabajos en créditos ECTS

Esta cuestión, se cree que es de crucial importancia a la hora de asignar los créditos de las asignaturas, puesto que una variación en este sentido puede provocar una variación de trabajo al final de unos estudios muy significativa entre una universidad y otra.

Las implicaciones de esta nueva concepción de la educación superior afectan también a la tutoría del profesor, para poder dar una ayuda más personalizada al alumno, para poder recoger sus inquietudes y ayudarlo en sus dudas (Díez, 2004; Michavila, 2003; Zabalza, 2003; Lázaro, 2002; Domenech 1999; Lujan 1997; de Juan, 1995). Para definir de una forma no muy detallada la importancia de la tutoría en la universidad, se dirá que con las nuevas corrientes psicopedagógicas del aprendizaje universitario, la tutoría pasa a tener una gran importancia (Raga, 2003; de Juan, 1995; Lujan, 1997). Un el nuevo esquema del programa de las asignaturas que se presenta con la implantación de la convergencia europea, dónde como ya se ha dicho la formación presencial pasa a compartir su importancia con una formación personalizada y no presencial, se ve que la formación del profesorado como tutor de los alumnos pasa a tener una gran importancia.

La tutoría tiene unas funciones y unas relaciones que aparecen en esquema siguiente: (Esquema 19)



Esquema 19. La tutoría y sus relaciones

Para explicar cuales son los modelos de tutoría que actualmente y desde un modelo generalizado, aceptando los diferentes matices entre diferentes concepciones de universidad (anglosajonas, germánicas, latinas, orientales, públicas, privadas), se dan actualmente, se pueden sintetizar los comportamientos tutoriales, en el sistema occidentalizado, en las siguientes actitudes: (adaptado de Ferrer, 2003)

- A. Burocrática-funcionarial
- B. Académica
- C. Docente
 - Clase en pequeño grupo
 - Tutorías de iguales
- D. Asesoría personal

Desde las formas de tutoría más comunes se presentan los diferentes modelos de tutoría, más habituales en nuestro sistema universitario.

A. Burocrática-funcionarial. El profesor que ejerce de tutor, se limita a cumplir con las disposiciones legales promulgadas, relativa a la atención del alumno: tiempo determinado para la asistencia de los alumnos al despacho, corrección de exámenes, reclamación de exámenes. Este modelo es el más seguido actualmente por las universidades públicas españolas, independientemente de las implicaciones personales que el profesor le quiera dar.

B. Académica. Es esta la forma de entender la tutoría como centrada únicamente en el campo académico dónde el profesor únicamente asesora al alumno en casos de estudio y salidas académicas y cuestiones de este tipo.

Es también función del tutor la de representar a todos los profesores delante de los alumnos y a los alumnos frente a los profesores.

C. Docente. Es a la que se asume la función tutorial como una forma de docencia que se puede presentar desde dos perspectivas.

a) Clase en pequeño grupo (la tutoría como docencia). Este tipo de tutoría está enfocada a la buena asimilación de las ideas, conceptos y nociones presentados, cuestiones más o menos polémicas. Suelen ser del gusto de los alumnos, puesto que permite la participación del alumnado, dando su punto de vista, con la presencia tutelar de la "autoritas" del profesor. Es una tutoría participativa dónde los alumnos asumen una función tutorial respecto a sus compañeros siempre supervisados por el profesor.

Según Medway (1991) al menos existen tres modalidades de tutoría, en el plan docente.

- I. La tutoría de curso, en la que el tutor ofrece al alumno información extra a la que ha explicado en el aula o por el profesor.
- II. La tutoría de emergencia, que se proporciona al alumno una ayuda rápida por causa de un examen, ansiedad o crisis personal.

III. Tutoría estructurada, se da cuándo el tutor pone a disposición del alumno la información de la tutoría programada mediante un ordenador y es el alumno el que la consulta cuando la necesita.

Una cuarta modalidad de tutoría es la referente a las prácticas. Este tipo de tutoría presenta ciertas dificultades ya que en este caso los tutores ya no son solo los profesores universitarios sino que también los trabajadores de las empresas que tutorizan a los alumnos, con los problemas consabidos de preparación para la tutoría, la selección de los tutores, las condiciones de actuación... (Zabalza y Cid, 1998).

El siguiente modelo de tutoría docente, es el relacionado con la tutoría entre iguales o peer “tutoring”.

b) Tutoría de iguales, fruto de corrientes pedagógicas basadas en el aprendizaje individualizado haciendo uso de alumnos colaboradores y el entrenamiento de estos (Duran y Vinyet, 2003). Es una forma de tutoría docente pero que no incluye manifestaciones de acción tutorial como la atención y el desarrollo personal o el asesoramiento de las opciones profesionales.

Experiencias de este tipo de tutoría se pueden encontrar recientemente en los estudios de Houston y Lazenbatt (1996), de la universidad del Ulster que comentan las ventajas de la tutoría entre iguales en la realización del trabajo en grupo, o las de Rafiq y Fullerton (1996) de Plymouth, sobre el asesoramiento entre iguales en el primer año de estudios universitarios. En el estado español destacar la acción de mejora de la Universidad del País Vasco de arbitrar “procedimientos, sistemas o ideas que permitan que las tutorías logren un buen resultado para los alumnos de primer curso de ingeniería” (Consejo de Universidades, 2003: 179) donde se contempla que el alumno de segundo ciclo puede tutorizar al alumno de primero.

D. Tutoría como asesoramiento personal. Se puede dividir en dos grandes grupos. Las de cariz informativo profesional y las de cariz íntima-personal. Estas dos ramas de la tutoría, reflejan unas pautas muy delimitadas de lo que es la tutoría, puesto que se inscriben dentro de campos muy detallados y suelen formar parte de otros tipos de tutoría. El caso de la tutoría

íntima-personal ha de tener una conexión y voluntad entre el tutor y el tutorando puesto que puede abarcar cualquiera tema. La formación en una tutoría de este tipo de funciones, es muy importante tanto para el tutor como para el alumno (McLaughlin 1999) Por supuesto no ha de ser impuesto y entra dentro de la habilidad del tutor el realizarlo.

Como se ve, el campo de la tutoría, es un ámbito que no se puede observar únicamente dentro de una visión centrada en el profesor y en una burocracia de la tutoría. La función docente está tomando mucha fuerza como se puede observar en las Acciones de Mejora que se presentaron para optar a los premios de 2001-2002 (2003).

Si bien es cierto que se pueden dar diferentes tipos de tutoría, se pueden señalar diferentes dilemas que se presentan en la función tutorial (Zabalza, 2003).

Dilema entre apoyo y control; dentro de las funciones del tutor se pueden diferenciar entre las funciones de apoyo al alumno y las de control con un cariz más burocrático. Estas dos funciones son inherentes a la acción tutorial. No obstante, es función o potestad del profesor realizar una tutoría más centrada en el alumno (apoyo) o en cumplir su función burocrática.

Dilema entre contenidos personales y académicos; es cierto que para un alumno, el estudio supone una parte muy importante de su vida y que las diferentes situaciones que lo rodean (cambio de vivienda, vida emancipada, problemas afectivos) afectan al alumno en su rendimiento. No obstante al profesor tutor, no se le puede pedir que ejerza tutoría de asesoramiento personal. Este problema, presenta la dificultad demarcar una línea entre la función de tutor y la amistad con los alumnos. Es ciertamente un problema difícil de solucionar.

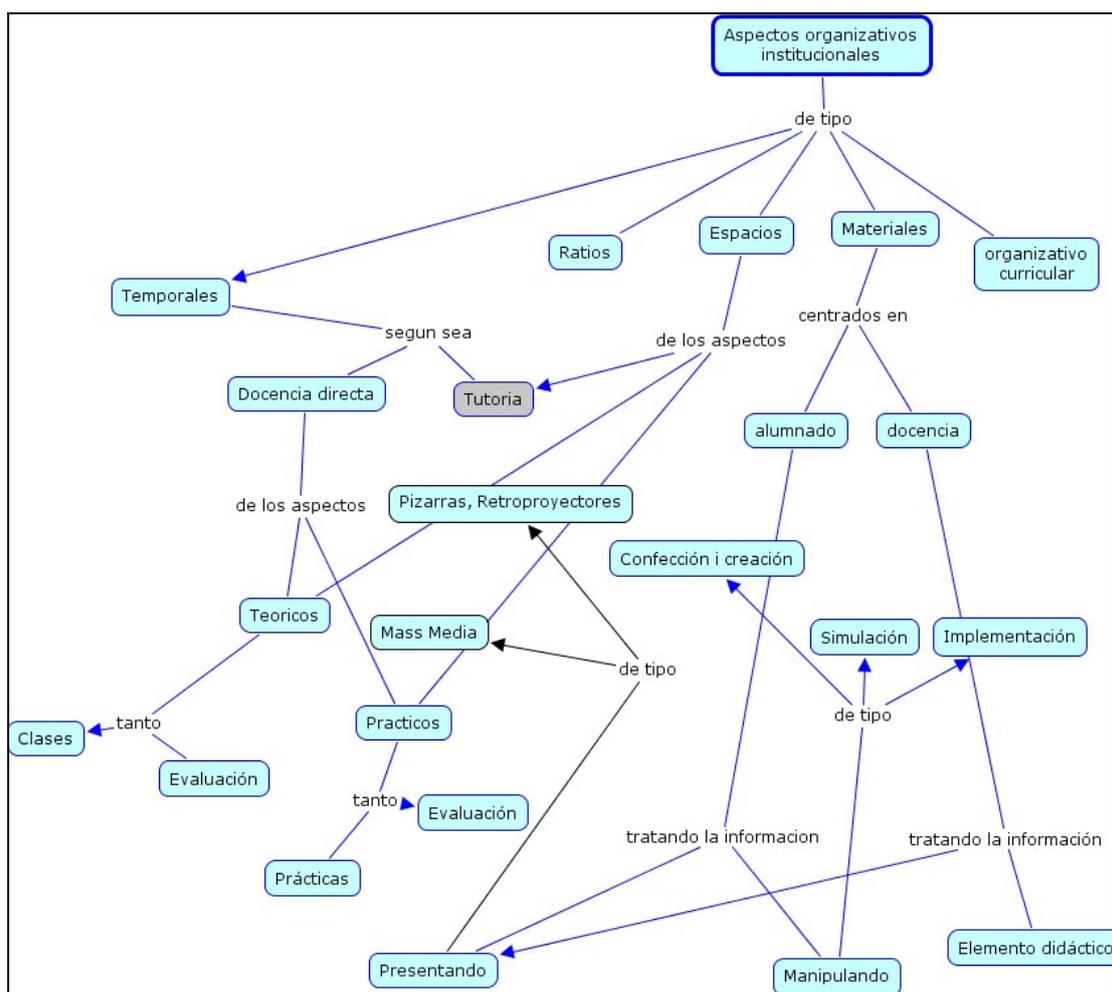
Dilema entre la centralidad o marginalidad de la tutoría; actualmente la tutoría está generalmente marginada a un segundo plano a la docencia directa. No obstante con los nuevos cambios que se están dando en la didáctica universitaria se cree que la tutoría deberá tener un papel más predominante.

Por esto el despacho del profesor y el horario de tutoría son aspectos importantes para que el alumno pueda encontrar al profesor en el momento

adecuado. Aun cuando esta información no da la seguridad de dar una tutoría más allá de la burocrática.

La tutoría se va a convertir en un reto para la docencia (; Ruíz-Tagle, 2003), y un nuevo marco para la docencia universitaria (Alcón, 2003).

Para concluir esta sección se puede ver en el esquema siguiente cuáles son los diferentes elementos de contextualización del programa (Esquema 20)¹⁵⁴,



Esquema 20. Contexto del programa y sus relaciones

El profesor universitario se debería plantear si en su programa aparecen¹⁵⁵:

XLV. Nombre de la asignatura.

XLVI. Indica el código de la asignatura.

¹⁵⁴ Esquema ampliado en el Anexo 8

¹⁵⁵ La numeración viene de la página 210.

XLVII. Departamento al que pertenece.

XLVIII. Nombre del/los profesor/es.

Para valorar positivamente estos indicadores deben aparecer explícitamente las informaciones solicitadas

XLIX. Parte del programa que da cada profesor.

Para valorar positivamente este ítem, el profesor debe indicar qué parte de del programa da el profesor de una forma clara no basándose en fechas si no en la parte del temario que se va a dar.

L. Indica el despacho de tutoría de cada profesor.

LI. Indica las horas de tutoría de cada profesor.

LII. Indica la cantidad de créditos.

LIII. Indica la cantidad de créditos teóricos.

LIV. Indica la cantidad de créditos prácticos.

LV. Indica la cantidad de créditos esfuerzo.

LVI. Indica el rango de la asignatura según los estudios.

LVII. Indica la temporalización de la asignatura.

LVIII. Indica el horario semanal de la asignatura.

LIX. Indica los grupos de cada tipo en la asignatura.

LX. Indica la diferencia del horario entre créditos teóricos y prácticos.

LXI. Indica si el programa ha sufrido modificaciones en el último año.

LXII. Indica qué modificaciones ha sufrido el programa en el último año.

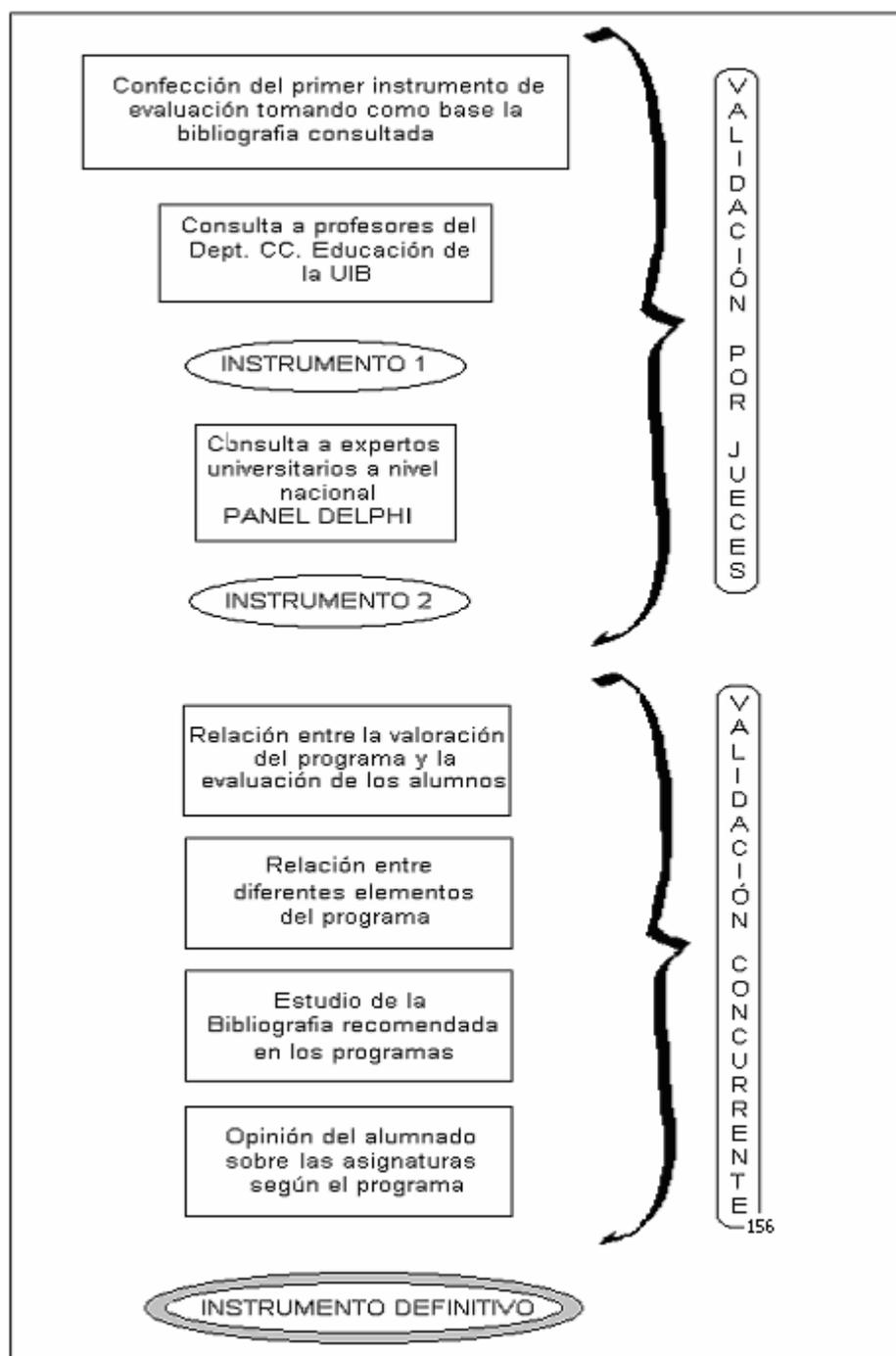
LXIII. Indica los prerrequisitos de la asignatura.

Para valorar positivamente estos indicadores deben aparecer explícitamente las informaciones solicitadas.

TRABAJO DE CAMPO E INVESTIGACIÓN

La investigación que se ha realizado para esta tesis ha sido de tres tipos diferentes pero complementarias. A tenor de los diferentes tipos de datos se contrastarán las hipótesis y planteamientos.

De una forma gráfica se puede resumir el esquema de trabajo que se ha seguido (Esquema 21).



Esquema 21. Proceso de investigación

¹⁵⁶ Con esta parte de la investigación se pretende contrastar los resultados de la primera parte de la investigación con una serie de comprobaciones.

- Se ha realizado una consulta a expertos en la que se ha preguntado a diferentes profesores del departamento de Ciencias de la Educación (15 profesores, 7 de Didáctica y Organización y 8 de Teoría e Historia de la Educación) de la UIB a los que se les ha preguntado que comenten los datos el primer borrador del instrumento de evaluación de los programas universitarios.

- Se ha realizado un Panel Delphy con expertos (un total de 18) de otras universidades a nivel del estado a los que se les solicitó una valoración del instrumento de evaluación de los programas universitarios.

- Se ha realizado una investigación de tipo cuantitativo en la que se han seleccionado diferentes asignaturas de la Universidad de las Islas Baleares a las que se han evaluado sus programas comparando los resultados con las valoraciones de los alumnos en las evaluaciones que la universidad periódicamente realiza de las asignaturas en general.

- Se ha realizado una investigación de tipo cuantitativo en la que se han seleccionado diferentes asignaturas de la Universidad de las Islas Baleares en las que se han buscado las relaciones entre los créditos de la asignatura, el número de temas impartidos, la cantidad y tipo de libros recomendados y el tipo de evaluación que se realiza en cada uno de los casos.

- Se ha realizado una investigación de tipo cuantitativo en la que se han seleccionado diferentes asignaturas de todas las universidades españolas en las que se han buscado relaciones entre la bibliografía encontradas en los diferentes programas.

- Se ha realizado una investigación de tipo cualitativo en la que se ha preguntado la opinión de los alumnos sobre como ven la docencia de los profesores respecto a los programas de las asignaturas que se les han dado.

Con estas investigaciones se ha intentado mejorar la validez del instrumento de evaluación que se ha diseñado para evaluar los programas universitarios.

CONFECCIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

El objetivo de la primera parte de la investigación, como presenta en el esquema anterior, es la redacción de un conjunto de temas para evaluar el programa de una asignatura. Para la confección de este conjunto de ítems se ha tenido presente diferentes tipos de fuentes. Por un lado se encuentran todos aquellos aspectos de la pedagogía general y específica de la universidad que no aparecen en las diferentes investigaciones aunque se cree que son muy importantes a la hora de evaluar la docencia universitaria y más concretamente el programa de una asignatura. Por otro lado se encuentran todas aquellas investigaciones y trabajos que de una forma directa o indirecta tratan el tema de la programación y la evaluación de los programas de las asignaturas.

Las principales investigaciones consultadas para la preparación de los ítems han sido las siguientes: (Tabla 12)

- Primeras experiencias en España: Sebastián – UNED (1988)
- Intento de construcción de un instrumento para la evaluación de programas: Osoro (1994)
- La evaluación institucional: Plan Experimental de evaluación Institucional Universitaria (1993).
- La mejora de los planes de estudio en la universidad: Mayor y González (2000).
- Plan Nacional de Calidad de las Universidades. Informe Global (1996-2000).
- II Plan de Calidad Universitaria – Guía de la Evaluación de la Titulación (2002).
- Evaluación de la calidad de las Titulaciones Universitarias. Guía metodológica: De Miguel (2004)

Tabla 12. Trabajos consultados en la investigación

Después de la revisión realizada a partir de la bibliografía consultada se ha confeccionado un conjunto de ítems en los que se pretende evaluar el programa que los profesores ofrecen a la administración universitaria y ofrecen a los alumnos al principio de curso.

El conjunto de los ítems se ha dividido en cinco ámbitos generales que se detallan en diferentes indicadores específicos. (Tabla 13)

1. Contextualización del programa	12 indicadores específicos.
2. Objetivos del programa	3 indicadores específicos
3. Contenidos del programa	7 indicadores específicos
4. Metodología del programa	6 indicadores específicos
5. Evaluación del programa	4 indicadores específicos.
<hr/>	
TOTAL	32 Indicadores

Tabla 13. Conjunto de los ítems dividido en cinco ámbitos

Algunos indicadores, en un principio no han sido ya únicos sino que se han disgregado en diferentes subindicadores que ayudan a explicar el indicador inicial. De cada indicador se obtenía información mediante un ítem del instrumento. De esta manera se ha confeccionado un conjunto de 66 ítems (de diferente grado de concreción) que ha sido el instrumento de evaluación del programa universitario que denominaremos como instrumento 0¹⁵⁷ y que ni siquiera sale en el cuadro explicativo de los pasos de la investigación ya que únicamente es una compilación de ideas e ítems de otras investigaciones, intentando proporcionar una completa selección de cuestiones que debería contener el programa de la asignatura.

Como se puede apreciar en la Tabla 13, se ha dividido el programa de las asignaturas en diferentes apartados. Cada uno de estos apartados intenta reflejar diferentes partes de la programación general de una asignatura,

¹⁵⁷ Este Primer instrumento de evaluación se encuentra en su totalidad en el Anexo

basándonos en un esquema de la programación ampliamente consensuada por los autores que hablan de programación (Zabalza, 1999,2003)

VALIDACIÓN POR JUECES

Una vez confeccionado el primer borrador del instrumento de evaluación de los programas de las asignaturas, se pretende realizar una validación del instrumento mediante la consulta a dos grupos bien diferenciados de expertos.

Por un lado la consulta va dirigida a profesores de la Universidad de las Islas Baleares que trabajan en el Departamento de Ciencias de la Educación, (15 profesores, 7 de Didáctica y Organización y 8 de Teoría e Historia de la Educación).

Por otra parte se ha confeccionado un DAFO utilizando la técnica del Panel Delphi con la colaboración de diferentes profesionales del ámbito de la Docencia Universitaria.

CONSULTA A EXPERTOS DE LA PROPIA UNIVERSIDAD

Una vez definidos según la bibliografía consultada cuales son los diferentes elementos que forman parte de un programa de una asignatura universitaria, se quiere validar la información recopilada haciendo una consulta a expertos de diferentes áreas del departamento de Ciencias de la Educación de la Universitat de les Illes Balears.

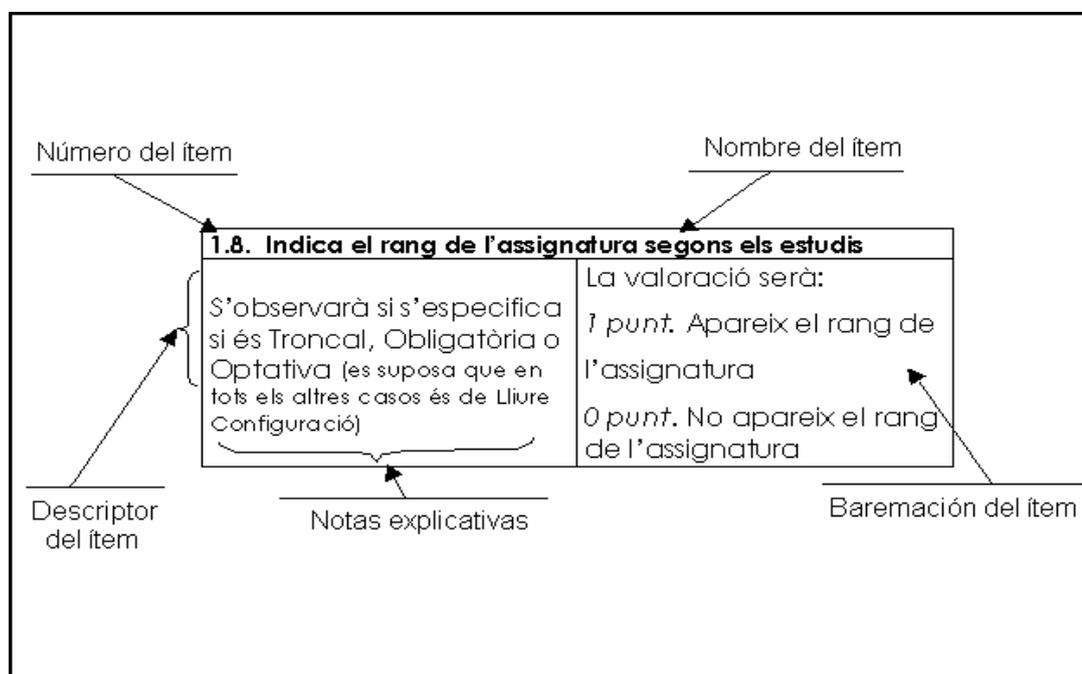
Para realizar esta valoración por jueces, se ha seguido el modelo de informantes clave. “Se basa en la información aportada por personas que tienen una posición que se les permite tener un conocimiento de la realidad, ya sea por el acceso privilegiado a la información o porque son líderes de opinión” (Ballester,2001: 302).

Se seleccionaron un total de quince profesores del departamento de ciencias de la educación, para que contestaran a un cuestionario donde se

presentaban todos los ítems que forman parte del programa universitario. Se indicó, que no se debía contestar en relación a la asignatura que ellos impartían, sino de forma general basándose en el conocimiento que tenían sobre las asignaturas y programas de formación superior. Devolvieron el formulario completamente contestado once de los quince profesores consultados.

Para la valoración de los ítems se confeccionó un instrumento de valoración. En este instrumento aparecían la totalidad de los ítems que se proponían para el instrumento de evaluación. Cada ítem venía identificado por su nombre, una pequeña explicación del ítem así como en los casos que era necesario una aclaración suplementaria. A la derecha de la explicación aparece la valoración que se pretende dar a cada uno de los ítems.

Se puede ver cada un ejemplo de cómo se definía cada ítem en la figura (Esquema 22).[Tanto los ítems como las explicaciones están redactadas en catalán ya que es la lengua que con más asiduidad se utiliza en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UIB]



Esquema 22. Definición de cada ítem

La baremación responde a la idea de realizar una puntuación de los programas universitarios teniendo como referencia la presencia o no de los diferentes ítems. Por ello a cada uno de los grandes grupos se les daba un valor del 20% respecto a la puntuación total¹⁵⁸.

La información que se pretende obtener con esta consulta a expertos se concreta en cuatro aspectos fundamentales: (Tabla 14)

1. El primero es definir el grado de importancia del ítem en el programa de la asignatura. Se valorará de Muy importante a importante asignando un valor numérico de 3 a 0.
2. El segundo ítem persigue valorar el grado de claridad del ítem para una persona que no es especialista en Educación. Se divide en tres niveles asignando un valor numérico de 2 a 0.
3. La tercera es valorar el ítem en relación con los otros ítems. Dicho de otra manera se busca el peso de cada ítem dentro del conjunto del instrumento. Se divide en tres niveles dando un valor numérico de 2 a 0.
4. El cuarto y último apartado valora el grado de dificultad que tendría el profesor a la hora de concretar ese ítem en el programa de su asignatura. Se divide en cuatro niveles, sencillo, complicado, muy complicado e imposible asignando un valor numérico de 1 a 4 respectivamente.

¹⁵⁸ Se da un peso del 20% a cada una de las partes ya que no se tiene ningún parámetro o investigación para consultar por lo que se optó por un reparto proporcional.

Grado de importancia del ítem			
Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Claridad de redacción. Descripción del ítem ¹⁵⁹			
Se entiende bien	Correcto	No se entiende	
Valoración del ítem en el conjunto del instrumento ¹⁵⁹			
Sobrevalorado	Correcto	Infavalorado	Valor en %
Grado de dificultad por parte del profesor a la hora de concretar el ítem en el programa. ¹⁵⁹			
Sencillo	Complicado	Muy Complicado	Imposible

Tabla 14. Información recogida en cada ítem

La información recogida se ha transformado a una escala numérica, se transcribió a una hoja de cálculo y se ha tratado con el programa estadístico SPSS¹⁶⁰. Se ha realizado la media y desviación de cada uno de los ítems, con la intención de tener una idea un poco más concreta de cómo se comportan las valoraciones de los sujetos consultados.

El resultado obtenido se presenta en la Tabla 15.

	Nombre del Ítem	Grado de importancia del ítem		Claridad de redacción. Descripción del ítem		Valoración del ítem en el conjunto del instrumento		Dificultad del profesor al concretar el ítem	
		Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
1.	Contextualización del programa	2,00	0,00	2,00	0,00	1,30	0,48	1,20	0,42
1.1.	Indica el código de la asignatura	1,73	0,79	2,00	0,00	1,27	0,47	1,00	0,00
1.2.	Departamento al que pertenece	2,00	0,45	2,00	0,00	1,20	0,42	1,00	0,00
1.3.	Nombre del/los profesor/es	2,09	0,70	1,45	0,93	1,44	0,53	1,00	0,00

¹⁵⁹ Se trata de escalas Likert no simétricas ya que se busca que los profesores se posicionen en una opción determinada.

¹⁶⁰ Para pasar valoraciones ordinales a una escala numérica se han utilizado los valores anteriormente comentados.

1.3.1.	Parte del programa que da cada profesor	1,73	0,65	2,00	0,00	1,27	0,47	1,00	0,00
1.4.	Indica el despacho de tutoría de cada profesor	2,18	0,60	2,00	0,00	1,18	0,40	1,00	0,00
1.5.	Indica la cantidad de créditos	2,45	0,52	2,00	0,00	1,27	0,47	1,00	0,00
1.5.1	Indica la cantidad de créditos teóricos	2,18	0,60	2,00	0,00	1,20	0,42	1,09	0,30
1.5.2.	Indica la cantidad de créditos prácticos	2,27	0,47	2,00	0,00	1,00	0,45	1,00	0,00
1.5.3.	Indica la cantidad de créditos esfuerzo	2,27	0,47	2,00	0,00	1,00	0,45	1,00	0,00
1.6.	Indica el rango de la asignatura según los estudios	1,67	0,71	1,78	0,67	1,43	0,53	2,00	0,71
1.7.	Indica la temporalización de la asignatura	2,00	0,77	2,00	0,00	1,27	0,47	1,00	0,00
1.8.	Indica el horario semanal de la asignatura	2,36	0,50	2,00	0,00	1,18	0,40	1,00	0,00
1.9.	Indica los grupos de cada tipo en la asignatura	2,27	0,79	2,00	0,00	1,50	0,53	1,00	0,00
1.10.	Indica la diferencia del horario entre créditos teóricos y prácticos	1,80	0,92	1,64	0,81	1,33	0,50	1,22	0,67
1.11.	Indica si el programa ha sufrido modificaciones en el último año	1,27	0,47	1,45	0,93	1,70	0,48	1,00	0,00
1.11.1.	Indica qué modificaciones ha sufrido el programa en el último año	1,18	0,40	2,00	0,00	1,64	0,50	1,00	0,00
1.12.	Indica los prerrequisitos de la asignatura.	2,20	0,63	1,64	0,81	1,22	0,44	1,30	0,67
2.	Objetivos del programa	2,90	0,32	1,80	0,63	1,00	0,00	1,40	0,52
2.1.	Están descritos los objetivos de la asignatura	2,91	0,30	2,00	0,00	1,09	0,30	1,36	0,67
2.1.1.	Están descritos los objetivos conceptuales de la asignatura	2,33	0,71	1,78	0,67	1,11	0,33	1,70	1,06
2.1.2.	Están descritos los objetivos procedimentales de la asignatura	2,33	1,00	1,78	0,67	1,11	0,33	1,90	0,99
2.1.3.	Están descritos los objetivos actitudinales de la asignatura	2,13	0,99	2,00	0,00	1,13	0,35	2,00	1,05
2.2.	Están jerarquizados los tipos de	1,33	1,00	1,56	0,88	1,50	0,53	1,78	1,09

objetivos									
2.3.	Están definidos los objetivos de forma correcta	2,56	0,53	1,78	0,67	1,11	0,60	1,50	0,76
3.	Están descritos los contenidos de la asignatura	2,73	0,47	1,64	0,81	1,00	0,50	1,45	0,52
3.1.	Están presentes en los contenidos los diferentes tipos de objetivos	2,91	0,30	2,00	0,00	1,00	0,45	1,18	0,40
3.1.1	Están descritos los contenidos conceptuales de la asignatura	2,09	0,74	1,40	0,97	1,25	0,46	1,63	0,74
3.1.2.	Están descritos los contenidos procedimentales de la asignatura	2,09	0,74	2,00	0,00	1,14	0,38	1,67	1,12
3.1.3.	Están descritos los contenidos actitudinales de la asignatura	2,00	0,76	1,75	0,71	1,17	0,41	1,89	1,17
3.2.	Están los contenidos estructurados según su importancia	1,86	0,69	1,75	0,71	1,17	0,41	1,89	1,17
3.3.	Están los contenidos correctamente agrupados en Temas o Unidades Didácticas	2,00	0,67	1,64	0,81	1,36	0,50	1,40	0,70
3.4.	Responden los contenidos al estado actual de desarrollo de la disciplina.	2,30	0,82	1,82	0,60	0,90	0,57	1,00	0,00
3.5.	Están redactados los contenidos de forma correcta	1,80	0,42	1,60	0,84	1,20	0,42	1,40	0,70
3.6.	Son proporcionales los contenidos a los créditos de la asignatura	2,10	0,74	1,82	0,60	1,13	0,35	1,11	0,33
3.7.	Se presenta la interdisciplinariedad del programa	2,22	0,83	1,78	0,67	1,22	0,44	2,20	1,03
3.7.1.	Relación con los propios estudios	1,90	0,88	1,80	0,63	1,20	0,42	1,70	1,06
3.7.2.	Relación con otros estudios	1,50	0,85	1,80	0,63	1,13	0,64	2,30	0,95
4.	Metodología del programa	2,64	0,50	2,00	0,00	0,89	0,33	1,20	0,42
4.1.	Está definido como se presentará la información	2,36	0,50	1,82	0,60	1,09	0,30	1,09	0,30
4.1.a.	Está definido como se presentará la información según el tipo de créditos	2,09	0,30	1,82	0,60	1,09	0,30	1,36	0,50
4.2.	Se presentan si se tienen que	2,60	0,52	1,45	0,93	1,00	0,50	1,00	0,00

realizar trabajos en la asignatura									
4.2.1.	Se presentan qué tipo de actividades se deben realizar	2,78	0,44	1,64	0,81	0,71	0,49	1,14	0,38
4.2.2.	Se presentan qué tipo de agrupamiento se permitirá para hacer el trabajo.	1,80	0,79	1,80	0,63	1,25	0,46	1,00	0,00
4.2.3.	Se presenta la obligatoriedad de los trabajos	2,27	0,65	1,82	0,60	1,10	0,32	1,00	0,00
4.3.	Se indica la obligatoriedad de ir a clase	2,30	0,48	2,00	0,00	1,20	0,42	1,10	0,32
4.3.a.	Se presentan las alternativas si no se va a clase	2,00	0,47	1,80	0,63	1,33	0,50	1,50	0,71
4.4.	Se indican los recursos materiales necesarios	1,70	0,82	2,00	0,00	1,11	0,33	1,00	0,00
4.5	Se presentan actividades complementarias de formación	1,55	0,69	1,80	0,63	1,40	0,52	1,38	0,52
4.6.	Se presenta las referencias bibliográficas y documentales	2,82	0,40	2,00	0,00	1,18	0,40	1,18	0,40
4.6.1.	La bibliografía está presentada con las referencias bibliográficas	2,82	0,40	2,00	0,00	0,82	0,40	1,00	0,00
4.6.2.	La bibliografía está diferenciada entre fundamental y complementaria	2,36	0,50	2,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00
4.6.3.	La bibliografía está diferenciada según temas o Unidades Didácticas	2,18	0,60	2,00	0,00	1,09	0,30	1,00	0,00
4.6.4.	Es proporcional la bibliografía según la cantidad de temas	1,36	0,81	1,64	0,81	1,60	0,52	1,36	0,50
4.6.5.	Hay posibilidad de una bibliografía actualizada	1,56	0,88	1,45	0,93	1,44	0,53	1,25	0,46
4.6.5.a.	La bibliografía esta actualizada	2,30	0,95	1,82	0,60	1,00	0,47	1,22	0,44
4.6.6.	La bibliografía es accesible para el alumnado	2,44	0,73	2,00	0,00	1,00	0,00	1,11	0,33
5.	Evaluación del programa	2,64	0,50	2,00	0,00	0,91	0,30	1,18	0,60
5.1.	Se presentan los criterios de evaluación	2,82	0,40	2,00	0,00	1,09	0,30	1,18	0,40
5.1.1.	Se presentan los criterios de evaluación de los tres tipo de objetivos.	1,73	0,90	1,82	0,60	1,55	0,52	1,90	0,74

5.2.	Se indican los mínimos para conseguir cada una de las calificaciones	1,50	0,85	1,82	0,60	1,50	0,53	1,78	0,83
5.2.1.	Se presentan los diferentes métodos de evaluación	2,70	0,48	2,00	0,00	1,10	0,32	1,40	0,52
5.2.2.	Se indica el valor de cada método de evaluación a la puntuación final	2,45	0,52	2,00	0,00	0,91	0,30	1,18	0,40
5.3.	Se indican los criterios de evaluación para cada una de los métodos de evaluación	1,89	0,93	1,60	0,84	1,22	0,44	1,56	0,73
5.4.	Se indica como se tienen que presentar los trabajos	2,18	0,75	2,00	0,00	1,18	0,60	1,00	0,00
5.5.	Se indican las fechas de evaluación de cada uno de los métodos de evaluación	1,82	0,87	1,80	0,63	1,67	0,50	1,64	1,03

Tabla 15. Media y desviación típica de cada uno de los datos ítems presentados

A modo de resumen, en un cuadro de doble entrada se hace una presentación general de las puntuaciones que esta investigación ha producido. La citada tabla tiene como primera entrada la media de los resultados de las diferentes preguntas que se realizan (Grado de importancia del ítem [Ítem a], Calidad de redacción. Descripción del ítem [Ítem b], Valoración del ítem en el conjunto del instrumento [Ítem c] y Dificultad del profesor al concretar el ítem [Ítem d]). Por otra parte la otra entrada define la media y la desviación típica de la media de las medias de las puntuaciones de cada uno de los grupos en las que se ha dividido el programa universitario (Contextualización, objetivos, contenidos, metodología y evaluación). (Tabla 16).

	Ítem a	Ítem b	Ítem c	Ítem d	Media	D.T.
Contextualización	1,98	2,52	1,73	1,10	1,83	0,59
Objetivos	2,36	2,42	1,53	1,66	1,99	0,46
Contenidos	2,16	2,34	1,52	1,60	1,91	0,40
Metodología	2,21	2,45	1,50	1,15	1,83	0,60

Evaluación	2,19	2,52	1,65	1,42	1,95	0,50
Media	2,18	2,45	1,59	1,39		
D.T.	0,13	0,08	0,10	0,26		

Tabla 16. Cuadro de medias de los ítems.

Decir, que las desviaciones típicas son bajas cosa que indica que las puntuaciones dentro de cada uno de los ítems están bastante agrupadas, siendo la mayor de 0,26. Se puede decir que los profesores consultados evalúan de una forma parecida las diferentes partes del programa de la asignatura.

De forma general se han encontrado las siguientes explicaciones y especificaciones de los diferentes ítems que conforman el instrumento de evaluación del programa. Se puede comprobar que existe una correlación negativa y significativa entre “El grado de importancia del ítem” y la “Valoración del ítem en el conjunto del instrumento”.

$$r_{xy(66)} = -0,756 (p=0,000)$$

De una forma gráfica se puede ver la tendencia de las puntuaciones y como estas tienen una correlación negativa ya que a mayor puntuación en el ítem “Grado de importancia del ítem” se da una menor puntuación en “Valoración del ítem”. Esto se explica ya que “Valoración del ítem” puntúa alto en sobre valoración del ítem y bajo en infravaloración del mismo. De esta forma se puede concluir, que los ítems más importantes son los más infravalorados, mientras que los menos importantes son los que los profesores consultados tratan como sobre valorados. (Gráfico 1)

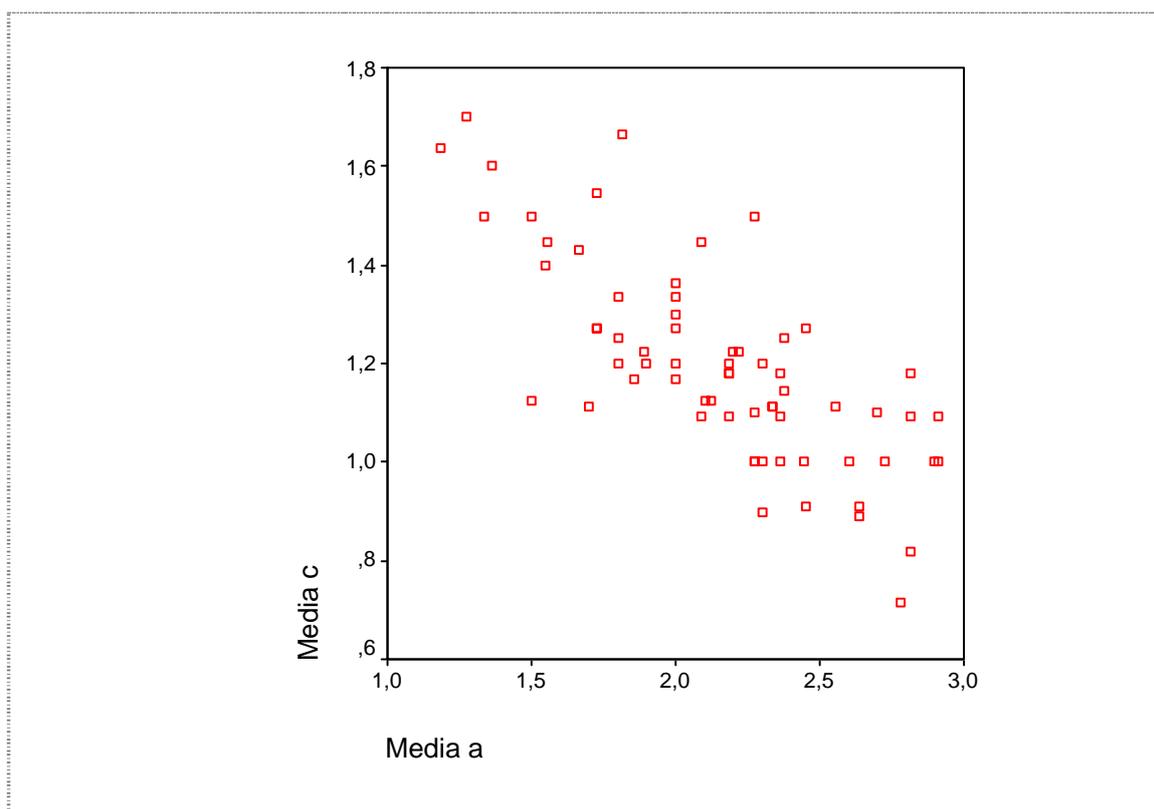


Gráfico 1. Correlación entre "Grado de importancia del ítem" y "valoración del ítem"

Los hechos a tener presente en esta revisión de la información son de una parte la gran uniformidad que hay en las diferentes puntuaciones, puesto que la mayoría de los jueces opinan de modo similar en casi todos los ítems. Aún así, hace falta decir que hay ítems que tienen una puntuación muy dispersa.

Pasando a analizar cada uno de los diferentes apartados del programa, se puede comentar que:

1.- Como se puede observar, de forma general la contextualización de la asignatura, recibe puntuaciones inferiores que el resto de los apartados del programa en todos los ítems. (Tabla 16) Son significativamente importantes las diferencias respecto al grado de importancia del ítem respecto a los objetivos y la metodología. Por otra parte, los ítems de la metodología son las que se consideran más sencillos de definir por parte del profesorado. A esto ayuda que los datos que este tipo de ítems presenta, son de tipo administrativo. Destacar que para algunos docentes universitarios, el dar este tipo de información no parece que entre dentro de sus competencias profesionales y esta información la debe buscar el alumno en los servicios administrativos de la universidad

(Zabalza, 2002). Respecto a los ítems referentes a la contextualización de la asignatura, destacar que los ítems relacionados con las modificaciones de las asignaturas (1.11. y 1.11.1.) son los que han estado valorados como poco importantes, aun cuando se entienden. Cómo es lógico, su valoración se encuentra sobre valorado. Si se eliminasen los ítem que puntan como más bajos en importancia del ítem, las diferencias en las medias sería escasas como se puede ver en la Tabla 17.

Contextualización	Item a	Item b	Item c	Item d	Media	D.T.
Todos	1,98	2,52	1,73	1,10	1,83	0,59
Tabla recortada	2,08	2,54	1,67	1,11	1,85	0,61

Tabla 17. Comparación de medias de Contextualización.

Por otra parte, como se puede ver, las diferencias entre las puntuaciones de las cuestiones de los ítems b y d son mínimas (menos de tres centésimas) y siguen una tendencia esperada en el ítem c. (recordemos la correlación negativa que existe entre los ítems a y c).

Referente a la Claridad de redacción del ítem, se puede decir que el profesorado consultado, entiende que los enunciados son comprensibles y correctos en su gran mayoría, no distando mucho de la media general de este apartado.

2.- Como se puede observar, de forma general los objetivos de la asignatura, reciben puntuaciones superior que el resto de los apartados del programa en todos los ítems. (Tabla 16). De esto se puede extraer que los objetivos son valorados por el profesorado consultado como algo muy importante a tener en cuenta a la hora de diseñar una asignatura. Las puntuaciones de los ítems referentes a los *objetivos* de la asignatura, de una forma más concreta referente a importancia del ítem están distribuidos en tres grupos. Los dos primeros ítems (2 y 2.1 en lo referente a los objetivos en general) son considerados muy importante por los profesores y su valoración es correcta, conformando el grupo de los más valorados dentro de los objetivos.

Los ítems (2.1.1., 2.1.2 y 2.1.3, referentes a la diferenciación de los objetivos secundarios sean conceptuales, procedimentales y actitudinales), así como el ítem 2.3 se consideran en puntuaciones más próximas a la categoría de importantes, conformándose como segundo grupo dentro de objetivos. El ítem 2.2 se considera menos importante con una distancia de 1,58 respecto al ítem más valorado. Si se suprime este ítem, las puntuaciones de este grupo queda como aparece en la Tabla 18

Objetivos	Item a	Item b	Item c	Item d	Media	D.T.
Todos	2,36	2,42	1,53	1,66	1,99	0,46
Tabla recortada	2,53	2,47	1,46	1,64	2,02	0,55

Tabla 18. Comparación de medias de Objetivos

Como puede verse, y al igual que ocurría en el apartado de contextualización los ítems b y d tienen una variación mínima en sus medias (un máximo de 5 centésimas), mientras que la importancia del ítem (Ítem a) sube más de 1,5 décimas). El comportamiento del Ítem c, al igual que en el apartado anterior se comporta como cabía esperar.

Un caso particular con relación a la dificultad de concretar el ítem por parte del profesor (ítem d) lo encontramos en los ítems relacionados con la diferenciación de los objetivos secundarios sean conceptuales, procedimentales y actitudinales (ítems 2.1.1., 2.1.2 y 2.1.3). El profesorado consultado indica que estos ítems son difíciles de concretar por parte del profesor aunque a la vez los encuentran importantes.

3- Como se puede observar, de forma general los contenidos de la asignatura, reciben puntuaciones muy cercanas a la media de las puntuaciones del programa en todos los ítems, respecto a la importancia del ítem. (Tabla 16). De un modo similar respecto al grupo anterior, en los contenidos de la asignatura se encuentran los ítems relacionados con los contenidos en forma general (3, 3.1.) se valoran, con relación a la importancia del ítem, más que el resto de los ítems, siendo el grupo de mayor puntuación en el grupo de contenidos. Por otra parte los ítems relacionados con la descripción de los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)

así como la relación entre los contenidos de la asignatura y el desarrollo actual de la disciplina la proporción entre créditos y contenidos y la interdisciplinariedad del programa, tienen una puntuación media. Un tercer grupo en el que se encuentran el resto de ítems sería los que han conseguido una puntuación media baja. Un caso especial es el ítem 3.7.2. (Relación con otros estudios) que puntúa, con diferencia, como menos importante ya que está a 6,6 décimas de la media y a 4 décimas que su inmediato superior. Si se suprime este ítem, las puntuaciones de este grupo queda como aparece en la Tabla 19.

Contenidos	Item a	Item b	Item c	Item d	Media	D.T.
Todos	2,16	2,34	1,52	1,60	1,91	0,40
Tabla recortada	2,21	2,33	1,53	1,54	1,90	0,43

Tabla 19. Comparación de medias de Contenidos

Como sucede en los cuadros anteriores, la eliminación del ítem influye sobre todo en el ítem a (importancia del ítem). No obstante en este caso influye del mismo modo en el ítem d (dificultad del profesor a la hora de concretar el ítem) ya que este ítem tenía una puntuación muy superior al resto.

Respecto a este ítem decir que las puntuaciones en este ítem son bastante elevadas (dato que implica la dificultad para definir un ítem) siendo especialmente significativa la dificultad que se encuentra en presentar la interdisciplinariedad de un programa, sobre todo si se tiene en cuenta que se le ha adjudicado una valoración alta en importancia del ítem. Otras puntuaciones elevadas son las referentes a definir los contenidos actitudinales así como en estructurar de forma adecuada los contenidos. No obstante, a diferencia del ítem anterior estos dos últimos tienen una importancia menor según el profesorado.

4- Como se puede observar, de forma general los contenidos de la asignatura, reciben puntuaciones muy cercanas a la media de las puntuaciones del programa en todos los ítems, respecto a la importancia del ítem. (Tabla 16). Pero de forma general, también hay que decir, que se encuentran tres grandes grupos bien definidos respecto a la puntuación que reciben los ítems de Grado

de importancia. De esta manera, se encuentra un grupo formado por cinco ítems que puntúan más de medio punto por encima de la media. Son por una parte, la necesidad de incluir metodología en el programa (ítem 4) así como los ítems relacionados con la necesidad de realizar un trabajo en la asignatura y el tipo de trabajo que se debe realizar (ítems 4.2 y 4.2.1) así como los ítems relacionados con la presencia de las referencias bibliográficas y documentales y si estas están presentadas con las referencias que oportunas (4.6 y 4.6.1) Destacar sobre estos ítems y con relación a los otros apartados, que ninguna de ellas se concreta como cercana a puntuaciones que pudiesen indicar que el profesorado tiene dificultades para concretar el ítem.

Un segundo grupo de cuestiones se puede calificar con una puntuación centrada respecto a la media del apartado. Los tipos de cuestiones de este subgrupo, son los relacionados con la presencia de indicaciones de cómo se presentará la información (ítems 4.1 y 4.1.a) así como los relacionados con la obligatoriedad de los trabajos y de acudir a clase así como las alternativas que se tiene si no se va a clase (ítems 4.2.3, 4.3 y 4.3.a) También en esta puntuación centrada se encuentran las cuestiones relacionadas con la bibliografía referente a la diferenciación de la diferenciación entre bibliografía fundamental y complementaria o la agrupación de la bibliografía en temas o unidades didácticas así como si la bibliografía está actualizada o si es accesible para los alumnos (ítems 4.6.2, 4.6.3, 4.6.5.a y 4.6.6). Destacar que la proporcionalidad entre la cantidad de temas y cantidad de bibliografía recomendada (el ya citado ítem 4.6.5.a) tiene una puntuación que indica que para el profesorado es más difícil que el resto del grupo a la hora de definirlo. De una forma más acusada sucede con la cuestión referida a las alternativas si no se va a clase (ítem 4.3.a).

Un tercer grupo de ítems, son los que se encuentran por debajo de la media de puntuación aunque no más de 0,5 puntos. Estos ítems 4.2.2 y 4.4 cuestionan el tipo de agrupamiento que se requiere para los trabajos así como los recursos necesarios para poder realizar la asignatura, respectivamente. Decir que estos dos ítems no son apreciados a la hora de definirlos en el programa.

Por último, hay tres ítems que están más de 6,5 puntos por debajo de la media y a 1.4 décimas de su inmediato superior. Es por ello que se cree que estos ítems son prescindibles ya que se le ha asignado una importancia muy baja. Estos ítems (4.5, 4.6.4 y 4.6.5), puntúan muy alto en dificultad de concreción del ítem por parte del profesor. (más de una décima por encima de la media). Si se suprime este ítem, las puntuaciones de este grupo queda como aparece en la Tabla 20.

Metodología	Item a	Item b	Item c	Item d	Media	D.T.
Todos	2,21	2,45	1,50	1,15	1,83	0,60
Tabla Recortada	2,34	2,50	1,41	1.12	1.84	0,68

Tabla 20. Comparación medias de Metodología

Como sucede en los cuadros anteriores, la eliminación del ítem influye sobre todo en el ítem a (importancia del ítem). No obstante en este caso influye del mismo modo en el ítem d (dificultad del profesor a la hora de concretar el ítem) ya que este ítem tenía una puntuación inferior al resto. Los jueces, opinan que no es difícil concretar los puntos de la metodología más si se retiran los ítems poco importantes, que a la vez, puntuaban alto en grado de dificultad para concretar por parte del profesor.

5- Como se puede observar, de forma general la evaluación de la asignatura, recibe puntuaciones casi similares a la media de las puntuaciones del programa en todos los ítems, respecto a la importancia del mismo.(Tabla 16). No obstante, se pueden también observar tres grupos de ítems que tienen una puntuación similar tanto en grado de importancia del ítem (ítem a) como en el resto de las cuestiones propuestas.

Se encuentran los ítems que puntúan muy alto respecto a la media, más de 0,5 puntos por encima de la media. Estos ítems hacen referencia a la evaluación del programa en si misma así como los criterios de evaluación propuestos para evaluar la asignatura, así como la presentación de los diferentes métodos de evaluación que se presentan (ítems 5, 5.1 y 5.2.1). Por otro lado, se encuentran los ítems que puntúan cercanos a la media, con una

fluctuación de medio punto por encima o por debajo de la media. Estos ítems, hacen referencia al valor de cada uno de los diferentes métodos de evaluación, así como cómo se deben presentar los trabajos (ítems 5.2.2 y 5.4). Estos ítems se presentan sobre la media. También son de este grupo, aunque por debajo de la media, los ítems referidos a la presencia de los tres tipos de criterios de evaluación, dependiendo de los tipos de objetivos, la presencia de los diferentes criterios de evaluación según sean los métodos utilizados y si se presentan las fechas de evaluación de cada uno de los métodos de evaluación (ítems 5.1.1, 5.3 y 5.5). De estos ítems ha que destacar que dos de ellos, puntúan alejados de la media en lo referente a la dificultad de concretar el ítem (ítems, 5.1.1 y 5.5). Referentes al ítem 5.1.1, sobre la descripción de los criterios de evaluación según los tres tipos de objetivos, coincide con la dificultad de concretar los diferentes tipos de objetivos (ítems 2.1.1., 2.1.2 y 2.1.3). La dificultad parece radicar en la concreción de objetivos que no en la concreción de criterios de evaluación, ya que estos son consecuencia de los primeros. Sin ser unas valoraciones tan distantes de la media, el ítem referente a los criterios de evaluación de los diferentes métodos de evaluación, también está valorado como difícil de concretar, de igual manera que concretar las fechas en las de evaluación de cada uno de los métodos de evaluación es valorado como difícil. Este dato es sorprendente ya que estos datos suelen ser dados por la administración en algunas universidades. Como se puede apreciar, el grupo de ítems que puntúan por debajo de la media, son percibidos por los expertos consultados como más difíciles de concretar.

Por último, la puntuación de un ítem, está situada más de medio punto por debajo de la media. Este ítem, referido al mínimo para alcanzar cada una de las calificaciones (ítem 5.2.), se elimina, ya es valorado como poco importante por los profesores. Si se suprime este ítem, las puntuaciones de este grupo queda como aparece en la Tabla 21

Evaluación	Item a	Item b	Item c	Item d	Media	D.T.
Todos	2,19	2,52	1,65	1,42	1,95	0,50
Tabla recortada	2,28	2,54	1,60	1,38	1,95	0,55

Tabla 21. Comparación de medias de Evaluación

Como se ve las puntuaciones no se diferencian mucho, aunque es en grado de importancia que la diferencia es superior a todos los ítems.

Como resumen de esta valoración se vuelve a presentar el cuadro resumen de las medias de todos los ítem divididas en los diferentes grupos de información que se presentan en un programa. (Tabla 22)

	Item a	Item b	Item c	Item d	Media	D.T.
Contextualización	2,08	2,54	1,67	1'11	2,10	0,44
Objetivos	2,53	2,47	1,46	1,64	2,03	0,55
Contenidos	2,21	2,33	1,53	1,54	1,90	0,43
Metodología	2,34	2,50	1,41	1,12	1,84	0,68
Evaluación	2,28	2,54	1,60	1,38	1,95	0,55
Media	2,29	2,47	1,53	1,42		
DT	0,17	0,09	0,11	0,23		

Tabla 22. Cuadro de medias recortadas de los ítems.

Como puede verse en la tabla resumen, la eliminación de los ocho ítems, ha producido que las puntuaciones sean más elevadas en grado de importancia del ítem, aumentando la media de cada una de los apartados del programa respecto a este ítem sin existir mucha variación respecto a la media de cada apartado en el programa con relación a los cuatro ítems.

Se puede decir, que la batería de ítems ha mejorado con la eliminación de estos ítems.

En lo referente a las anotaciones de los jueces, decir que han servido para aclarar sus respuestas.

Por otra parte se ha constatado que hay ítems que el profesorado consultado encuentra que son muy importantes aunque es concretarlos en el programa de las asignaturas. Esta paradoja entre unos ítems que los profesorados encuentran necesarios y la difícil concreción de los mismos por

los profesores universitarios, abre la puerta a una necesidad de una formación docente por parte de todo el profesorado universitario en el ámbito de la programación y la concreción de os diferentes programas formativos.

Con los datos anteriormente citados se diferencian tres tipos de ítems, según el grado de importancia. Por un lado tendríamos los ítems de gran importancia, que se supone que son irrenunciables para la confección de los programas universitarios. (Tabla 23)

1r nivel de importancia	Grado de importancia del ítem		Claridad de redacción. Descripción del ítem		Valoración del ítem en el conjunto del instrumento		Dificultad del profesor al concretar el ítem	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Nombre del Ítem								
1.5. Indica la cantidad de créditos	2,45	0,52	2	0	1,27	0,47	1	0
2. Objetivos del programa	2,9	0,32	1,8	0,63	1	0	1,4	0,52
2.1. Están descritos los objetivos de la asignatura	2,91	0,3	2	0	1,09	0,3	1,36	0,67
2.3. Están definidos los objetivos de forma correcta	2,56	0,53	1,78	0,67	1,11	0,6	1,5	0,76
3. Están descritos los contenidos de la asignatura	2,73	0,47	1,64	0,81	1	0,5	1,45	0,52
3.1. Están presentes en los contenidos los diferentes tipos de objetivos	2,91	0,3	2	0	1	0,45	1,18	0,4
4. Metodología del programa	2,64	0,5	2	0	0,89	0,33	1,2	0,42
4.2. Se presentan si se tienen que realizar trabajos en la asignatura	2,6	0,52	1,45	0,93	1	0,5	1	0
4.2.1. Se presentan qué tipo de actividades se deben realizar	2,78	0,44	1,64	0,81	0,71	0,49	1,14	0,38
4.6. Se presenta las referencias bibliográficas y documentales	2,82	0,4	2	0	1,18	0,4	1,18	0,4
4.6.1. La bibliografía está presentada con las referencias bibliográficas	2,82	0,4	2	0	0,82	0,4	1	0

5.	Evaluación del programa	2,64	0,5	2	0	0,91	0,3	1,18	0,6
5.1.	Se presentan los criterios de evaluación	2,82	0,4	2	0	1,09	0,3	1,18	0,4
5.2.1.	Se presentan los diferentes métodos de evaluación	2,7	0,48	2	0	1,1	0,32	1,4	0,52
MEDIA		2,73	0,43	1,88	0,28	1,01	0,38	1,23	0,4

Tabla 23. Ítems de 1r nivel de importancia del programa

Por otro lado se encuentran los ítems de un segundo grado de importancia donde se encuentran todas esas cuestiones que aun no siendo irrenunciables son muy importantes para la confección del programa de la asignatura. (Tabla 24)

2º nivel de importancia	Grado de importancia del ítem		Claridad de redacción. Descripción del ítem		Valoración del ítem en el conjunto del instrumento		Dificultad del profesor al concretar el ítem		
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	
1.	Contextualización del programa	2	0	2	0	1,3	0,48	1,2	0,42
1.2.	Departamento al que pertenece	2	0,45	2	0	1,2	0,42	1	0
1.3.	Nombre del/los profesor/es	2,09	0,7	1,45	0,93	1,44	0,53	1	0
1.4.	Indica el despacho de tutoría de cada profesor	2,18	0,6	2	0	1,18	0,4	1	0
1.6.	Indica la cantidad de créditos teóricos	2,18	0,6	2	0	1,2	0,42	1,09	0,3
1.6.1.	Indica la cantidad de créditos prácticos	2,27	0,47	2	0	1	0,45	1	0
1.6.2.	Indica la cantidad de créditos esfuerzo	2,27	0,47	2	0	1	0,45	1	0
1.7.	Indica la temporalización de la asignatura	2	0,77	2	0	1,27	0,47	1	0
1.8.	Indica el horario semanal de la asignatura	2,36	0,5	2	0	1,18	0,4	1	0
1.9.	Indica los grupos de cada tipo en la asignatura	2,27	0,79	2	0	1,5	0,53	1	0

Indica los prerequisites de 1.12. la asignatura.	2,2	0,63	1,64	0,81	1,22	0,44	1,3	0,67
Están descritos los objetivos conceptuales de 2.1.1. la asignatura	2,33	0,71	1,78	0,67	1,11	0,33	1,7	1,06
Están descritos los objetivos procedimentales 2.1.2. de la asignatura	2,33	1	1,78	0,67	1,11	0,33	1,9	0,99
Están descritos los objetivos actitudinales de la 2.1.3. asignatura	2,13	0,99	2	0	1,13	0,35	2	1,05
Están descritos los contenidos conceptuales de 3.2.1 la asignatura	2,09	0,74	1,4	0,97	1,25	0,46	1,63	0,74
Están descritos los contenidos procedimentales de la 3.2.2. asignatura	2,09	0,74	2	0	1,14	0,38	1,67	1,12
Están descritos los contenidos actitudinales de 3.2.3. la asignatura	2	0,76	1,75	0,71	1,17	0,41	1,89	1,17
Están los contenidos correctamente agrupados en Temas o Unidades 3.3.1 Didácticas	2	0,67	1,64	0,81	1,36	0,5	1,4	0,7
Responden los contenidos al estado actual de 3.5. desarrollo de la disciplina.	2,3	0,82	1,82	0,6	0,9	0,57	1	0
Son proporcionales los contenidos a los créditos de 3.7. la asignatura	2,1	0,74	1,82	0,6	1,13	0,35	1,11	0,33
Se presenta la interdisciplinariedad del 3.8. programa	2,22	0,83	1,78	0,67	1,22	0,44	2,2	1,03
Está definido como se presentará la información 4.1.	2,36	0,5	1,82	0,6	1,09	0,3	1,09	0,3
Está definido como se presentará la información 4.1.a. según el tipo de créditos	2,09	0,3	1,82	0,6	1,09	0,3	1,36	0,5
Se presenta la obligatoriedad de los 4.2.3. trabajos	2,27	0,65	1,82	0,6	1,1	0,32	1	0
4.3. Se indica la obligatoriedad	2,3	0,48	2	0	1,2	0,42	1,1	0,32

de ir a clase									
Se presentan las alternativas si no se va a clase	4.3.a.	2	0,47	1,8	0,63	1,33	0,5	1,5	0,71
La bibliografía está diferenciada entre fundamental y complementaria	4.6.2.	2,36	0,5	2	0	1	0	1	0
La bibliografía está diferenciada según temas o Unidades Didácticas	4.6.3.	2,18	0,6	2	0	1,09	0,3	1	0
La bibliografía esta actualizada	4.6.5.a	2,3	0,95	1,82	0,6	1	0,47	1,22	0,44
La bibliografía es accesible para el alumnado	4.6.6.	2,44	0,73	2	0	1	0	1,11	0,33
Se indica el valor de cada método de evaluación a la puntuación final	5.2.2.	2,45	0,52	2	0	0,91	0,3	1,18	0,4
Se indica como se tienen que presentar los trabajos	5.4.	2,18	0,75	2	0	1,18	0,6	1	0
MEDIA		2,22	0,64	1,87	0,33	1,16	0,39	1,27	0,39

Tabla 24. Ítems del 2º nivel de importancia del programa

Por último se encuentra el tercer nivel de importancia en la que se encuentran todos aquellos ítems que son de cariz más accesorio aunque en un programa de calidad deberían estar presentes. (Tabla 25)

3r nivel de importancia	Grado de importancia del ítem		Claridad de redacción. Descripción del ítem		Valoración del ítem en el conjunto del instrumento		Dificultad del profesor al concretar el ítem	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
1.1. Indica el código de la asignatura	1,73	0,79	2	0	1,27	0,47	1	0
1.3.1. Parte del programa que da cada profesor	1,73	0,65	2	0	1,27	0,47	1	0
1.6.3. Indica el rango de la asignatura según los estudios	1,67	0,71	1,78	0,67	1,43	0,53	2	0,71
1.10. Indica la diferencia del horario entre créditos	1,8	0,92	1,64	0,81	1,33	0,5	1,22	0,67

teóricos y prácticos									
3.4.	Están los contenidos estructurados según su importancia	1,86	0,69	1,75	0,71	1,17	0,41	1,89	1,17
3.6.	Están redactados los contenidos de forma correcta	1,8	0,42	1,6	0,84	1,2	0,42	1,4	0,7
3.7.1.	Relación con los propios estudios	1,9	0,88	1,8	0,63	1,2	0,42	1,7	1,06
4.2.2.	Se presentan qué tipo de agrupamiento se permitirá para hacer el trabajo.	1,8	0,79	1,8	0,63	1,25	0,46	1	0
4.4.	Se indican los recursos materiales necesarios	1,7	0,82	2	0	1,11	0,33	1	0
5.1.1.	Se presentan los criterios de evaluación de los tres tipos de objetivos.	1,73	0,9	1,82	0,6	1,55	0,52	1,9	0,74
5.3.	Se indican los criterios de evaluación para cada una de los métodos de evaluación	1,89	0,93	1,6	0,84	1,22	0,44	1,56	0,73
5.5.	Se indican las fechas de evaluación de cada uno de los métodos de evaluación	1,82	0,87	1,8	0,63	1,67	0,5	1,64	1,03
MEDIA		1,79	0,78	1,8	0,53	1,31	0,46	1,44	0,57

Tabla 25. Ítems del 3r nivel de importancia del programa

Teniendo presentes estas ideas se ha confeccionado un segundo instrumento de evaluación en el que se presentan los ítem modificados según las observaciones de los profesores consultados y ya no aparecen los diferentes ítems que parece que no son necesarios para la evaluación de los programas universitarios.

CONSULTA A EXPERTOS EXTERNOS A LA UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES

Una vez realizada la primera valoración del instrumento de evaluación de los programas por parte de los profesores de la Universidad de les Illes

Balears, se plantea realizar una consulta a diferentes expertos universitarios en el campo de la evaluación de la docencia.

- Por una parte se selecciona a los responsables de las diferentes oficinas Técnicas de evaluación de las universidades del Estado¹⁶¹.
- También se invito a participar a los directores de Diferentes agencias de calidad universidad (ANECA, AQU, ACUA, etc.)

En definitiva se mandaron 76 invitaciones para participar en el Panel Delphi. El mecanismo para la participación en el Panel Delphi fue se inició con una carta de presentación, vía mail, a todos los sujetos seleccionados. Para cerciorarnos que el Correo había llegado se puso la opción de respuesta automática cuando se recibiera el correo.

La carta de presentación se puede ver en el Anexo 2:

Como ya se ha dicho el mensaje fue enviado a un total de 76 invitados de los que respondieron de una forma u otra un total de 34 personas.

De estas 34 personas 18 formalizaron su participación en la investigación, número que pareció ser muy acertado para poder controlar la misma. El resto de los casos que contestaron sin intervenir en la investigación declinaron participar en ella, por diferentes motivos en los que cabe destacar dos personas que tuvieron problemas con el formato del documento enviado (nos indicaron que no podían ver el documento que les enviamos). Se intentó solventar el problema pero no fue posible.

Una vez que los participantes abrían la página indicada, encontraban la documentación pertinente¹⁶².

Lo primero que se encontraban era una carta de presentación y agradecimiento por participar en el Panel Delphi así como las diferentes instrucciones a seguir. Se puede consultar en el Anexo 2.

¹⁶¹ Las oficinas de Planificación y Prospectiva u oficinas con las mismas funciones pero con diferentes nombres según sea la universidad a la que nos referimos. Así en otras Universidades funciones muy similares las realizan las Oficinas de Calidad o los Vicerrectorados de Calidad.

¹⁶² Ver documento completo en el Anexo

Los campos que el participante debía responder el participante eran los siguientes:

Categoría docente: en la cual el participante podía seleccionar entre diferentes opciones.

- Catedrático Universitario
- Titular de Universidad
- Catedrático de Escuela Universitaria
- Titular de escuela Universitaria
- Profesor Ayudante, Asociado o Contratado
- PAS (Personal de Administración y servicios)¹⁶³

Experiencia docente: en la que se les pedía que indicaran la cantidad de años que como docentes tenían.

- Menor de 3 años
- De 3 a 5 años
- De 5 a 10 años
- Más de 10 años

*Ámbito de estudios*¹⁶⁴: en el que se pedía que los participantes dijeran en que ámbitos de estudios estaban trabajando actualmente.

- Biosanitario
- Ciencias experimentales y matemáticas
- Tecnológico
- Humanidades
- Sociales

¹⁶³ En la universidad española existen expertos en evaluación que trabajan en servicios no docentes ya que las Agencias de Calidad son instituciones no universitarias y su director o técnicos que en ellas trabajan pueden ser no docentes.

¹⁶⁴ El personal PAS, bien puede ser docente con funciones en Oficinas técnicas o Agencias de calidad, o bien sin ser docente, se le pide cual es el ámbito de su formación universitaria.

El resultado final de las personas que terminaron la investigación según su categoría docente y según sus años de experiencia docente (o en el campo de la docencia, en el caso del participante no docente) aparece en los gráficos siguientes. (Gráficos 2, 3 y 4)

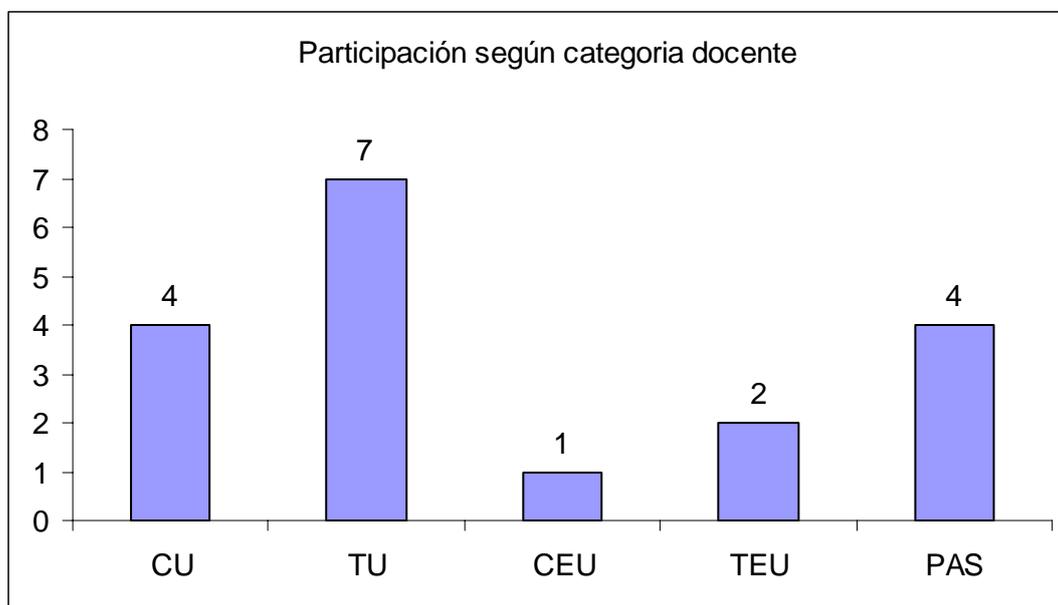


Gráfico 2. Participación según categoría docente¹⁶⁵

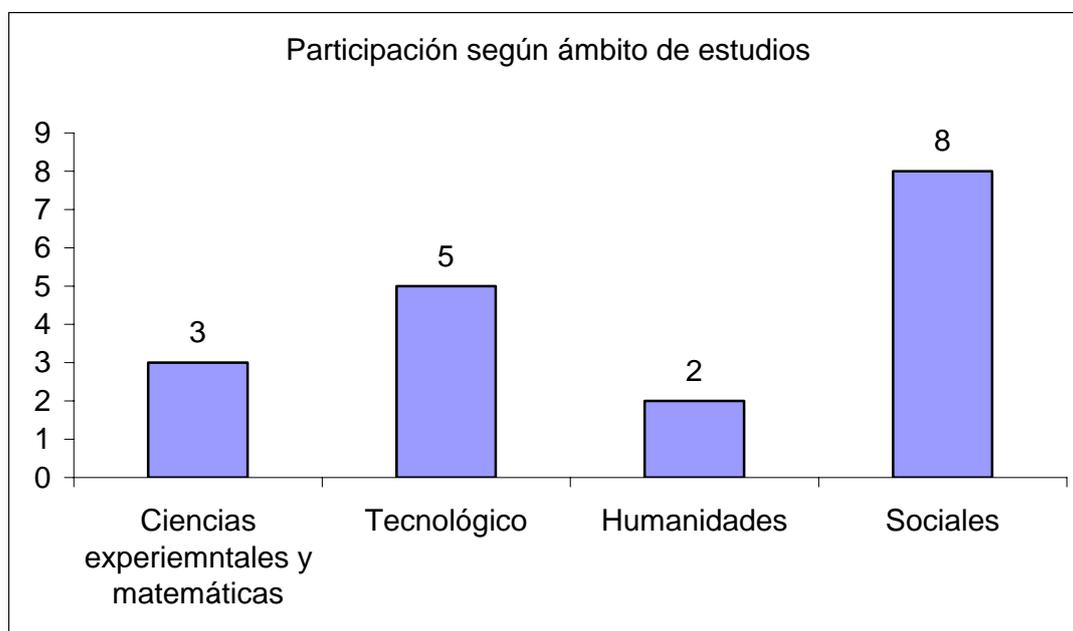


Gráfico 3. Participación según ámbitos de estudios¹⁶⁶

¹⁶⁵ No aparecen Profesores Ayudantes, Asociados o Contratados ya que ningún docente de este grupo ha participado en el Delphi.

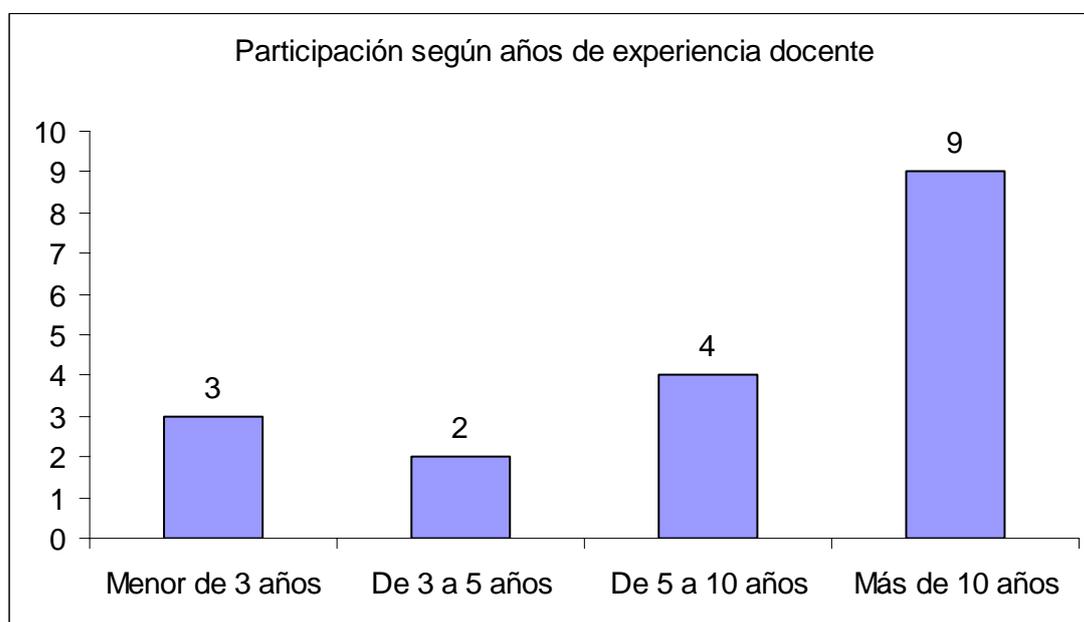


Gráfico 4. Participación según años de participación docente.

Para evitar errores en la transcripción de los datos, las aportaciones recibidas eran computadas automáticamente y transcritas en formato EXCEL, en el que se identificaban y depuraban posibles errores mediante un macro de control.

Después de recibir todas las intervenciones de los participantes, se revisaron y se les volvieron a remitir para que hicieran una revisión de las aportaciones del resto de las aportaciones de los otros participantes. El resultado de esta consulta fue doble:

Por un lado lo referente a la explotación de los datos que dieron los participantes y por otro un DAFO sobre el instrumento en general siendo la puntuación 1 el grado inferior de importancia y la puntuación 5 el grado mayor de importancia. Las conclusiones que se sacaron de esta consulta, tras pasar los datos a forma numérica y trabajar con ellos fueron los siguientes. (Tabla 26)

¹⁶⁶ No aparecen los estudios Biosanitarios ya que no ha participado en el Delphi docentes o no docentes de este ámbito.

C ¹⁶⁷	A ¹⁶⁸	B ¹⁶⁹	NOMBRE DEL ÍTEM	Media	D.T.
0		1	Aparecen las finalidades que vienen marcadas por ley	3,77	0,93
2	4.6.5.a	2	La bibliografía esta actualizada	4,54	0,52
1	2.1	3	Están descritos los objetivos de la asignatura	4,77	0,83
2	2.1.1	4	Están descritos los objetivos conceptuales de la asignatura	4,23	0,60
2	2.1.2	5	Están descritos los objetivos procedimentales de la asignatura	4,15	1,14
2	2.1.3	6	Están descritos los objetivos actitudinales de la asignatura	3,92	1,19
0	2.2	7	Están jerarquizados los diferentes tipos de objetivos.	2,62	1,12
1	2.3	8	Están definidos los objetivos de forma correcta	4,31	0,48
1	3.	9	Están descritos los contenidos de la asignatura	4,69	0,48
1	3.1	10	Están presentes en los contenidos los diferentes tipos de objetivos	4,38	0,51
2	3.1.1.	11	Están descritos los contenidos conceptuales de la asignatura	3,62	1,19
2	3.1.2	12	Están descritos los contenidos procedimentales de la asignatura	3,15	0,99
2	3.1.3	13	Están descritos los contenidos actitudinales de la asignatura	2,85	0,80
3	3.2	14	Están los contenidos estructurados según su importancia	3,23	0,93
2	3.3	15	Están los contenidos presentados de forma relacionada	4,00	0,82
2	3.4	16	Responden los contenidos al estado actual de desarrollo de la disciplina.	4,15	0,69
3	3.5	17	Están redactados los contenidos de forma correcta	3,46	1,13
2	3.6	18	Son proporcionales los contenidos a los créditos de la asignatura	4,69	0,85
2	3.7	19	Se presenta la interdisciplinariedad del programa	3,46	0,88
3	3.7.1	20	Relación con los propios estudios	3,54	0,78
0	3.7.2	21	Relación con otros estudios	2,85	1,52
2	4.1	22	Está definido como se presentará la información	3,92	0,76

¹⁶⁷ En esta columna C se presenta a qué grupo pertenece respecto a la división hecha en el primer instrumento de evaluación.

¹⁶⁸ Número de ítem del primer instrumento de evaluación

¹⁶⁹ Numeración del segundo instrumento de evaluación.

2	4.1.a	23	Está definido como se presentará la información según el tipo de créditos	3,85	0,90
1	4.2	24	Se presentan si se tienen que realizar trabajos en la asignatura	4,38	0,51
1	4.2.1	25	Se presentan qué tipo de actividades se deben realizar	4,38	0,65
3	4.2.2	26	Se presentan qué tipo de agrupamiento se permitirá para hacer el trabajo.	3,38	1,04
2	4.2.3	27	Se presenta la obligatoriedad de los trabajos	4,15	0,80
2	4.3	28	Se indica la obligatoriedad de ir a clase	4,00	1,22
2	4.3.a	29	Se presentan las alternativas si no se va a clase	3,77	1,48
3	4.4	30	Se indican los recursos materiales necesarios	3,62	1,39
0	4.5	31	Se presentan actividades complementarias de formación	2,85	0,69
1	4.6	32	Se presenta las referencias bibliográficas y documentales	4,92	0,28
1	4.6.1	33	La bibliografía está presentada con las referencias bibliográficas	4,77	0,44
2	4.6.2	34	La bibliografía está diferenciada entre fundamental y complementaria	4,31	0,75
2	4.6.3	35	La bibliografía está diferenciada según temas o Unidades Didácticas	3,83	0,72
2	4.6.6	36	La bibliografía es accesible para el alumnado	4,23	1,54
1	5.1	37	Se presentan los criterios de evaluación	4,92	0,28
3	5.1.1	38	Se presentan los criterios de evaluación de los tres tipos de objetivos.	3,45	0,69
0	5.2	39	Se indican los mínimos para conseguir cada una de las calificaciones	3,69	1,11
1	5.2.1	40	Se presentan los diferentes métodos de evaluación	4,62	0,51
2	5.2.2	41	Se indica el valor de cada método de evaluación a la puntuación final	4,46	0,66
3	5.3	42	Se indican los criterios de evaluación para cada uno de los métodos de evaluación	3,54	0,88
2	5.4	43	Se indica como se tienen que presentar los trabajos	3,77	1,17
3	5.5	43	Se indican las fechas de evaluación de cada uno de los métodos de evaluación	3,38	1,04
0		45	Se presenta el nombre de la asignatura	4,77	0,44

3	1.1	46	Indica el código de la asignatura	3,85	1,21
2	1.2	47	Departamento al que pertenece	4,08	0,86
2	1.3	48	Nombre del/los profesor/es	4,69	0,63
3	1.3.1	49	Parte del programa que da cada profesor	3,54	0,66
2	1.4	50	Indica el despacho de tutoría de cada profesor	3,85	1,52
0		51	Se presentan las horas de tutoría	4,08	1,50
1	1.5	52	Indica la cantidad de créditos	4,69	0,48
2	1.5.1	53	Indica la cantidad de créditos teóricos	4,31	0,63
2	1.5.2	54	Indica la cantidad de créditos prácticos	4,31	0,63
2	1.5.3	55	Indica la cantidad de créditos esfuerzo	3,92	1,12
3	1.6	56	Indica el rango de la asignatura según los estudios	3,46	0,66
2	1.7	57	Indica la temporalización de la asignatura	4,08	0,86
2	1.8	58	Indica el horario semanal de la asignatura	4,00	0,89
2	1.9	59	Indica los grupos de cada tipo en la asignatura	3,23	1,30
3	1.10	60	Indica la diferencia del horario entre créditos teóricos y prácticos	3,25	0,80
0	1.11	61	El programa ha sufrido modificaciones en los últimos años	2,54	0,86
0	1.11.1	62	Indica qué modificaciones ha sufrido el programa el último año.	2,38	0,51
2	1.12	63	Indica los prerrequisitos de la asignatura.	4,15	0,90

Tabla 26. Tabla de ítems resultado de la consulta a expertos.

Como puede verse, el instrumento de evaluación, en este segundo caso ha variado de 66 a 63 ítems. Se han suprimido seis ítems, referentes al título de los diferentes partes que dividen el programa y dos ítems relativos a la bibliografía. Además, se han añadido tres ítems referentes a la finalidad de la asignatura, al nombre de la asignatura y a la definición de los horarios de tutoría. No obstante, el cuerpo general de ambos instrumentos de evaluación es prácticamente el mismo.

Si se agrupan las puntuaciones en tres grupos siguiendo la división que los expertos de ciencias de la educación plantearon en la primera revisión del instrumento de evaluación los programas de las asignaturas el resultado es el

que aparece en la gráfica siguiente. (Gráfico 5) Con esta gráfico, lo único que se quiere enseñar es la tendencia de cada una de las diferentes puntuaciones respecto a las otras.

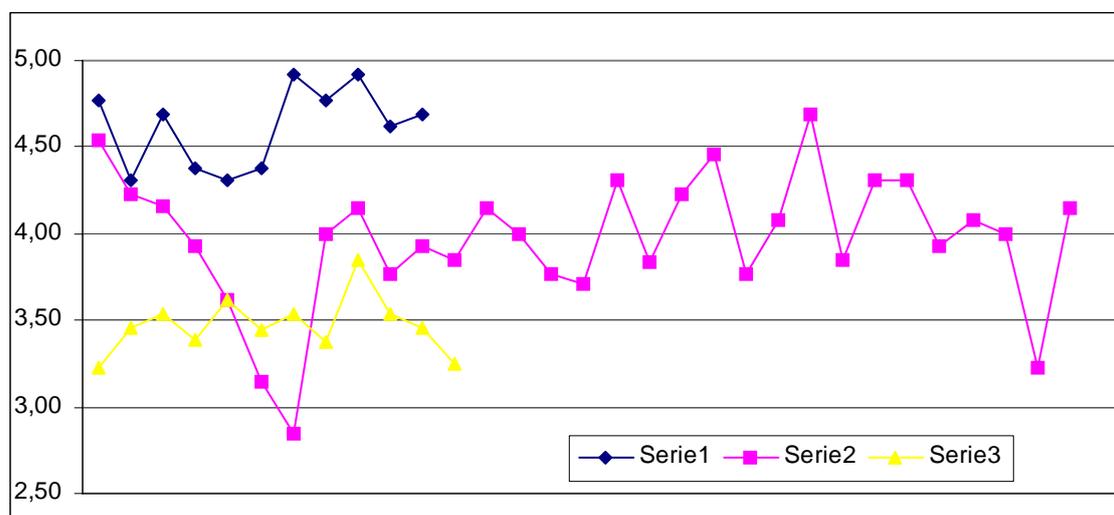


Gráfico 5. Comparación de los valores de cada uno de los grupos.

En la tabla siguiente (Tabla 27) se presentan los valores de cada uno de estos grupos.

Grupo	Nº de ítems	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
,00	9	3,28	0,82	2,38	4,77
1,00	11	4,62	0,22	4,31	4,92
2,00	31	3,98	0,41	2,85	4,69
3,00	12	3,47	0,16	3,23	3,85
Total	63	3,91	0,59	2,38	4,92

Tabla 27. Valor general de cada uno de los grupos.

De este cuadro, primero decir que como grupo 0 se han incluido esos 8 ítems que no aparecen en la división de los ítems en tres grupos. (Tabla 28)

C	A	B	NOMBRE DEL ÍTEM	Media	D.T.
0		1	Aparecen las finalidades que vienen marcadas por ley.	3,77	0,93
0	2.2	7	Están jerarquizados los diferentes tipos de objetivos.	2,62	1,12

0	3.7.2	21	Relación con otros estudios.	2,85	1,52
0	5.2	39	Se indican los mínimos para conseguir cada una de las calificaciones	3,69	1,11
0	4.5	31	Se presentan actividades complementarias de formación	2,85	0,69
0		45	Se presenta el nombre de la asignatura.	4,77	0,44
0		51	Se presentan las horas de tutoría.	4,08	1,50
0	1.11	61	El programa ha sufrido modificaciones en los últimos años.	2,54	1,20
0	1.11.1	62	Indica qué modificaciones ha sufrido el programa el último año.	2,38	1,19

Tabla 28. Ítems que no aparecen en los tres grupos.

Como puede verse hay seis ítems que aparecían en el primer instrumento y que no aparecen en el segundo instrumento de evaluación. También se ven los tres ítems que se han incorporado en el nuevo instrumento.

El primer grupo de ítems, los más valorados por los profesores, también son los más valorados por los participantes en este panel Delphi. Los ítems y los estadísticos se presentan en la Tabla 29.

C	A	B	NOMBRE DEL ÍTEM	Media	D.T.
1	2.1	3	Están descritos los objetivos de la asignatura	4,77	0,83
1	2.3	8	Están definidos los objetivos de forma correcta	4,31	0,48
1	3.	9	Están descritos los contenidos de la asignatura	4,69	0,48
1	3.1	10	Están presentes en los contenidos los diferentes tipos de objetivos	4,38	0,51
1	4.2	24	Se presentan si se tienen que realizar trabajos en la asignatura	4,38	0,51
1	4.2.1	25	Se presentan qué tipo de actividades se deben realizar	4,38	0,65
1	4.6	32	Se presenta las referencias bibliográficas y documentales	4,92	0,28
1	4.6.1	33	La bibliografía está presentada con las referencias bibliográficas	4,77	0,44
1	5.1	37	Se presentan los criterios de evaluación	4,92	0,28
1	5.2.1	40	Se presentan los diferentes métodos de evaluación	4,62	0,51
1	1.5	52	Indica la cantidad de créditos	4,69	0,48

Tabla 29. Ítems más valorados por los profesores y en el Delphi. Grupo 1

El ítem 8 se encuentra por debajo de los otros ítems. No obstante se cree conveniente conservarlo en el primer grupo.

Un segundo grupo son los ítems referentes a una importancia media. Los límites de este grupo son difusos tanto a los valores superiores como los inferiores. En la Tabla 30 se presentan los resultados de este grupo.

C	A	B	NOMBRE DEL ÍTEM	Media	D.T.
2	4.6.5.a	2	La bibliografía esta actualizada	4,54	0,52
2	2.1.1	4	Están descritos los objetivos conceptuales de la asignatura	4,23	0,60
2	2.1.2	5	Están descritos los objetivos procedimentales de la asignatura	4,15	1,14
2	2.1.3	6	Están descritos los objetivos actitudinales de la asignatura	3,92	1,19
2	3.1.1.	11	Están descritos los contenidos conceptuales de la asignatura	3,62	1,19
2	3.1.2	12	Están descritos los contenidos procedimentales de la asignatura	3,15	0,99
2	3.1.3	13	Están descritos los contenidos actitudinales de la asignatura	2,85	0,80
2	3.3	15	Están los contenidos presentados de forma relacionada	4,00	0,82
2	3.4	16	Responden los contenidos al estado actual de desarrollo de la disciplina.	4,15	0,69
2	3.6	18	Son proporcionales los contenidos a los créditos de la asignatura	4,69	0,85
2	3.7	19	Se presenta la interdisciplinariedad del programa	3,77	0,88
2	4.1	22	Está definido como se presentará la información	3,92	0,76
2	4.1.a	23	Está definido como se presentará la información según el tipo de créditos	3,85	0,90
2	4.2.3	27	Se presenta la obligatoriedad de los trabajos	4,15	0,80
2	4.3	28	Se indica la obligatoriedad de ir a clase	4,00	1,22
2	4.3.a	29	Se presentan las alternativas si no se va a clase	3,77	1,48
2	4.6.2	34	La bibliografía está diferenciada entre fundamental y complementaria	4,31	0,75

2	4.6.3	35	La bibliografía está diferenciada según temas o Unidades Didácticas	3,83	0,72
2	4.6.6	36	La bibliografía es accesible para el alumnado	4,23	1,54
2	5.2.2	41	Se indica el valor de cada método de evaluación a la puntuación final	4,46	0,66
2	5.4	43	Se indica como se tienen que presentar los trabajos	3,77	1,17
2	1.2	47	Departamento al que pertenece	4,08	0,86
2	1.3	48	Nombre del/los profesor/es	4,69	0,63
2	1.4	50	Indica el despacho de tutoría de cada profesor	3,85	1,52
2	1.5.1	53	Indica la cantidad de créditos teóricos	4,31	0,63
2	1.5.2	54	Indica la cantidad de créditos prácticos	4,31	0,63
2	1.5.3	55	Indica la cantidad de créditos esfuerzo	3,92	1,12
2	1.7	57	Indica la temporalización de la asignatura	4,08	0,86
2	1.8	58	Indica el horario semanal de la asignatura	4,00	0,89
2	1.9	59	Indica los grupos de cada tipo en la asignatura	3,23	1,30
2	1.12	63	Indica los prerrequisitos de la asignatura.	4,15	0,90

Tabla 30. Ítems valorados en segundo nivel por los profesores y en el Delphi. Grupo 2

Se ve claramente que existen ítems que se ve en el Gráfico 5 que puede pertenece más al grupo 1. Concretamente los ítems que se presentan en la Tabla 31 parecen estar más cerca del grupo 1. Respecto a la percepción de los profesores del primer instrumento de evaluación, en importancia del ítem las puntuaciones no están muy alejadas de la media. Ciertamente la decisión de pasar de un grupo a otro parece más fácil en los ítems 4.6.5.a y 5.2.2. aunque el ítem 1.3. es muy valorado por los profesores en el 2º Instrumento. Se cree que si se pueden pasar al primer grupo de ítems.

C	A	B	NOMBRE DEL ÍTEM	1r Instrumento		2º Instrumento	
				Media	D.T.	Media	D.T.
2	4.6.5.a	2	La bibliografía esta actualizada	2,30	0,95	4,54	0,52
2	5.2.2	41	Se indica el valor de cada método de evaluación a la puntuación final	2,45	0,52	4,46	0,66

2	1.3	48	Nombre del/los profesor/es	2,09	0,70	4,69	0,63
---	-----	----	----------------------------	------	------	------	------

Tabla 31. Ítems del segundo grupo que se creen que pueden pasar al primer grupo.

Por otro lado un grupo de ítems están claramente por debajo de la media del grupo y como se ve en el Grafico 5 están por debajo del valor que se les da al grupo 3. En la Tabla 32 se presentan estos ítems.

C	A	B	NOMBRE DEL ÍTEM	1r Instrumento		2º Instrumento	
				Media	D.T.	Media	D.T.
2	3.1.1.	11	Están descritos los contenidos conceptuales de la asignatura	2,09	0,74	3,62	1,19
2	3.1.2	12	Están descritos los contenidos procedimentales de la asignatura	2,09	0,74	3,15	0,99
2	3.1.3	13	Están descritos los contenidos actitudinales de la asignatura	2,00	0,76	2,85	0,80
2	1.9	59	Indica los grupos de cada tipo en la asignatura	2,27	0,79	3,23	1,30

Tabla 32. Ítems del segundo grupo que se creen que pueden pasar al tercer grupo.

Estos ítems, puntúan también bajo en el 1r instrumento, por debajo tanto de la media total del Ítem a, que es de 2,22 así como por debajo de la media en Metodología que es 2,34 (para los ítems 3.1.1, 3.1.2 y 3.1.3) aunque por encima de la media en Contextualización que es 2,08 (para el ítem 1,9). Por ello los ítems 3.1.1, 3.1.2 y 3.1.3, se pasan directamente al 3r grupo y el ítem 1.9 aunque el primer instrumento lo sitúa en el grupo 2 se cree que se debe colocar en el grupo tercero.

Un tercer grupo son los ítems referentes a una importancia baja. Los límites de este grupo son en algunos casos difusos para a los valores superiores. En la Tabla 33 se presentan los resultados de este grupo.

C	A	B	NOMBRE DEL ÍTEM	Media	D.T.
3	3.2	14	Están los contenidos estructurados según su importancia	3,23	0,93
3	3.5	17	Están redactados los contenidos de forma correcta	3,46	1,13
3	3.7.1	20	Relación con los propios estudios	3,54	0,78
3	4.2.2	26	Se presentan qué tipo de agrupamiento se permitirá para hacer el trabajo.	3,38	1,04

3	4.4	30	Se indican los recursos materiales necesarios	3,62	1,39
3	5.1.1	38	Se presentan los criterios de evaluación de los tres tipos de objetivos.	3,45	0,69
3	5.3	42	Se indican los criterios de evaluación para cada uno de los métodos de evaluación	3,54	0,88
3	5.5	43	Se indican las fechas de evaluación de cada uno de los métodos de evaluación	3,38	1,04
3	1.1	46	Indica el código de la asignatura	3,85	1,21
3	1.3.1	49	Parte del programa que da cada profesor	3,54	0,66
3	1.6	56	Indica el rango de la asignatura según los estudios	3,46	0,66
3	1.10	60	Indica la diferencia del horario entre créditos teóricos y prácticos	3,25	1,48

Tabla 33. Ítems valorados en tercer nivel por los profesores y en el Delphi. Grupo 3

En este grupo, cabe destacar un ítem que su puntuación está claramente por encima de la media del grupo. En la Tabla 34 como se ve cómo se comporta este ítem tanto en el primer instrumento como en el segundo instrumento.

C	A	B	NOMBRE DEL ÍTEM	1r Instrumento		2º Instrumento	
				Media	D.T.	Media	D.T.
3	1.1	46	Indica el código de la asignatura	1,73	0,79	3,85	1,21

Tabla 34. Ítem del tercer grupo que está por encima de la media del grupo y puede pasar al segundo grupo.

Como se ve la puntuación del primer instrumento es muy cercana a la media de este grupo (1,79) aunque por debajo del mismo. No obstante, la gran diferencia de puntuación que se le da en el segundo instrumento, parece indicar que es necesario pasar este ítem al grupo 2.

Como se puede ver con la correlación presentada, entre los diferentes grupos de medias es muy fuerte.

Se puede concluir que existen tres grupos diferenciados de puntuaciones que corresponden en gran medida a los grupos propuestos por los expertos consultados en la primera consulta a expertos, teniendo siempre en cuenta las salvedades hechas anteriormente.

Una segunda parte de esta consulta externa a la universidad es la confección de un DAFO. Este, permite evaluar el posible uso del instrumento así como su pertinencia y eficacia tanto para ayudar a la programación como para la evaluación de la calidad docente.

Ballester (2004, 275) indica que en los últimos 30 años, el análisis DAFO ha alcanzado una gran importancia en la planificación de estrategias y en el análisis de necesidades. DAFO, es el acrónimo de Dificultades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. La fuente de información para la construcción del DAFO son las aportaciones de los informantes clave. La comprensión de los elementos considerados es sencilla:

Dificultades, haciendo referencia a todas aquellas cosas o situaciones que son una dificultad actual para la consecución del proyecto o intervención. Remarcar que se trata de dificultades actuales.

Amenaza; al igual que las dificultades, las amenazas son posibles factores que impidan la consecución total o parcial de las finalidades del proyecto lo que visto desde un punto de vista futuro. Amenazas son todas esas situaciones o factores que no se dan actualmente pero puede ser que se den y que sean perjudiciales para la consecución del objetivo planteado.

Fortalezas; se entiende como tales todas aquellas situaciones o variables que hacen que el proyecto que se lleva a cabo sea viable y positivo. Factores tanto externos como internos al proyecto que aseguren su viabilidad y la consecución de sus objetivos.

Oportunidades; paralelamente a lo dicho en las amenazas, pero de forma inversa, las oportunidades son todos aquellos factores que en un futuro pueden favorecer el proyecto aunque actualmente no se han presentado.

El resultado de este DAFO que los participantes en la consulta dieron son los siguientes:

Las dificultades que los participantes han expuesto sobre el instrumento de evaluación en particular y en general sobre la evaluación basándose en la evaluación de los programas se puede dividir en diferentes grupos.

Opiniones sobre los aspectos institucionales de la universidad y la evaluación

- Actitud de los responsables académicos más directos que pueden no ser favorables a un tipo de evaluación tan sistemático
- Dedicación del profesorado a sus funciones investigadoras, más reconocidas cosa que hace que el profesor dedique menos tiempo a la docencia y, por tanto, a la preparación de la misma. Ya se mencionó esta dicotomía entre docencia e investigación y su estado actual en la universidad española Hernández (2002)
- Carga docente del profesorado que le impide dedicar en tiempo necesario para preparar las asignaturas de una forma innovadora, investigando y poniendo en práctica nuevos métodos docentes.
- En estos momentos en los que avocinan grandes cambios en la Enseñanza Superior, parece difícil que un programa pudiera recoger muchos de los aspectos importantes que este instrumento contempla

Aspectos relativos al instrumento de evaluación. Por las respuestas aparecidas se pueden dividir en dos grupos:

1. Uso del instrumento y del cuestionario confeccionado:

- Algunos indicadores quizá podrían agruparse metodología y de los criterios de evaluación.
- Sería aconsejable acompañar el cuestionario de una breve explicación de contexto. Qué se define como programa de una asignatura, a que tipo de programa se hace referencia.
- A priori, todos los indicadores presentados son importantes, pero tal vez algunos de los aspectos que valoran no deban aparecer en el programa, sino ser divulgados por otros medios: guía docente, explicaciones en clase, etc.

2. Confección de programas más detallados.

- No toda la información cabe en el programa, si se pretende que sea un documento manejable

- En ese sentido, sería necesario explicar si se pretende valorar el programa como instrumento pedagógico, o debe contener también elementos de organización escolar (horario, aulario..)
- Ajustar teoría y práctica ya que una cosa es lo que se dice que se va a hacer y otra es lo que realmente se va a realizar.
- Distinguir entre aspectos formales del programa que prácticamente son obligatorios (nombre y código de asignatura, créditos, etc.) y aspectos de contenido (objetivos, actualización de bibliografía, etc.). Se hace difícil valorarlos todos bajo la misma escala.

Aspectos relacionados con la evaluación de programas

- Disparidad de criterios a la hora de elaborar los programas
- Falta de unificación del formato de cómo se van a evaluar todos los programas.
- Escasa evaluación de los programas (no se pregunta a los alumnos sobre el programa)
- Sobredimensión de los temarios que producen excesivas desviaciones respecto a lo programado
- En la situación actual se contempla solamente el listado de contenidos y caracterizaciones genéricas de contenidos y caracterizaciones genéricas de la metodología y de los criterios de evaluación.
- Ausencia de modelos de evaluación de programas

Como se puede ver las dificultades relacionadas con los aspectos relacionados con la evaluación de programas se convierten en gran medida en oportunidades para la puesta en práctica de estos instrumentos de evaluación. Las dificultades referente a la Opiniones sobre los aspectos institucionales de la universidad y la evaluación, parecen más difíciles de controlar.

Se ha observado y se tiene presente como posible dificultad que el instrumento puede ser demasiado largo y se concretan opciones de cambio como la de agrupar partes del cuestionario o diferenciar entre aspectos organizativos y aspectos relacionados con los contenidos.

Las amenazas que se presentan en el DAFO las podemos resumir distinguiendo también en diferentes grupos.

Aspectos organizativos de la universidad

- Esfuerzos para la definición, adaptación y evaluación del crédito europeo que excluyan al programa anual.
- Adaptación de todo el sistema a la LOU (incertidumbre futura)
- Saturación del profesorado como consecuencia de un excesivo número de intervenciones en materia de evaluación

Aspectos relacionados con la aplicación del instrumento

- Reticencias del profesorado para unificar los contenidos mínimos del programa
- Que no se tome como un verdadero contrato entre profesor y alumno.
- Dificultad de elaborar un programa tan completo y que se cumpla hasta el final, al menos mientras la docencia siga sujeta a tantos cambios a lo largo del curso (elecciones, conferencias de interés, actividades para-escolares.
- Al final pudiera convertirse en un instrumento de presión por parte de unos y otros ("es que en el programa dice que ...") olvidando que somos personas que trabajamos con personas.
- Mantener un listado de temas, extenso y difícil de aprender en las horas de trabajo asignadas, aunque los objetivos, la metodología y la evaluación estén desarrollados con claridad y precisión.
- En definitiva se corre el riesgo de burocratizar en exceso los programas de las asignaturas, si el instrumento no resulta suficientemente sencillo.
- Simplificación de los programas por excesiva preocupación por la metodología no presencial como consecuencia de la adaptación al crédito ECTS
- Debe ser un instrumento consensuado, o no será ampliamente utilizado en el sistema universitario, con lo que perdería gran parte de su valor.

- En exceso de indicadores dificulta su aplicación

Las amenazas futuras se centran en dos grandes bloques. Por un lado los relacionados con el futuro de la universidad en el marco europeo y su relación con las asignaturas que no se tienen, parece denotar una situación que se podría denominar como de expectativa defensiva. Por otro lado, las amenazas relacionadas con una burocratización de los programas para cumplir con el hecho de la evaluación aunque sin ninguna relación con lo que realmente se hace en clase.

Las fortalezas que se presentan son las siguientes, diferenciadas en las propias del instrumento y las fortalezas de los programas actuales.

1. Fortaleza de los programas actuales:

- La descripción de los contenidos de los programas suele ser detallado y las referencias bibliográficas extensas y exhaustivas.
- La descripción de los contenidos de los programas suele ser detallado y las referencias bibliográficas extensas y exhaustivas.

2. Fortalezas del instrumento confeccionado y los cambios que este propone:

- Concienciación de la necesidad de elaborar un buen programa
- Mayor difusión de los programas (guías de titulación, páginas web...)
- Aspecto tenido en cuenta en los programas de evaluación institucional de la calidad de las titulaciones
- La evaluación de la calidad de los programas ha detectado deficiencias que se pueden subsanar.
- Este instrumento permite al profesor elaborar un programa muy completo y permite que el alumno sepa a qué atenerse cuando se matricula de una asignatura
- Presión hacia el cambio derivada de procesos evaluativos: informes para contratación, complementos autonómicos, acreditaciones.
- Incremento de la importancia de la función docente

- La presencia de preguntas sobre la claridad del programa así como evitar duplicidad con otros programas
- La necesidad de una consistencia del programa con la política del Departamento y de la propia universidad para poder confeccionar un programa de calidad.
- La presencia de preguntas sobre el tono del lenguaje empleado: que sea motivante, no amenazador u obtuso.
- La aparición de aspectos "secundarios", pero importantes sobre la presentación del documento, la corrección gramatical y ortográfica.
- Se trata de un instrumento novedoso, sistemático y completo, que por otro lado, era necesario.
- Como herramienta para la elaboración de programas y su revisión puede convertirse en una guía muy útil.
- En cuanto a su uso en la evaluación de la calidad docente, su valor residirá en aportar criterios objetivos de cómo deben ser los programas de las asignaturas.

Por último las oportunidades que este instrumento de evaluación puede aprovechar para su difusión son las siguientes:

- Permite estandarizar los programas. Universidades como la UNED, ya lo tienen establecido de esta manera
- Será un perfecto elemento informativo
- Permitirá la unificación de la información y los criterios
- Ajustará los programas al tiempo necesario para su realización y correcto aprendizaje.
- Establecerá con precisión los objetivos formativos y su vinculación con las competencias o capacidades que se pretende que los alumnos alcancen.
- Diseñar las tareas y actividades, establecer momentos y secuencias, enumerar los materiales y recursos, vincular los créditos teóricos con los prácticos.

- Homologaciones ANECA¹⁷⁰
- Si se consigue una implantación mayoritaria, contribuirá de forma notable al proceso de armonización al Espacio Europeo de Educación Superior
- Posibilidad de mejora por la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior
- Permitir elevar los niveles de coordinación entre asignaturas de los mismos estudios e incluso de estudios diferentes.
- Permitir a los alumnos conocer las "reglas del juego".
- Permitir sin duda mejorar el proceso de elaboración de los programas. Sería una herramienta muy útil para los centros (para organizar la docencia), para los alumnos (sabrían a qué atenerse), los profesores (estimularía cierta "competencia" a la hora de elaborar los programas, a la hora de actualizarlos,...) y para padres y empleadores me parece una información muy útil acerca de lo que ofrecemos
- Diseñar las tareas y actividades, establecer momentos y secuencias, enumerar los materiales y recursos, vincular los créditos teóricos con los prácticos.
- Precisar criterios e instrumentos de evaluación
- Aplicación de instrumentos como éste para la evaluación específica de programas.
- Puede suponer un paso importante en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá del propio proceso de elaboración de los programas. Obligará a reflexionar sobre los objetivos, los criterios de evaluación y el esfuerzo con relación a los créditos, por ejemplo.

¹⁷⁰ El programa de la asignatura, puede servir como instrumento a las Agencias de Calidad para la homologación de unos estudios. Una lectura conjunta de todos los programas que contiene unos estudios determinados, dan una visión bastante concreta, no solo de los objetivos y contenidos que se persiguen, sino de la organización y la línea pedagógica que se tiene.

De forma general el DAFO ha confirmado que el instrumento de evaluación es válido. No obstante se hace una mención bastante generalizada de la necesidad de confeccionar un instrumento más concreto, con menos ítems. Se cree que el instrumento debe ser lo suficientemente amplio para poder concretar todos los elementos de una programación, que según la literatura consultada, sea de calidad. No obstante, decir que muchos de los indicadores se pueden plasmar en el programa con una palabra o un par de ellas, por ejemplo la cantidad de créditos. Lo que realmente se persigue es cambiar la forma de programar, de una forma más eficiente y eficaz.

Con esta la revisión de los comentarios realizados en el DAFO, se termina la valoración externa del instrumento. Con las variaciones aquí presentadas, se redacta un tercer elemento instrumento de evaluación como fusión de los grupos anteriores. Los tres ítems que no se tenían presente en el primer instrumento de evaluación, según las puntuaciones que tienen se van a distribuir de la siguiente manera: El ítem 45 “Se presenta el nombre de la asignatura” se incluirá en el primer grupo de ítems de mucha importancia. Mientras que los ítems 51 “Se presentan las horas de tutoría” y 1 “Aparecen las finalidades que vienen marcadas por ley” se integrarán en el segundo grupo de ítems.

Se confecciona un instrumento de 57 ítems de los cuales 15 corresponden al primer nivel de importancia, 27 al segundo nivel de importancia y 15 al tercer nivel de importancia. (Tabla 35)

Grupo	Nº de ítems	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
1,00	15	4,61	0,20	4,31	4,92
2,00	27	4,03	0,24	3,46	4,69
3,00	15	3,38	0,20	2,85	3,62
Total	57	4,01	0,50	2,85	4,92

Tabla 35. Información (nº de ítems, Media, D.T., Max y Min) de los tres grupos de ítems.

Para comprobar la diferencia entre los grupos, se ha realizado una ANOVA con los siguientes resultados: (Tabla 36)

ANOVA	Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
Inter grupos	11,533	2	5,767	115,836	,000
Intra grupos	2,688	54	,050		
<i>Total</i>	14,222	56			

Tabla 36. Anova entre los tres grupos de ítems.

Como puede verse los tres grupos están claramente diferenciados con una diferencia grade entre los grupos con relación a la diferencias que existen dentro de los grupos. En la diferencia honestamente significativa (HSD) de Tukey se contrasta la diferencia entre cada pareja de medias y se puede ver que estas son significativamente diferentes en un nivel de confianza del 0,05. (Tabla 37). En el Grafico 6 se ve la distribución de las medias de los diferentes grupos apreciándose la distancia que existe entre ellas.

Tukey HSD

(I) Grupo al que pertenece	(J) Grupo al que pertenece	Diferencia de medias (I-J)	Std. Error	Sig.
1,00	2,00	0,5886 *	0,07185	0,000
	3,00	1,2393 *	0,08147	0,000
2,00	1,00	-0,5886 *	0,07185	0,000
	3,00	0,6507 *	0,07185	0,000
3,00	1,00	-1,2393 *	0,08147	0,000
	2,00	-0,6507 *	0,07185	0,000

* La media es significativa en un nivel de 0,05

Tabla 37. Distribución de las medias de los diferentes grupos apreciándose la distancia que existe entre ellas

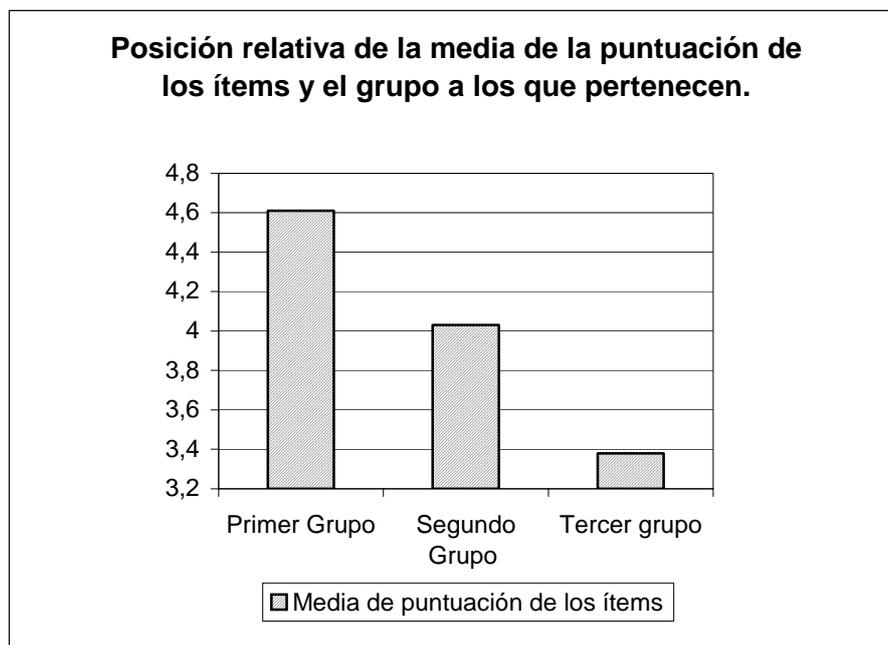


Gráfico 6. Posición relativa de la media de la puntuación de los ítems y el grupo a los que pertenecen.

Se puede concluir pues que existen tres grupos claramente diferenciados de puntuaciones, que supondrán tres grupos de ítems dentro del instrumento de evaluación correspondiendo a tres niveles de importancia.

Un primer grupo o nivel A del con un nivel de importancia muy alto y reflejará aspectos imprescindibles para un mínimo de concreción del programa docente del curso.

Un segundo grupo o nivel B con un conjunto de ítems con una importancia media, para la concreción de un programa docente del curso.

Un tercer grupo o nivel C con un conjunto de ítems con una baja importancia para la concreción de un programa docente del curso. Con esto no se quiere decir que no sean aspectos de interés, pero sí que su relevancia es menor.

La consistencia de estos grupos de ítems se cree que ha sido suficientemente contrastada con los datos que se presentan en la valoración de jueces del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, y la valoración de expertos externos a la Universidad de las

Islas Baleares, tanto en su valoración directa de los ítems como en las explicaciones del DAFO general.

Así pues, el instrumento final de evaluación de los programas realizado a partir de la consulta a diferentes investigaciones sobre la evaluación de la docencia universitaria, la revisión de bibliografía y la consulta a 29 jueces en dos momentos (11 valoración de jueces del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares y 18 expertos de otras universidades y unidades técnicas de evaluación) queda confeccionado con los ítems que aparecen en la Tabla 38.

GRUPO	Nº Instrumto 1º	Nº Instrumto 2º	NOMBRE DEL ÍTEM
1	2.1	3	Están descritos los objetivos de la asignatura
1	2.3	8	Están definidos los objetivos de forma correcta
1	3.	9	Están descritos los contenidos de la asignatura
1	3.1	10	Están presentes en los contenidos los diferentes tipos de objetivos
1	4.2	24	Se presentan si se tienen que realizar trabajos en la asignatura
1	4.2.1	25	Se presentan qué tipo de actividades se deben realizar
1	4.6	32	Se presenta las referencias bibliográficas y documentales
1	4.6.1	33	La bibliografía está presentada con las referencias bibliográficas
1	5.1	37	Se presentan los criterios de evaluación
1	5.2.1	40	Se presentan los diferentes métodos de evaluación
1		45	Se presenta el nombre de la asignatura
1	1.5	52	Indica la cantidad de créditos
2		1	Aparecen las finalidades que vienen marcadas por ley
2	4.6.5.a	2	La bibliografía esta actualizada
2	2.1.1	4	Están descritos los objetivos conceptuales de la asignatura
2	2.1.2	5	Están descritos los objetivos procedimentales de la asignatura
2	2.1.3	6	Están descritos los objetivos actitudinales de la asignatura
2	3.1.1.	11	Están descritos los contenidos conceptuales de la asignatura

2	3.1.2	12	Están descritos los contenidos procedimentales de la asignatura
2	3.1.3	13	Están descritos los contenidos actitudinales de la asignatura
2	3.3	15	Están los contenidos presentados de forma relacionada
2	3.4	16	Responden los contenidos al estado actual de desarrollo de la disciplina.
2	3.6	18	Son proporcionales los contenidos a los créditos de la asignatura
2	3.7	19	Se presenta la interdisciplinariedad del programa
2	4.1	22	Está definido como se presentará la información
2	4.1.a	23	Está definido como se presentará la información según el tipo de créditos
2	4.2.3	27	Se presenta la obligatoriedad de los trabajos
2	4.3	28	Se indica la obligatoriedad de ir a clase
2	4.3.a	29	Se presentan las alternativas si no se va a clase
2	4.6.2	34	La bibliografía está diferenciada entre fundamental y complementaria
2	4.6.3	35	La bibliografía está diferenciada según temas o Unidades Didácticas
2	4.6.6	36	La bibliografía es accesible para el alumnado
2	5.2.2	41	Se indica el valor de cada método de evaluación a la puntuación final
2	5.4	43	Se indica cómo se tienen que presentar los trabajos
2	1.2	47	Departamento al que pertenece
2	1.3	48	Nombre del/los profesor/es
2	1.4	50	Indica el despacho de tutoría de cada profesor
2		51	Se presentan las horas de tutoría
2	1.5.1	53	Indica la cantidad de créditos teóricos
2	1.5.2	54	Indica la cantidad de créditos prácticos
2	1.5.3	55	Indica la cantidad de créditos esfuerzo
2	1.7	57	Indica la temporalización de la asignatura
2	1.8	58	Indica el horario semanal de la asignatura
2	1.9	59	Indica los grupos de cada tipo en la asignatura
2	1.12	63	Indica los prerrequisitos de la asignatura.
3	3.2	14	Están los contenidos estructurados según su importancia

3	3.5	17	Están redactados los contenidos de forma correcta
3	3.7.1	20	Relación con los propios estudios
3	4.2.2	26	Se presentan qué tipo de agrupamiento se permitirá para hacer el trabajo.
3	4.4	30	Se indican los recursos materiales necesarios
3	5.1.1	38	Se presentan los criterios de evaluación de los tres tipo de objetivos.
3	5.3	42	Se indican los criterios de evaluación para cada una de los métodos de evaluación
3	5.5	44	Se indican las fechas de evaluación de cada uno de los métodos de evaluación
3	1.1	46	Indica el código de la asignatura
3	1.3.1	49	Parte del programa que da cada profesor
3	1.6	56	Indica el rango de la asignatura según los estudios
3	1.10	60	Indica la diferencia del horario entre créditos teóricos y prácticos

Tabla 38. Ítems definitivos divididos en tres grupos.

VALIDACIÓN CONCURRENTE

Como se ve en el Esquema 21 una vez realizada la confección del instrumento de evaluación y la validación externa del mismo, se pasó a la validación interna del instrumento, buscando la validez del instrumento respecto a la valoración del alumnado sobre los profesores, así como otros aspectos del programa. Se han realizado diferentes investigaciones que pasan a ser descritas a continuación.

RELACIÓN ENTRE EL PROGRAMA Y LA VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS.

En esta investigación se estudia la relación entre la evaluación de los alumnos y un programa de calidad entendido como aquel programa que tiene más ítems del primer, segundo y tercer grupo, teniendo presente que el valor de los ítems de primer grupo, vale más que los ítems de segundo y tercer grupo respectivamente.

La opinión del alumno es una de las valoraciones directas sobre la docencia del profesorado. Es por ello, que se quieren cruzar los datos de la evaluación de los profesores por parte de los alumnos y la calidad de los programas educativos, intentando buscar una relación entre la calidad de un programa y una valoración por parte de los alumnos sobre un buen profesor.

Para la realización de esta investigación, se encontraron problemas de accesibilidad a los datos de evaluación de las asignaturas realizadas por los alumnos en la universidad de las Islas Baleares, ya que la información de la evaluación de los profesores es confidencial y, solo es posible consultarla si se pide personalmente a cada uno de los profesores autorización para utilizar la información referente a la evaluación que desde la OPP¹⁷¹ se realiza.

El cuestionario de opinión de los alumnos sobre la tarea docente de la universidad, como todas las evaluaciones centradas en la opinión de los

¹⁷¹ La OPP es la Oficina de Planificación y Prospectiva. Esta oficina de la universidad, realiza anualmente las evaluaciones de las asignaturas que se imparten en la Universidad.

alumnos, tiene¹⁷² muchos detractores y algunos defensores. Es necesario señalar que la opinión del alumno es necesariamente, una visión parcial e incompleta del constructo “competencia decente” (Apocada y Grad, 2002).

Por su propia posición en el proceso de enseñanza aprendizaje, los alumnos no serán una fuente válida y fiable de información sobre aquellos aspectos que no se pueden observar sistemáticamente o aquellos aspectos donde el conflicto de intereses o motivaciones pueda sesgar claramente sus percepciones y valoraciones. (De Miguel, 1998)

Teniendo en cuentas las cuestiones anteriormente presentadas y siendo conscientes de las limitaciones de la información recopilada en la evaluación por los alumnos, esta es una forma de contrastar la evaluación de los programas con la visión de los alumnos.

De los diferentes ítems que se presentan en el cuestionario de evaluación del profesorado se ha seleccionado la puntuación del ítem “El profesor/a que imparte la asignatura es un buen profesor”.

El Instituto de Ciencias de la Educación realizó una investigación de carácter experimental sobre la calidad docente en el curso 1995-96, en el que se analizaba el cuestionario de opinión de los alumnos sobre la tarea docente del profesorado. (Mairata y Servera, 1997). Esta investigación presenta a este ítem, como el que ofrece más relación con la tarea docente del profesor y su implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para la recogida de datos, se tuvo el problema anteriormente presentado de la confidencialidad de los datos así que se tomaron 200 asignaturas por selección aleatoria de los diferentes tipos de estudios¹⁷³ y particularmente se pidió permiso a los profesores para que dieran su autorización para el uso de sus valoraciones consiguiendo, finalmente, la autorización de 73 profesores¹⁷⁴.

¹⁷² Centra, 1979; Marsh, 1984; Hernández, 1997; Fajas y Madrigal 1997; Apocada y Rodríguez, 1999; Escudero, 1999; González López, 1999; Beker 2000; Valdés 2000

¹⁷³ Los diferentes tipos de estudios que presenta la Conferencia de Rectores

¹⁷⁴ En esta selección, se puede encontrar un cierto sesgo con la selección de muestra ya que el profesorado que dio su aceptación para utilizar los datos de su evaluación sabía que se usaría para realizar una investigación sobre su docencia.

Las asignaturas seleccionadas debían cumplir tres requisitos fundamentales:

- Haber sido evaluadas por los alumnos durante el curso 2001-2002 , ya que las asignaturas no se evalúan todas cada curso escolar.
- Poder conseguir el programa de la asignatura. Para ello se tuvo que solicitar el programa de cada asignatura a las diferentes secretarías de los diferentes estudios.
- Que el profesor que impartió la asignatura el año en el que se tienen los programas, de su permiso para poder utilizar los datos de su Cuestionario de Opinión de los Alumnos sobre la Tarea Docente.

Esto nos llevo a la confección de un listado final de 73 asignaturas de las que se pudo recuperar el programa de la asignatura, así como que el profesorado responsable de la asignatura diera su permiso para el uso de la información que los cuestionarios de opinión de los alumnos sobre la tarea docente del profesorado.

La distribución de las diferentes asignaturas se ha hecho en diferentes grupos debiendo equilibrar la muestra final para mantener la representatividad de los grupos. Se han agrupado las asignaturas en Ciencias experimentales y matemáticas, Tecnológicas, Biosanitarias, Humanísticas y Sociales.

La primera intención fue dividir los estudios en los tres diferentes grupos de estudios que anteriormente se han expuesto. No obstante, intentando respetar la confidencialidad de los datos y la realidad de la Universidad de las Islas Baleares respecto al tipo de estudios que se dan en la misma. Por ese motivo, se han agrupado los estudios en diferentes grupos. Para empezar se han eliminado los estudios del grupo Biosanitarios, ya que en el curso 2001-02 casi no hay más que la titulación de enfermería y psicología, siendo creados los de fisioterapia en el siguiente curso. Por ello se desestiman dichos estudios de enfermería y se incorporan los de psicología a Sociales como se hacia anteriormente.

En contrapartida los estudios de Humanidades se han dividido en dos grupos.

- Por un lado los estudios de Humanidades Historia (Hum Hist) donde entran los estudios de Historia, Historia del Arte y Geografía.
- Los estudios de Humanidades lingüísticas (Hum Ling) donde se agrupan las diferentes filologías así como la filosofía.

Los estudios de Sociales se han dividido en tres grupos.

- Los estudios de Sociales Sociales (Soc Soc) donde se encuentran los estudios de Ciencias de la Educación además de los estudios de Psicología.
- Los estudios de Sociales Economía (Soc Econ) donde se encuentran los estudios relacionados con la economía, la empresa y el turismo.
- Los estudios de Sociales Derecho (Soc Pret) donde se encuentran los estudios del ámbito del derecho.

En el gráfico siguiente (Gráfico 7) aparecen el número de asignatura de cada uno de los tipos de estudios que se pudieron analizar.

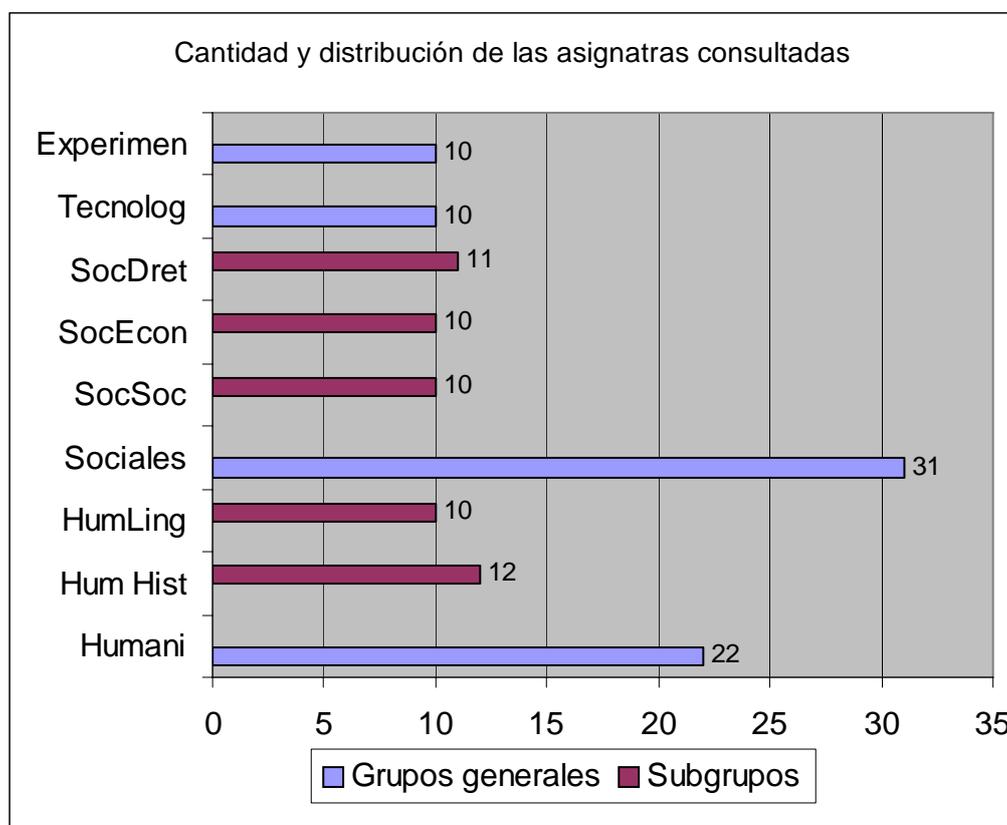


Gráfico 7. Cantidad y distribución de las asignaturas consultadas en la investigación de relación entre el programa y la valoración de la asignatura.

Para hallar la puntuación que el instrumento de evaluación otorga a cada uno de los programas examinados, se ha seguido el siguiente criterio, con el fin de dar a cada una de las partes del programa el peso justo. Recordar, que el instrumento de evaluación tiene tres tipos de ítems con un grado de significatividad, en cada uno de ellos, diferente. Por este motivo se ha usado la siguiente fórmula para calcular el valor total del instrumento:

$$[(\text{Grupo A} \times 3) + (\text{Grupo b} \times 2) + (\text{Grupo C} \times 1)] / 6 = \text{Valor de la prueba.}$$

Con esta ponderación de los diferentes grupos de ítems, se presentan las puntuaciones que se consiguen a partir de la valoración del programa.

Una vez sacados los resultados de cada una de las asignaturas seleccionadas, se hace una división de los grupos de asignaturas en tres grupos, con el fin de poder trabajar con ellos de una forma más sencilla, ya que se trabajará con medidas ordinales evitando así las posibles variaciones de medición de puntuaciones muy extremas.

El criterio utilizado para la división de las puntuaciones, es el percentil 33 y el percentil 66. De esta manera se han dividido las puntuaciones, obtenidas en la evaluación del programa, en tres grupos. El grupo de las puntuaciones bajas (por debajo del percentil 33), el grupo de las puntuaciones medias (entre el percentil 33 y el percentil 66) y por último el grupo de las puntuaciones altas (que están por encima del percentil 66) (Tabla 39)

	Cantidad total	Menor del percentil 33	Entre percentil 33 y 66	Mayor del percentil 66
C. Experimentales y matemáticas	10	2	4	4
Tecnológicas	10	1	5	4
Sociales Derecho	12	8	1	2
Sociales Económicas	10	5	4	1
Sociales Sociales	10	0	1	9
Sociales	32	13	6	12

Humanísticas lingüística	10	3	4	3
Humanísticas historia	11	4	2	5
Humanísticas	21	7	6	8
TOTAL(cuatro grupos)	73	22	26	25

Tabla 39. Cantidad de programas y distribución en tres grupos (percentiles 33 y 66), a partir de la valoración del programa

	Cantidad total	Menor del percentil 33	Entre percentil 33 y 66	Mayor del percentil 66
C. Experimentales y matemáticas	10	5	2	3
Tecnológicas	10	5	3	2
Sociales Derecho	12	2	3	7
Sociales Económicas	10	3	4	3
Sociales Sociales	10	3	5	2
Sociales	32	8	12	12
Humanísticas lingüística	10	4	2	4
Humanísticas historia	11	2	4	5
Humanísticas	21	6	6	9
TOTAL(cuatro grupos)	73	24	23	26

Tabla 40. Cantidad de programas y distribución en tres grupos (percentiles 33 y 66), a partir de las puntuaciones de los alumnos.

Por otra parte y siguiendo el mismo criterio que el utilizado en las medidas de los diferentes programas, con las puntuaciones de los alumnos en su grado de satisfacción con el profesor, también se han dividido en tres grupos. El criterio es el mismo que el utilizado en el punto anterior. (Tabla 40). De este modo se obtienen dos variables ordinales. Para ver la relación que existe entre las dos variables ordinales se toma la decisión de realizar una tabla

de contingencia de las dos variables: Evaluación de los alumnos y Evaluación de los programas.

Con estas variables la tabla de contingencia queda de la siguiente manera. (Tabla 41)

Tabla de contingencia % del Total		División de la variable puntuación del programa en tres grados			Total
		Bajo	Medio	Alto	
División de la variable	Bajo	9,6%	16,4%	6,8%	32,9%
valoración del profesor	Medio	4,1%	12,3%	15,1%	31,5%
media en tres grados	Alto	16,4%	6,8%	12,3%	35,6%
	Total	30,1%	35,6%	34,2%	100,0%

Tabla 41. Tabla de contingencia entre las variables: División de la variable Media en tres grados y División de la variable puntuación en tres grados.

Los estadísticos para comprobar la asociación entre la valoración del programa y la valoración de los alumnos son por una parte el contraste de Ji cuadrado (Ji-Square) prueba si existe o no independencia entre ambas variables:

$$\chi^2_{(4)} = 10,385 \quad p=0,034$$

Ji cuadrado, prueba si existe o no relación, pero no la magnitud de esta asociación, y eso ocurre porque no tiene límite superior. El coeficiente de contingencia varía entre 0 y 1, aunque el valor máximo no es siempre 1, depende del número de casillas de la tabla.

$$C.\text{Contingencia} = 0,353 \quad (p=0,034)$$

Los datos parecen indicar que existe dependencia entre ambas variables o, de otra manera, que hay asociación simétrica de determinados valores de una variable con otra.

No obstante hay que añadir, que no existe una asociación muy potente entre ambas variables. Es por ello que se puede suponer que todo y que existe una relación entre ambas variables, se puede suponer que existen factores

diferentes al programa de la asignatura que varían la apreciación de la asignatura y del profesor por parte de los alumnos. El programa no es un indicador único para comprobar la apreciación del alumno del profesor.

Analizando la tabla de contingencia se pueden llegar a diferentes conclusiones. Primeramente, como ya se ha dicho, se ve que el programa en si mismo no parece ser un indicador inequívoco de una buena docencia ya que como se puede ver en la tabla, los porcentajes alto-alto y bajo-bajo (en referencia a Valoración del profesorado por parte de los alumnos y Valoración del programa), tienen un porcentaje menor, en casi todos los casos, que el resto de las puntuaciones. Así pues, parece que ni un programa muy bueno suele dar calificaciones muy buenas al docente por parte de los alumnos ni un programa muy malo (siempre según el instrumento confeccionado) da siempre puntuaciones bajas en la apreciación del alumno.

Un dato que si que se cree necesario comentar es que según se ve en la tabla de contingencia que los profesores con una alta valoración por parte de los alumnos pueden tener el programa valorado como bajo. Se puede pensar en este caso que la docencia de estos profesores es de calidad por la experiencia y esta misma experiencia les da la posibilidad de trabajar sin la necesidad de plasmar la programación en un programa¹⁷⁵. No obstante, ya baja más el porcentaje en los programas que siendo evaluados como de una alta calidad, el alumnado aprecie que el profesor tiene una valoración baja. A este dato hay que añadir que la suma de los porcentajes de una apreciación de los alumnos del profesor como medio o bajo, en el grupo de los programas que puntúan como bajos, es inferior que el porcentaje de un nivel alto de valoración por parte de los alumnos pero una puntuación baja en los programas (caso que como ya se ha explicado se cree que se puede explicar por la experiencia docente de los profesores).

Con estos datos se puede concluir, que el programa bien confeccionado de la asignatura, si bien no prevé una apreciación por parte de los alumnos de buena de la docencia del profesor, si se puede concluir que de un programa con baja puntuación la docencia suele ser considerada como baja. De tal

¹⁷⁵ Esta apreciación ya se encuentra en Zabalza, 2003 y Perina,t 2004

manera ser puede afirmar que el programa de baja calidad no indica una docencia de baja calidad pero si se puede decir que un programa bien confeccionado suele coincidir con una apreciación alta de la docencia por parte de los alumnos. Es decir, si bien no es imprescindible un buen programa para una docencia de calidad, se suele dar que los docentes con un programa bien confeccionado, suelen ser mejor apreciados por los alumnos en su docencia.

RELACIÓN ENTRE DIFERENTES PARTES DEL PROGRAMA

En esta investigación se buscaba ver cómo se comportan diferentes partes del programa respecto a otras. La primera relación que se intentaba buscar, era si existe una relación entre la cantidad de créditos que tiene una asignatura y la cantidad de contenidos que tiene.

Los datos recogidos para realizar esta investigación, son de diferentes asignaturas que se imparten en la Universidad de las Islas Baleares, durante el curso 2003-04. Cualquier asignatura tiene como función básica la de prever si la cantidad de contenidos que se pretenden enseñar o presentar, se podrá hacer en el tiempo que nos hemos marcado.

No obstante Zabalza comenta: “A veces se escuchan comentarios de materias que sustancian 20 ó 25 folios de contenidos. (...) Pero resulta igualmente cierto que no son infrecuentes situaciones claramente atípicas y criticables: desde las de establecer un programa absolutamente hipertrofiado de contenidos (imposible de enseñar y aprender en el tiempo disponible) a aquellas que la carga de contenidos real resulta ridícula e impropia de unos estudios superiores” (2003, 78-79)

Hay que tener presente que, cuando se habla de tiempo de una asignatura, no únicamente se debe hablar del tiempo real de la misma con relación a los contenidos que se dan en clase. Como se indica en la Guía de evaluación de la Titulación del II Plan de Calidad de las Universidades un programa de formación exige una información sobre las demandas/exigencias relativas al trabajo de los alumnos. Estas Exigencias se concretan en el tiempo que los alumnos han de dedicar a su formación: horas de clase más horas de estudio (...) por ello se tendrán en cuenta las horas de estudio que el alumno deberá dedicar al estudio fuera de clase. Esto reafirma que un programa “absolutamente hipertrofiado”¹⁷⁶ requiere también un aumento en las horas de estudio personal de cada alumno.

Por ello se ha planteado la siguiente hipótesis: Existe una relación entre la cantidad de horas que tiene una asignatura y la cantidad de temas que se dan en una asignatura.

¹⁷⁶ Ver cita de Zablaza (2003, 79)

Una segunda cuestión planteada a la hora de revisar los programas es si existe una relación entre el tipo de evaluación que se utiliza y el tipo de estudios que se plantea. Existe una relación muy clara entre los diferentes tipos de contenidos que se llevan a cabo en las materias y el tipo de evaluación que estos contenidos requieren. Dicho de forma inversa, pero que clarifica la necesidad de una evaluación bien definida y, por tanto, diferenciada para cada tipo de contenido, Boud (1988) indica que los métodos y requisitos de la evaluación probablemente tienen más influencia en cómo y qué aprenden los estudiantes, que cualquier otro factor individual. Esa influencia es posible que tenga mayor importancia que el impacto de los materiales de enseñanza.

Brown (1995) nos indica que la evaluación depende de los contenidos que se quieren evaluar. Esto se debe a la necesidad de ser capaces de diseñar pruebas o evaluaciones diferentes que ayuden a probar todo un elenco de habilidades básicas que serán útiles en los estudios y en la vida profesional.

Por su parte, la Quality Assurance Agency for Higher Education (QAAHE) (1997) destaca, entre otros elementos de una evaluación de calidad, la adecuación de los métodos de evaluación.

No obstante, se ha observado que aproximadamente un 80% de las evaluaciones que se utilizan en la universidad son muy limitadas, en forma de exámenes, redacciones o informes de algún tipo.(Brown y Glasner, 2003).

De esta manera, diferentes formas de evaluación, quedan marginadas perdiéndose así diferentes utilidades que tiene la evaluación, como son;

- Autoevaluación, que implica que los estudiantes se den cuenta de lo que es un buen trabajo independientemente de las circunstancias (Boud, 1995)
- Evaluación por compañeros, por la cual los estudiantes evalúan a otros estudiantes, proporcionando un feedback de los compañeros y pautas de desarrollo de evaluación comparativo para ellos mismos (Brown y Dovi, 1990).
- Evaluación Basada en los grupos, que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades interpersonales transferibles y es posible que también les ayude a optimizar su tiempo (Brown *et al*, 1994)

- Programas negociados de aprendizaje, particularmente a través de contratos de aprendizaje, por los que los estudiantes pueden negociar, viendo cómo progresan los alumnos a través de los contenidos y métodos de trabajos realizados.
- Evaluación apoyada por ordenador, en las cuales el estudiante recibe un feedback automático (Brown et al, 1996)
- Evaluación, en el lugar de trabajo, realizada por supervisores o gerentes a tiempo parcial, que generalmente están mejor situados para evaluar el comportamiento de los alumnos fuera del campus (Brown y Knight 1994).

Elegir un buen método de evaluación, es realmente importante para, como se ha dicho, encauzar los contenidos que se pretende que el alumno trabaje. Es por ellos que se ha hecho una revisión de los diferentes tipos de evaluación que se presentan en los programas de las asignaturas para después intentarlo relacionar con el tipo de estudios que se presentan.

Por otra parte se va a intentar ver si existe alguna relación entre la cantidad de créditos que tiene la asignatura y el tipo de evaluación que el profesor propone. De esta manera se ha planteado una hipótesis general que es:

Los diferentes tipos de asignaturas¹⁷⁷ responden a diferentes tipos de evaluación.

Para realizar estas dos investigaciones, de todas las asignaturas de la universidad de las Islas Baleares, se han seleccionado un grupo que deben tener las siguientes características:

- Ser asignaturas que se imparten en el curso 2003-04.
- Ser asignaturas que tiene su programa expuesto en Internet para su consulta.

Las asignaturas se han agrupado en los diferentes tipos de estudios que la Conferencia de rectores contempla. Así se han agrupado las asignaturas en

¹⁷⁷ Divididas según plantea la Conferencia de Rectores en Experimentales, Tecnológicas, Biosanitarias, Humanísticas y Sociales.

Experimentales, Tecnológicas, Biosanitarias¹⁷⁸, Humanísticas y Sociales. En este último grupo, se ha hecho una subdivisión en dos grandes grupos. Por un lado las asignaturas de estudios Jurídico Económico y por otro lado las asignaturas de estudios Sociales Educativo.

En el primer grupo se encuentran las carreras de Derecho, Económicas, Empresariales, Trabajo Social, Licenciatura en Administración y Dirección de empresas. Por otra parte, en el grupo de Sociales Educativo, se encuentra, Magisterio (en todas sus especialidades), Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía.

Las asignaturas que pertenecen al ámbito de Humanísticas también se han dividido en dos grandes grupos. De esta manera un primer grupo son las asignaturas que se agrupan dentro de la categoría de Humanísticas Históricas (Hum-Hist) donde se integran las asignaturas de Historia del Arte, Historia y Geografía. De otra forma, y de modo paralelo a la investigación sobre la relación entre la evaluación de los alumnos y la evaluación del programa, se presentan las asignaturas Humanísticas Lingüísticas (Hum Ling) donde se integran las asignaturas del ámbito de las Filologías y Filosofía.

Una vez divididas las diferentes asignaturas en estos siete grandes grupos se ha dividido en dos grupos más, respondiendo a la temporalización de cada asignatura. Así se han agrupado las asignaturas respondiendo al criterio de si cada una de estas asignaturas es Anual o Cuatrimestral, en el plan de estudios correspondiente, de la Universidad de las Islas Baleares.

Una tercera división se ha realizado siguiendo el criterio de en qué ciclo se encuentra la asignatura que se selecciona. Así se han hecho dos grupos más. En uno de ellos están las asignaturas de carreras que son ciclo corto o asignaturas de primer ciclo. Por otra parte se han seleccionado asignaturas de carreras de ciclo largo en su segundo ciclo. Esta diferenciación, menos obvia que las divisiones anteriores, se plantea, por la diferencia que existe entre una diplomatura y una licenciatura en sus años superiores.

¹⁷⁸ Recordar que dentro de las carreras Biosanitarias se encuentra la Psicología, junto a Enfermería y Fisioterapia.

Tanto la experiencia académica como la preparación de los alumnos es diferente en los estudios que se completan en tres años y los estudios de ciclo largo. En los primeros, se busca una preparación profesional, más centrada en el trabajo futuro que, el universitario, va a realizar cuando termina los estudios, mientras que en el segundo supuesto, las asignaturas de ciclo largo, al alumno ya se le suponen unos conocimientos y una capacidad de generar conocimientos o bien realizar razonamientos más complejos (como por ejemplo investigar).

El nivel de estudios de un alumno suele incidir generalmente en el diseño instructivo dirigido. De esta manera, el profesor dispone tres niveles de guía a la hora de dar las diversas habilidades y procedimientos introducidos en la función formativa, jerarquizado en la mayor o menor presencia de intervención directa del profesor. De esta manera el nivel A es el de ayuda más elevada del profesor siendo los niveles B y C de ayuda menor del profesor respectivamente.(Zabalza, 2003: 85). De esta manera, cuanto mayor es el curso que se imparte, más peso se le da al nivel C mientras que cuanto más bajo es el curso más peso se le da al nivel A.

Una cuarta división, un poco más complicada de realizar, ha sido la diferenciación en cada uno de los casos anteriores, de asignaturas que tienen un claro exponente teórico, un claro exponente procedimental y por último asignaturas de carácter práctico.

Se entiende como asignatura con un componente claramente teórico, aquellas asignaturas donde una vez revisados los tipos de contenidos que se presentan los de tipo teórico (conceptos) son los que más predominan. Las asignaturas de exponente claramente procedimental, paralelamente con las asignaturas conceptuales, tienen una gran mayoría de los contenidos de tipo procedimental (procesos de realización).

Por último las asignaturas con un carácter práctico, son aquellas asignaturas en las que se realizan prácticas utilizando procedimientos y conocimientos que no se dan expresamente en la asignatura.

Todas estas divisiones se han hecho más allá de los créditos que se les asignan a las asignaturas. De esta manera, para decidir si una asignatura es de

tipo teórico, práctico o procedimental, se han observado los contenidos y los objetivos de la misma y se ha clasificado en un grupo o en otro. No se puede dejar de tener presente que no existen asignaturas que sean puramente de un grupo o de otro. Lo que se plantea es la tipología más predominante tanto de contenidos como de objetivos que el programa presenta. Remarcar que las asignaturas de tipo práctico no se han podido encontrar en todos los grupos de asignaturas.

Con las especificaciones anteriormente detalladas se han seleccionado un total de 115 asignaturas que están divididas de la siguiente manera según los diferentes criterios que se han marcado. (Tabla 42)

	Ciclo	Teóricas		Procediment		Prácticas	
		Cuatrim	Anual	Cuatrim	Anual	Cuatrim	Anual
Experimentales	1r Ciclo	2	2	2	2	2	2
	2º Ciclo	2	2	2	2	2	2
Tecnológicas	1r Ciclo	2	2	2	2	0	1
	2º Ciclo	2	1	2	1	0	0
Biosanitarias	1r Ciclo	2	2	2	2	0	0
	2º Ciclo	2	2	2	1	0	0
Sociales Jurídicas Económicas	1r Ciclo	2	2	2	2	0	0
	2º Ciclo	2	2	2	2	0	0
Sociales Educativas	1r Ciclo	2	2	2	2	0	0
	2º Ciclo	2	2	2	2	0	0
Humanidades Históricas	1r Ciclo	2	2	2	2	0	0
	2º Ciclo	2	2	1	0	0	0
Humanidades Lingüísticas	1r Ciclo	2	2	2	2	0	0
	2º Ciclo	2	2	2	2	0	0

Tabla 42. Tabla de distribución de asignaturas, divididas por tipos de estudios, según ciclo, temporalización y tipo de contenidos.

Para comprobar la primera hipótesis “Existe una relación entre la cantidad de horas que tiene una asignatura y la cantidad de temas que se da en una asignatura”, se ha utilizado la correlación para calcular el grado de

asociación entre la variable “Horas de la asignatura” y la variable “Cantidad de temas de la asignatura”.

De esta manera se dio el nombre de variable X a “Horas de la asignatura”. Esta variable se va a operativizar computando las horas de la asignatura, contando la cantidad de créditos totales que tiene una asignatura y que vienen marcadas en el programa de la misma

Por otra parte la variable Y será “Cantidad de temas de la asignatura” y se va a operativizar contando la cantidad de temas que aparecen en el programa de una asignatura. También se ha de tener presente que la cantidad de puntos¹⁷⁹ que tiene cada uno de los programas está relacionado con la cantidad de temas que tiene el temario.

$$r_{xy (115)}= 0,324 \quad p=0,001$$

El valor de la correlación es:

$$r_{xy (115)}= 0,190 \quad p=0,045$$

Se puede concluir que existe una correlación, ciertamente un poco justa, entre las horas de clase que se dan en una asignatura y la cantidad de temas que se dan en un programa. Esto quiere decir que en la muestra tomada hay una relación entre la carga en créditos de una asignatura y la cantidad de temas que se dan.

Esta relación entre los temas y la cantidad de horas de clase, se ha realizado con el conjunto de las asignaturas. No obstante, se quiere observar cómo se comportan cada uno de los diferentes grupos de asignaturas. Para realizar este agrupamiento se han utilizado los grupos Tecnológicas, Experimentales, Biosanitarias, Sociales, Humanísticas. La conclusión de la correlación según el tipo de asignaturas se puede dividir en dos grupos claramente diferenciados:

Por un lado, en un grupo con similitudes internas, en las que se agrupan los estudios de tipo Biosanitarios, Ciencias y Técnicas no parece existir una correlación entre la carga en créditos de la asignaturas y la asignaturas dadas.

¹⁷⁹ Los puntos del programa se son los subtemas que tiene cada uno de los temas del programa.

Tecnológicas	$r_{xy (15)} = 0,185$	$p = 0,399$
Experimentales	$r_{xy (24)} = 0,214$	$p = 0,444$
Biosanitarias	$r_{xy (15)} = 0,117$	$p = 0,677$

Por otra parte, en el otro grupo de asignaturas en las que se engloban los estudios Humanísticos y Sociales, sí que se mantiene la correlación entre la cantidad de créditos de una asignatura y los temas que se exponen en ella.

Humanísticas	$r_{xy (32)} = 0,407$	$p = 0,032$
Sociales	$r_{xy (29)} = 0,385$	$p = 0,033$

Se puede llegar a la conclusión de que en las carreras de tipo científico técnico (donde se incluyen las Biosanitarias) no existe una relación significativa temas-horas, mientras que en las carreras de letras, sí que existe relación entre los temas dados y las horas de clase.

Para contrastar la segunda hipótesis “Los diferentes tipos de asignaturas¹⁸⁰ responden a diferentes tipos de evaluación”, se han dividido las asignaturas en los diferentes tipos, de la misma manera que se ha realizado en la hipótesis anterior. Así se ha diferenciado entre: Experimentales, Tecnológicas, Sociales, Humanísticas y Biosanitarias.

Los tipos de evaluación, también se han dividido según los diferentes tipos que se presentan en los programas de las asignaturas.

- Examen
- 2 Exámenes
- Examen y Práctica
- 2 Examen y Práctica
- Examen y problemas
- Examen y trabajo
- 2 Exámenes y trabajo
- Informe

¹⁸⁰ Divididas según plantea la Conferencia de Rectores

- Práctica de laboratorio

La tabla de contingencia utilizando los diferentes tipos de evaluación que se presentan en el programa resulta poco operativa. Para facilitararlo, se han diferenciado los grupos “Tipos de evaluación” en cinco grupos, uniendo “tipos de evaluación de un examen” y los “de dos exámenes durante el año” (así como sus variaciones con trabajo, práctica...). También se unirán las evaluaciones de laboratorio y los informes.

Así los grupos quedaran:

- Grupo 1: 1 Examen y 2 Exámenes
- Grupo 2 : (1 Examen y 2 Exámenes) + Prácticas, Examen + Problemas
- Grupo 3 : (1 Examen, 2 Exámenes) + Trabajos, Informes y prácticas de laboratorio

Con esta modificación la tabla de contingencia queda de la siguiente manera. (Tabla 43)

		Tipo de evaluación agrupado			Total
		1,00	2,00	3,00	
Tipo de estudios	Biosanitaria	8,7%	5,8%		14,4%
	Experimental	13,5%	4,8%	2,9%	21,2%
	Humanística	13,5%	1,9%	9,6%	25,0%
	Sociales	10,6%	1,9%	15,4%	27,9%
	Tecnológica	4,8%	6,7%		11,5%
Total		51,0%	21,2%	27,9%	100,0%

Tabla 43. Tabla de Contingencia. Tipo de estudios Vs. Tipo de Evaluación Agrupado. Relación entre diferentes elementos del programa.

Por su parte los estadísticos presentados son:

$$\chi^2_{(8)} = 35,464 \text{ p}=0,000$$

C.Contingencia = 0,504 (p=0,000)

Los datos parecen indicar en este caso que existe dependencia entre ambas variables, o de otra manera que hay asociación de determinados valores de una variable con otra.

De esta tabla se puede concluir que, al igual que en la investigación anteriormente realizada, hay una relación entre las asignaturas de carreras de Humanidades y las asignaturas de las carreras de Sociales. En estos grupos aparecen tanto una evaluación únicamente con exámenes como también una evaluación de los trabajos realizados.

En las asignaturas de biosanitarias además de los exámenes se evalúa también con exámenes y prácticas. Las Experimentales y Científicas, se comportan de una forma muy parecida a las Biosanitarias, aunque cabe destacar que las asignaturas de tipo Experimental utilizan tipos de evaluación que no tiene parte de examen, como los dosieres o la realización de problemas.

Se realiza una nueva tabla de contingencia con la agrupación de tipos de estudios:

- Grupo A (Técnicas y científicas)
- Grupo B (Biosanitarias)
- Grupo C (Humanísticas y Sociales)

Con esta modificación la tabla de contingencia queda de la siguiente manera. (Tabla 44)

		Tipo de evaluación agrupado			Total
		1,00	2,00	3,00	
Tipo de estudios agrupados	Grupo A	18,3%	11,5%	2,9%	32,7%
	Grupo B	8,7%	5,8%		14,4%
	Grupo C	24,0%	3,8%	25,0%	52,9%

Total	51,0%	21,2%	27,9%	100,0%
--------------	-------	-------	-------	--------

Tabla 44. Tabla de contingencia, Tipo de estudios agrupados Vs. Tipo de evaluación agrupado. Relación entre diferentes elementos del programa.

Por su parte los estadísticos presentados son:

$$\chi^2_{(4)} = 27,498 \text{ p}=0,000$$

$$\text{C.Contingencia} = 0,457 \text{ (p}=0,000)$$

Un elemento muy importante a tener en cuenta es que un 51% de las asignaturas consultadas sólo plantean el examen como método único de evaluación.

Hay que tener en cuenta que todas las asignaturas tienen parte de sus estudios que son créditos prácticos.

Se pueden llegar a diferentes conclusiones:

- Existe una relación entre el tipo de evaluación y el tipo de asignaturas que se presentan.
- Los diferentes tipos de estudios agrupados en ciencias o letras, tienen una forma de evaluación diferentes.
- La evaluación en más de la mitad de los programas consultados se basan en la evaluación mediante examen únicamente y el 97% de los estudios incluyen la evaluación mediante examen como una de sus formas de evaluar.

ESTUDIO DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS RECOMENDADAS

Dentro de todo programa, existen elementos que nos indican, de una forma más directa que otros, la relación que existe entre la comunidad científica a la que pertenece el programa y el grado de representación de la realidad científica en el programa. Este elemento de coordinación o de unión entre la realidad científica y el programa lo encontramos en la bibliografía que el profesor propone a los alumnos.

Actualmente, en la comunidad científica, la bibliografía, es un elemento primordial para evaluar o simplemente para constatar que la información que se expone o trabaja, tiene la científicidad requerida, o simplemente para verificar cuáles son las tendencias, que se siguen para desarrollar el programa.

No toda la información que existe en un área, es adecuada para un curso universitario ni tampoco están claros cuáles son los paradigmas dominantes a los cuales se adscribe un profesor (recordemos la diferencia existente en la psicología entre corrientes como el psicoanálisis, el conductismo y el cognitivismo). El profesor, se debe posicionar frente a esta diversidad de concepciones o escuelas y “la bibliografía es una pista para detectar si el profesorado conoce la materia” (Zabalza, 2003: 230). Esto da pie a pensar, en la gran importancia de las referencias bibliográficas en la valoración de los programas.

Para comprobar si se puede determinar un cuerpo de referencias bibliográficas (y, por tanto, de conocimientos) común a todas las universidades, se intenta realizar una comparación de las bibliografías recomendadas de diferentes asignaturas y en diferentes universidades españolas.

La hipótesis que se plantea, es que si se hace la comparación de las bibliografías de una misma asignatura en diferentes universidades, se encontrarán similitudes que definen los consensos de la comunidad científica, pudiéndose establecer unos títulos de referencia para la mencionada asignatura.

Redactada de manera formal la hipótesis será:

“En las universidades consultadas existen coincidencias en las referencias bibliográficas que se presenta en los programas, las cuales son expresión de los consensos en las comunidades científicas de referencia”

Otras hipótesis intentan demostrar que un programa de calidad, tiene una bibliografía común y coincidente con el resto de las universidades. Así de una forma más formal la hipótesis queda redactada de la siguiente manera:

“Altas puntuaciones en el programa, usando el instrumento de medición de programas, corresponden a altas coincidencias en las referencias bibliográficas recomendadas entre universidades”.

Un tercer grupo de hipótesis, se encaminan a comprobar si existe alguna relación entre el número de temas y las referencias bibliográficas que se da. Hay que tener presente, que las referencias bibliográficas dadas por los profesores a los alumnos, en principio, no está ahí para cumplir un papel burocrático o de tradición didáctica de poner la bibliografía en los programas. Es de suponer, que el profesorado selecciona unos títulos, para que el alumno pueda consultar y ampliar sus conocimientos aunque no se sabe, dado que no se ha encontrado recomendaciones claras sobre qué debe ponerse en las referencias bibliográficas de los programas.

Por ello una bibliografía útil, se cree que debe ser una bibliografía que cumpla diferentes cualidades. Por una parte ha de ser accesible. En manuales de formación docente consultados (The Ohio State University, 2003) se recomienda al profesor novel que indique al alumno ya no sólo dónde puede encontrar la bibliografía que debe consultar, sino incluso cuánto le puede costar. No se cree que la tradición universitaria española llegue por ahora hasta tal extremo, aunque es un indicador de la importancia de la accesibilidad a la bibliografía.

La bibliografía recomendada para su lectura debe ser proporcional a la cantidad de tiempo que tiene la asignatura. Se sabe que un estudiante universitario puede leer una cierta cantidad de páginas en un tiempo determinado. No obstante, el listado de libros de una bibliografía, según las comprobaciones realizadas en esta investigación, algunas veces supera el centenar.

No se quiere decir con ello que el profesor no deba poner una bibliografía complementaria, por temas, para que el alumno interesado pueda realizar una búsqueda o ampliación de sus conocimientos, aunque sí que se cree que se deberían diferenciar muy claramente, las lecturas o bibliografías de consulta casi obligada, de las que únicamente pretenden abrir un abanico de posibilidades para el lector.

Así, otra hipótesis planteada es:

“Existe una relación entre la cantidad de libros de una bibliografía y la cantidad de créditos de la misma asignatura”

Para intentar contrastar las dos últimas hipótesis se han utilizado los mismos datos que en la investigación anterior¹⁸¹

Los datos para contrastar esta hipótesis, son el número de créditos que tiene una asignatura, que se ha agrupado en tres grupos siguiendo el los percentiles 33 y 66 y por otro lado los libros que se presentan en una bibliografía. Para realizar los grupos de los libros de la bibliografía, se han buscado los cuartiles del total de la cantidad de bibliografía que se encontraban en los programas, definiéndose así cuatro grupos. Seguidamente se ha realizado la rho de Sperman con un resultado de:

$$r_s(106) = 0,243 \quad p=0,012$$

Realizando una tabla de contingencia entre los dos diferentes grupos (créditos y bibliografía) el resultado se puede apreciar en la Tabla 45 ;

		Créditos ordenados en tres grupos			Total
		1,00	2,00	3,00	
Numero de libros ordenados en 4	1,00	7,5%	10,4%	8,5%	26,4%
	2,00	3,8%	11,3%	17,9%	33,0%
	3,00	3,8%	16,0%	4,7%	24,5%

¹⁸¹ Para más explicación de cómo son los datos anteriores cfr. Pág. XX

grupos	4,00	,9%	6,6%	8,5%	16,0%
Total		16,0%	44,3%	39,6%	100,0%

Tabla 45. Tabla de contingencia entre "número de libros en cuatro grupos" y "créditos ordenados en tres grupos".

De estos datos también se ha sacado tanto el Coeficiente de contingencia como Ji cuadrado;

$$\chi^2_{(6)} = 13,685 \quad p = 0,013$$

$$\text{Coeficiente de Contingencia}_{(106)} = 0,338 \quad p = 0,33$$

Tanto por el resultado en r_s así como el Coeficiente de contingencia y Ji cuadrado, se puede concluir que existe una relación entre ambas variables. No obstante realizando una prueba T de comparación de medias entre los tres grupos de créditos, con relación al total de la bibliografía, se puede constatar que se puede encontrar diferencia entre las asignaturas con créditos bajos y altos así como entre las asignaturas con créditos altos y medios aunque no se encuentran diferencias entre los grupos formados por los criterios bajos y medios. (Tabla 46)

Bajo (1) – Medio (2)	T = -0,685	p= 0,513
Medio (2) – Alto (3)	T = -2,079	p= 0,042
Bajo (1) – Alto (3)	T = -2,511	p= 0,015

Tabla 46. Prueba t de comparación de medias entre los tres grupos de créditos, con relación al total de la bibliografía.

Como puede verse en la tabla de contingencia, el grupo de menor número de créditos, aparecen puntuaciones bajas de todos los grupos de número de libros. Destacar que niveles bajos de número de libros (valor 1) es el que más porcentaje tiene. Por otro lado, niveles muy altos de bibliografía (valor 4) casi no aparecen en el grupo de cantidad baja de créditos.

Otro dato significativo es, que para un nivel alto de créditos, el porcentaje de libros de un nivel muy alto de referencias bibliográficas es igual que el nivel bajo de número de libros. No obstante, en el nivel muy alto de

referencias bibliográficas, el porcentaje en un nivel alto de créditos es superior a la suma de los otros dos grupos de créditos.

Las puntuaciones medias de créditos, tienen altos porcentajes en media baja (valor 2) y media alta (valor 3). Sobre todo esta última, tienen un valor casi superior a la suma de los dos extremos (valor 1 y valor 3). Se puede ver un agrupamiento de los casos en los valores medios de número de libros.

Se puede así concluir que si bien existe relación entre las dos variables, esta parece cumplirse más en casos de créditos medios y bajos, en número de libros altos se cumple que el que más porcentaje tiene es el grupo de créditos altos.

Para el resto de las hipótesis, se han recogido los datos de diferentes asignaturas, de diferentes universidades españolas siguiendo el siguiente criterio de selección.

Referente a las universidades seleccionadas, se han seguido algunos de los criterios del libro “Excelencia en las universidades Españolas” (de Miguel, 2001)¹⁸².

De Miguel como referente fundamental de la calidad de las universidades, ha confeccionado seis indicadores que se proponen en el estudio para las universidades españolas: FET¹⁸³, PRO¹⁸⁴, LBE¹⁸⁵, MPR, TDE¹⁸⁶ y ETC¹⁸⁷. El índice más sencillo para calcular la puntuación de una universidad es realizar el sumatorio de los seis indicadores dividiendo por 6. Para ponderar el valor de cada uno de los indicadores se ha planteado el índice

¹⁸² Este ha sido un trabajo muy polémico y con gran impacto en la opinión pública (numerosas publicaciones a prensa y difusión por medios audiovisuales). Hay una revisión del trabajo donde se incluyen las universidades privadas.

¹⁸³ FET; Número de centros de educación universitaria que son Facultades o Escuelas Técnicas Superiores. Se configura como un indicador de calidad, al representar la variedad de carreras largas que ofrece la universidad con posibilidad de doctorado. Relacionado con doctorado, investigación e innovación.

¹⁸⁴ PRO; Profesores por cada 100 estudiantes

¹⁸⁵ LBE; Libros de Biblioteca por estudiante

¹⁸⁶ MPR; Porcentaje de mujeres entre el profesorado. Se refiere a profesorado de todos los tipos.

¹⁸⁷ ETC; porcentaje de estudiantes que acaban los estudios en los años justos

Investigador (2001, 331), que según el estudio consultado, es el que responde mejor para comprobar la excelencia docente de las universidades.

$$\text{Índice investigador} = ((\text{FET} \times 2) + (\text{PRO} \times 10) + (\text{LBE} \times 2) + (\text{MPR} / 2) + (\text{TDE} \times 15) + (\text{ETC})) / 40$$

La tabla confeccionada por los autores del estudio, sólo presentan las universidades públicas de las que se tienen datos completos.

Son necesarias unas pequeñas rectificaciones de los cálculos realizados en el estudio para así poder confeccionar un listado de universidades que resulte útil para nuestra investigación. Así se multiplicará FET x 2 y PRO x 10 para compensar las desviaciones de las medias. De una parte conviene, dar importancia a las bibliotecas ya que la cantidad de libros que tiene una universidad puede hablarnos del esfuerzo que hace una universidad para estar al día en las publicaciones que surgen¹⁸⁸ (LBE ponderado por un factor doble). Por otra el indicador de mujeres profesoras, MPR, parece un poco alto (33) y un poco desconectado de los otros cinco factores de calidad ya que el sexo no tiene por qué tener relación alguna con la calidad de la docencia. Se decide darle un valor menor, exactamente la mitad: MPR / 2. Para dar una importancia más alta al indicador de tesis doctorales TDE – que es uno de los más importantes para concretar lo que modernamente se define como una universidad investigadora – se ha multiplicado por 15. Los seis indicadores se dividen por 40 para establecer el índice, en unos extremos más manejables, en una puntuación sobre 10, a la que está más acostumbrada la universidad española.

El resultado de este índice aparece en la Tabla 47 en la columna IINVS así como el Ranking a la columna RIINVS.

Universidad	IINVS	RIINVS
UAB	8,5	1

Universidad	IINVS	RIINVS
ULE	5,29	29

¹⁸⁸ Decir, que la cantidad de revistas actualizadas es también muy importante para en una biblioteca actualizada.

UAH	6,72	10
UAL	5,37	27
UALM	4,05	39
UAM	8,05	5
UAN	0	45
UAXS	0	45
UB	3,83	40
UBA	8,09	4
UCA	5,51	24
UCAR	5,47	25
UCEU	0	45
UCLM	5,23	31
UCM	8,28	2
UCN	5,92	16
UCO	6,1	14
UDE	0	45
UdL	5,66	20
UEM	0	45
UEX	5,73	19
UGI	5,04	34
UGR	6,36	11
UHU	3,09	43

ULL	7,46	6
UMA	5,62	22
UMU	5,8	18
UNA	0	45
UNED	1,9	44
UOC	0	45
UOV	6,32	12
UPC	4,87	35
UPCO	0	45
UPF	8,21	3
UPGC	5,24	30
UPM	6,31	13
UPNA	5,38	26
UPSA	0	45
UPV	5,65	21
UPVA	5,1	32
URI	4,62	37
URLL	0	45
URV	5,08	33
USA	6,86	8
USE	5,95	15
UST	7,05	7

UIB	5,33	28	UVA	5,55	23
UJA	3,45	42	UVEG	6,81	9
UJCA	4,83	36	UVI	3,82	41
ULC	4,5	38	UZA	5,9	17

Tabla 47. Índice IINVS y ranking RIINVS de las universidades españolas.

Las universidades españolas no tienen todos estudios de tercer ciclo en todos los estudios (doctorado). Se puede diferenciar el énfasis que se da a los estudios de doctorado en cierto tipo de estudios, ya sea en ciencias experimentales (los más numerosos), como en ciencias sociales, humanas, biosanitarias y técnicas. Esta clasificación en cinco grandes áreas es la utilizada por las estadísticas oficiales. Ciencias, incluye las típicamente experimentales (como Física, Química. Matemática, Geología, Biología), así como las relativas a temas sanitarios (Medicina, Farmacia, Veterinaria). Las áreas de conocimiento de Sociales incluyen las ciencias sociales (Economía, Dirección de Empresas, Sociología) así como las jurídicas (Derecho) o educativas (Pedagogía y Psicología). Las Humanidades incluyen las denominadas “Letras” es decir, las Filologías, Filosofías, Geografía, Historia, Bellas Artes. Las técnicas se refieren a las diferentes ingenierías, además de Arquitectura e Informática.

Hay que destacar, que en el grupo de las carreras de ciencias experimentales, se incluyen en el mismo grupo las carreras que se integran dentro de los estudios de tipo biosanitario. Lo mismo ocurre con los estudios de Psicología que aparecen dentro de estudios sociales y que también pertenecen a los estudios de tipo biosanitario.. Como los datos que se tienen no diferencian estos tipos de estudios de los anteriores, se intentará realizar una aproximación a los estudios biosanitarios desde las universidades que puntúen alto en la categoría de carreras de tipo científico y experimentales.

Para dar el peso relativo de cada una de estas áreas en cada universidad, se ha hecho aplicando la siguiente formula:

$$RDO^{189}(S;C;H;I) = IINVS \times (DOS, DOC, DOH, DOI)^{190} / 100$$

Con estas dos medidas, se puede ver como cada universidad tiene un índice de investigación general, además de tener un índice que explica el peso de los diferentes tipos de estudios en la universidad.

Siguiendo este criterio, se ha confeccionado una listado de las universidades en la que se puede observar estas variables. Se seleccionaron las 10 mejores universidades de cada uno de los diferentes tipos de estudios de doctorado siguiendo el criterio RDO(S;C;H;Y).

Las asignaturas, por su parte, se han dividido en experimentales, técnicas, biosanitarias, humanísticas y sociales. Destacar aquí, lo anteriormente explicado de la ausencia de diferenciación en el estudio entre estudios científico experimentales y estudios biosanitarios. No obstante se cree que es necesario dividir las asignaturas en estos grupos.

Las asignaturas consultadas han sido¹⁹¹:

- 1- Didáctica general
- 2- Mecánica y ondas
- 3- Psicología de la personalidad
- 4- Márketing turístico
- 5- Microeconomía
- 6- Prehistoria
- 7- Fundamentos de computadores
- 8- Historia de la lengua inglesa
- 9- Fundamentos físicos de arquitectura
- 10-Educación permanente
- 11-Fisiología

¹⁸⁹ RDO es el ranking usando los doctorados en cada uno de los tipos de estudios.

¹⁹⁰ DOS, DOC, DOH, DOI; Porcentajes de tesis doctorales aprobadas que corresponden a Sociales (DOS), Ciencias (DOC), Humanidades (DOH) e Ingeniería (DOI).

¹⁹¹ Las asignaturas seleccionadas son troncales de sus estudios.

12-Fundamentos de programación

13-Óptica

14-Zoología

Una vez seleccionadas las asignaturas, hubo que comprobar que las consultadas se dieran en las universidades que se habían seleccionado, ya que no todas las universidades, por muy alto que puntúen en los índices confeccionados, tienen todos los estudios de cada ámbito.

Con las asignaturas y las universidades seleccionadas, se pasa a la recopilación de los datos, paso que no estuvo ausente de problemas.

Primeramente, se intentó contactar con todas las universidades seleccionadas en las que se cursaban los estudios anteriormente citados por correo, solicitando el programa de las asignaturas para realizar el estudio.

De estas universidades sólo contestaron un 43% y de las respuestas que se recibieron un 12% de las mismas no fueron útiles ya que no tenían la información que se requería. Con esta perspectiva, que impedía que la investigación siguiera su curso, se pasó a realizar una segunda búsqueda de información por Internet. Se localizaron las asignaturas que estaban “colgadas” en la red, comprobándose el 100% de las universidades.

Cabe decir que no todas las universidades ni estudios tienen colgadas las asignaturas en Internet. Además, la forma de buscarlas difiere en cada universidad. Es por eso, que se cree, que hay universidades consultadas que sí tiene el programa de las asignaturas en su página web, no obstante no lo hemos sabido encontrar¹⁹².

Se han consultado un total de 133 programas. La distribución por tipos de estudios y número se puede ver en el gráfico siguiente: (Gráfico 8)

¹⁹² Las universidades confeccionan su página web de formas muy diversas. Si a ello le sumamos que suelen ser los departamentos los que “cuelgan” los programas, si así lo hacen, la cantidad de combinaciones y rutas para encontrar un programa es realmente grande. A esto hay que añadir que se puede dar el caso que los temarios de las asignaturas sean restringidos a los estudiantes de la universidad.

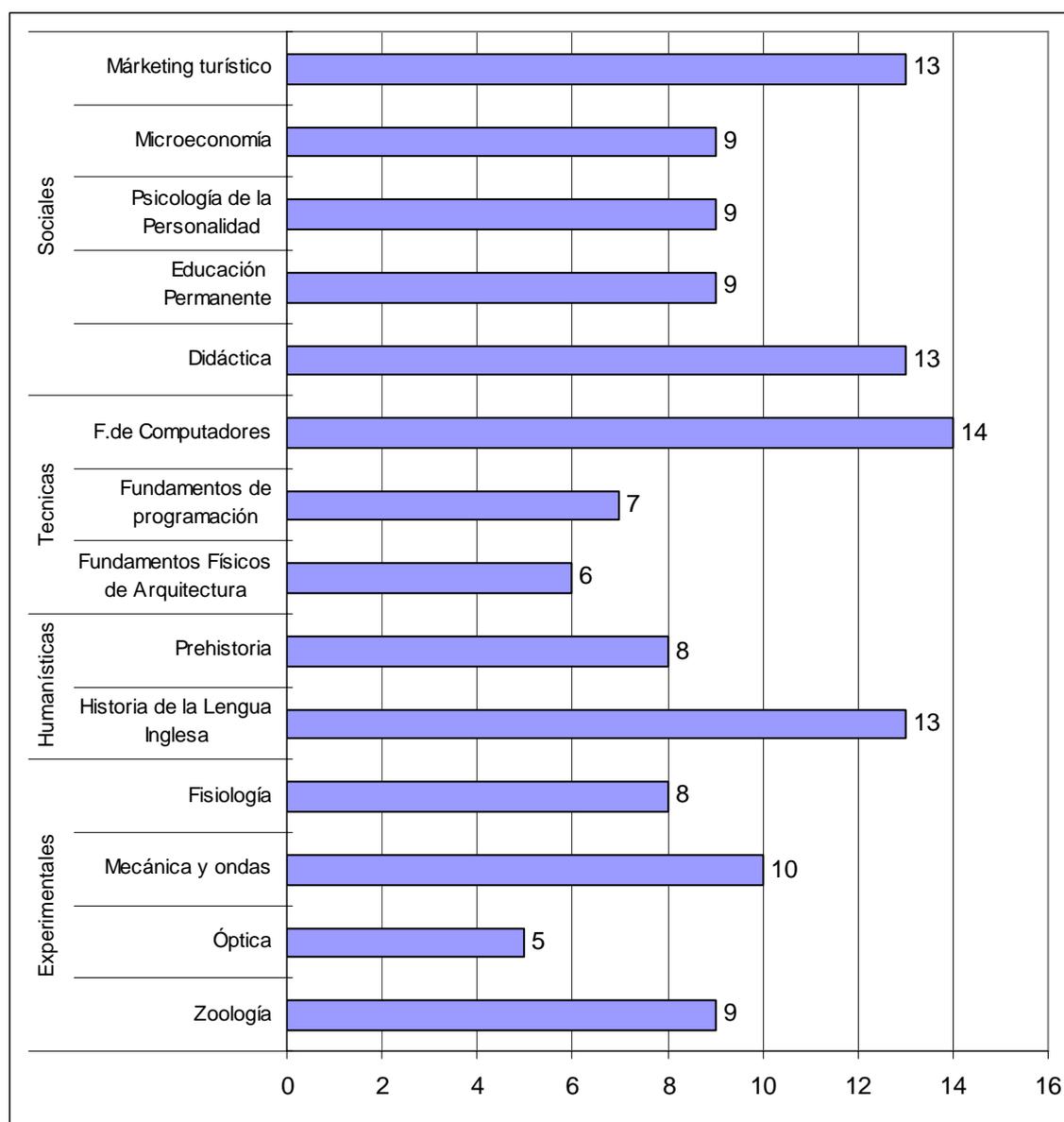


Gráfico 8. Distribución de las asignaturas por tipos de estudios y número

Como se puede apreciar, la distribución de las diferentes asignaturas en las diferentes áreas de conocimientos no es del todo equilibrada. Los 53 programas de las asignaturas de sociales, responden a la necesidad de dar cabida a asignaturas de tipología tan diferente como las del ámbito jurídico-económico y las de ámbito educativo.

La preparación de los datos se ha realizado de la siguiente manera.

Primeramente se ha realizado una revisión de los programas de las asignaturas, específicamente su parte bibliográfica. Con la bibliografía propuesta se han realizado las siguientes observaciones:

- Cantidad total de libros que se presentan en la bibliografía.
- Coincidencias con otras universidades.

Esta coincidencia se ha medido individualmente en relación con cada una de las referencias bibliográficas. De esta manera, se han contabilizado la cantidad de veces que una misma referencia bibliográfica aparece en las diferentes universidades. Se ha encontrado un máximo de diez coincidencias para una sola referencia bibliográfica.

Para confeccionar un único valor, se ha realizado una suma de los valores de las coincidencias dando un peso diferente a las coincidencias en solo dos universidades y a las coincidencias en muchas universidades. Se ha dado a cada nivel la puntuación en una progresión de valor 1,5 y se ha dividido por la cantidad de universidades consultadas para la asignatura. Se ha optado por dar un valor en progresión exponencial ya que se debe dar mayor valor a las coincidencias altas que a las bajas coincidencias.

Se ha buscado la media de las fechas de publicación de la bibliografía de cada una de las asignaturas por universidad, también máximo y el mínimo de las referencias bibliográficas de cada una de las asignaturas por universidad.

Se ha calculado la media de las cinco fechas de publicación más recientes. Con este valor, se pretende ver qué “edad” tienen las cinco mejores puntuaciones, y así lograr una puntuación de las mejores fechas de publicación. Para comprobar la relación existente entre la media de las bibliografías y la media de las mejores bibliografías, se ha realizado una correlación (tratando las medias de las fechas como datos numéricos), resultando una gran relación entre estas dos medidas.

$$r_{xy(129)} = 0,661 (p=0,000)$$

Por otra parte se ha puntuado el programa de cada una de las asignaturas según el instrumento de evaluación confeccionado y se han sacado las puntuaciones que a cada uno de los programas le otorga el instrumento.

Los datos resultantes se pueden ver en la siguiente tabla: (Tabla 48)

		Valoración de coincidencia ¹⁹³	Media Bibliográfica ¹⁹⁴	5 Media Bibliográfica ¹⁹⁵
N	Válidos	132	129	129
	Nulos	0	3 ¹⁹⁶	3
Media		1,839	1991,22	1995,71
Mediana		1,306	1992	1997
Moda		0	1991	1998
Des. típica		1,764	6,1938	4,9275
Mínimo		0	1973	1975
Máximo		7,423	2003	2003

Tabla 48. Estadísticos de los valores de la bibliografía.

Como puede verse las coincidencias en las referencias bibliográficas (convertidas en puntuaciones) se puede ver que no existe mucha coincidencia entre las diferentes universidades. Los cuartiles (0,416 el primero, 1,306 y 2,31 el tercero) nos indican que más de la mitad asignaturas consultadas tienen un nivel por debajo de la media, siendo esta muy baja con respecto a la mejor asignatura respecto a la coincidencia de las referencias bibliográficas. Destacar que 8 asignaturas tienen una valoración 0, es decir, que no tienen ninguna coincidencia en sus referencias bibliográficas respecto a otras universidades

¹⁹³ Valor de las coincidencias con una relación exponencial de uno coma cinco

¹⁹⁴ Media de la bibliografía consultada en los programas.

¹⁹⁵ Media de las cinco mejores referencias bibliográficas consultadas en los programas, según la valoración realizada.

¹⁹⁶ Como puede observarse, en la correlación anterior aparecen 129 parejas de casos, mientras que en la actual aparecen 132. La diferencia de casos es debida a que en algunas referencias bibliográficas no aparece la fecha de publicación de los libros referidos.

que imparten esta signatura, siendo esta puntuación la que más se repite en toda la tabla de observación. (Tabla 49)

		Biosanita	Experimen	Humanidad	Sociales	Tecnol
N	Válidos	16	24	21	44	27
	Nulos	0	0	0	0	0
Media		2,4349	1,589	2,933	2,210	0,252
Mediana		1,706	1,599	3,115	1,557	0,214
Des. típica		2,05	0,804	1,946	1,845	0,195
Mínimo		0	0,222	0	0	0
Máximo		6,311	3,310	6,538	7,423	0,750

Tabla 49. Estadísticos de los valores de la bibliografía dividido según el tipo de estudios.

Como se puede ver en el cuadro diferenciado según el tipo de estudios, se ve que los estudios de tecnología tienen muy pocas coincidencias al igual aunque en mayor medida, los estudios experimentales tampoco tienen muchas referencias bibliográficas coincidentes. Por otra parte, tanto las biosanitarias como las sociales tienen una puntuación parecida en coincidencia de referencias bibliográficas, aunque sociales tienen menor desviación típica y el máximo total en puntuación de coincidencia. Los estudios de humanidades son los que tienen la mayor media en nivel de coincidencia de bibliografía. Se puede concluir que existe muy poca coincidencia en la bibliografía de estudios tecnológicos y algo más en estudios experimentales y por otro lado, los mayores niveles de coincidencia los encontramos en estudios de humanidades, biosanitarias y sociales, respectivamente.

Se puede concluir, que los estudios tecnológicos tienen un corpus de conocimiento más difuso e incluso dinámico si lo relacionamos a la cantidad de referencias bibliográficas coincidentes.

Por su parte la media de las fechas de publicación de las referencias bibliográficas se va que tienen un recorrido de 30 años, con una media en 1991

siendo también la moda. Siendo la mediana 1992 se puede concluir que la mayoría de las referencias bibliográficas están publicadas hace alrededor de 13 años.

		Biosanita	Experimen	Humanidad	Sociales	Tecnol
N	Válidos	16	24	21	44	24
	Nulos	0	0	0	0	3
Media		1992,538	1984,808	1987,648	1994,073	1994,692
Mediana		1995	1986	1988	1994	1996
Des. típica		6,8901	4,5588	5,757	4,3821	3,6235
Mínimo		1973	1975	1976	1984	1984
Máximo		2000	1998	2001	2003	2000

Tabla 50. Estadísticos de los años de publicación de la bibliografía dividido por tipos de estudios.

La idea anteriormente sugerida que las asignaturas tecnológicas son las más novedosas, se confirma en la tabla presentada (Tabla 50). Se ve que las asignaturas de los estudios experimentales y de humanidades los que tienen la bibliografía más anticuada. Por otra parte, las asignaturas de sociales son las que tienen las referencias bibliográficas más actualizadas.

Por su parte las cinco mejores referencias bibliográficas siguen teniendo un recorrido muy alto, 28 años, aunque la media y la moda son más cercanas.

		Biosanita	Experimen	Humanidad	Sociales	Tecnol
N	Válidos	16	24	21	44	24
	Nulos	0	0	0	0	3
Media		1997,544	1990,550	1994,905	1997,957	1996,279
Mediana		1998	1992	1996	1998	1997

Des. típica	2,2396	5,8594	4,3638	3,9981	3,2198
Mínimo	1992	1975	1986	1985	1986
Máximo	2000	1998	2001	2003	2000

Tabla 51. Estadísticos de los años de publicación de las cinco mejores bibliografías, dividido por tipos de estudios.

Las mismas conclusiones que en el cuadro anterior (Tabla 50), se puede dar a este cuadro (Tabla 51), remarcándose la antigüedad de las referencias bibliográficas de los estudios experimentales. Un elemento a tener presente es que los estudios de biosanitarias, aunque tengan una media en el total de las asignaturas ni alta ni baja, si que en las cinco referencias bibliográficas más novedosas si que puntúa muy alto.

Para poder trabajar con las fechas se han convertido cada una de las mismas en la distancia que hay entre la media de las diferentes fechas y el año 2003¹⁹⁷.

La primera hipótesis que se pretende contrastar es: “Existe una relación entre la puntuación que se le otorga a cada uno de los programas, según el instrumento confeccionado y las coincidencias de las bibliografías en los programas”.

Para contrastar esta hipótesis se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson entre ambas puntuaciones, siendo su resultado:

$$r_{xy(132)} = 0,204 \text{ (p=0,019)}$$

Por consiguiente, se puede concluir que;

Existe una relación entre la puntuación que se le otorga al programa según el instrumento de evaluación confeccionado, y la cantidad de coincidencias de la bibliografía recomendada que existen en un programa de una asignatura.

¹⁹⁷ Recordar que el año de publicación de los diferentes programas es 2003 y es este año el máximo que aparece en los programas.

Los programas que mejor puntúan en el instrumento tienen más coincidencias en su bibliografía que los que puntúan poco, que presentarán menos coincidencias con el resto de las universidades.

Por otra parte, también se quiere estudiar la relación que existe entre: la fecha de publicación de la bibliografía, con respecto a las coincidencias entre las distintas universidades. Se pretende contrastar la hipótesis sobre si “Los estudios con mayor grado de coincidencia en su bibliografía con respecto a otras universidades tiene una bibliografía más actual”.

Se busca el coeficiente de correlación de Pearson en dos supuestos diferentes. Por un lado, se tomará la distancia con respecto a 2003 de la media de toda la bibliografía que aparece en el programa. El resultado es el siguiente:

$$r_{xy} (129) = -0,283 (p=0,001)$$

Por otro lado, se toman la distancia con respecto a 2003 de la media de las cinco referencias bibliográficas más actuales que aparecen en el programa.

$$r_{xy} (129) = 0,175 (p=0,045)$$

Como puede observarse, sí que existe relación entre el grado de coincidencia de las bibliografías y la media de las fechas de publicación de las referencias bibliográficas. No obstante, hay que ver si se comportan de una manera completamente diferente según sean con relación a toda la bibliografía o en relación solo a las cinco referencias bibliográficas más recientes.

Se ve que en el total de las referencias existe una relación inversa, esto indica que mucha coincidencia implica que las fechas de publicación son bajas. Por otro lado la relación entre las fechas de publicación y las coincidencias en las cinco bibliografías más novedosas es, en este caso, directa. Es decir, las referencias bibliográficas más novedosas también coinciden entre universidades.

Con estos datos se puede considerar que los programas más coincidentes, lo hacen tanto en las fechas más novedosas, como en las menos novedosas. Se puede suponer que las bibliografías menos novedosas serán los libros o manuales clásicos de la materia.

La distancia con respecto a 2003 de la fecha de publicación también se relaciona con la puntuación de los diferentes programas según el instrumento confeccionado. El resultado es dispar, según se trate de comparar respecto a la media total o a la media de las cinco mejores referencias bibliográficas. En este caso, la correlación de Pearson, para una $p < 0,05$ sólo se cumple en las cinco mejores referencias bibliográficas.

$$r_{xy (129)} = -0,248 (p=0,005)$$

Se puede concluir pues, que los programas con altas puntuaciones según el instrumento dado, contienen las referencias bibliográficas más actuales.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. ENTREVISTA A ALUMNOS

Una última parte de la investigación, busca cuál es el grado de aplicación de los programas de las asignaturas por parte del profesor.

Hay que tener presente que la programación de una asignatura, en sí misma, no da la total seguridad de que la docencia se dé cómo se dice en el programa, es por ello que se quiere ver como perciben los alumnos el grado de cumplimiento del programa.

Una pregunta directa del grado de ejecución del programa no es muy útil en sí misma. Los auto informes tienen problemas de distorsión de la realidad ya sea por problemas relacionados con la persona (lo que se espera de ella, lo que se cree que se puede esperar de ella), o bien por aspectos relacionados con las respuestas (como la situación o momento de emitir las respuestas, el tiempo disponible, cómo están redactadas las preguntas o las respuestas, etc.) (Ballester, Nadal y Martins, 2003). Por ello se ha diseñado una investigación un poco más compleja para, desde diferentes perspectivas, ver cómo percibe el alumno la docencia del profesor, cómo la aprovecha¹⁹⁸ y los resultados que le da al alumno.

¹⁹⁸ Se concibe al profesor como otro recurso que el alumno utiliza para llevar a cabo su aprendizaje.

La investigación en gran medida, de tipo cualitativo, se basada en entrevistas con alumnos que actualmente están cursando carreras universitarias y que, por tanto, son “agentes pacientes” de la programación de las asignaturas. Para la realización de esta investigación, se ha contado con la colaboración de los alumnos de Bases Metodológicas de Investigación Educativa, que han realizado las entrevistas y la recogida de registros sobre los alumnos.

La investigación, que tenia dos instrumentos diferentes de recogida de información. Por un lado un instrumento de recogida de información en documentos escritos.(Anexo XX) Se diseñó un instrumento de recogida de información de los apuntes de los alumnos donde se registraban los temas que se habían dado durante un tiempo determinado, de cuantas hojas eran sus apuntes así como si se daban temas en el aula o bien se daban temas en apuntes. Este instrumento se debía pasar cada 15 días durante el primer cuatrimestre. Es decir, que los alumnos debían recoger seis momentos diferentes de la producción de los alumnos en sus apuntes y ver cual era el tema, respecto al programa, que se estaba dando en cada momento. Por la dificultad de la recogida de los datos, ya que se debía controlar a los alumnos varias veces, del total de las 50 muestras que se pretendían registrar, solo se llegaron a 31 casos. La distribución de las asignaturas según los ámbitos aparece en la Tabla 52

Número de apuntes revisados distribuidos por ámbitos académicos		
Tipo de estudios	Número total	Porcentaje
Lingüísticas	6	19,35
Sociales	9	29,03
Tecnológicas	4	12,91
Experimentales	7	22,58
Biosanitarias	5	16,13

<i>TOTAL</i>	31	100
--------------	----	-----

Tabla 52. Número de apuntes revisados distribuidos por ámbitos académicos

Por otro lado se confeccionó una entrevista para ser pasada al alumno una vez terminado el cuatrimestre (**Anexo XX**) en el que se cuestiona a los alumnos sobre el desarrollo de la asignatura y sobre cómo lleva a cabo el programa de la asignatura el profesor con relación al programa presentado

Se realizaron sendas pruebas piloto para comprobar que los instrumentos eran claros y sondeaban los temas que se pretendía. Los dos instrumentos fueron presentados a los colaboradores y se realizaron dos sesiones de noventa minutos en las que, además de la presentación de los documentos, se instruyó a los alumnos en la técnica de recogida de datos en documentos escritos y en la entrevista. También sirvieron las sesiones para prevenirles de los diferentes problemas que se podían encontrar y cuales eran las diferentes opciones que se tenían para solucionar los mismos.

La muestra que se pretendía recoger era de 20 programas por cada uno de los diferentes tipos de estudios universitarios. A los diferentes colaboradores solo se les indicó que debían hacer la entrevista a los alumnos, en un tipo de estudio universitario determinado y tener presente que no se podían repetir las asignaturas. Estas asignaturas debían ser troncales para sus estudios. De las 100 entrevistas que se esperaban, por diferentes motivos¹⁹⁹ solo fueron válidas 62 entrevistas. La distribución de las asignaturas según los ámbitos aparece en la Tabla (53)

Número de entrevistas realizadas distribuidas por ámbitos académicos		
Tipo de estudios	Número total	Porcentaje

¹⁹⁹ Hubo pérdidas de sujetos-caso en un total 38 casos. 18 casos no devolvieron la encuesta, las entrevistas no estaban bien pasadas en 12 casos y en un total de 8 casos no se pudo leer la información que se enviaba en soporte informático (virus en los archivos, errores de grabación...) y el colaborador ya había destruido el original y no podía volver a enviar la entrevista.

Lingüísticas	13	20,97 %
Sociales	15	24,18 %
Tecnológicas	9	14,53 %
Experimentales	11	17,74 %
Biosanitarias	14	22,58 %
<i>TOTAL</i>	62	100 %

Tabla 53. Número de la entrevistas realizadas distribuidas por ámbitos académicos

El primer instrumento de recogida de información, tenía una dimensión claramente cuantitativa en la que se buscaba contrastar diferentes hipótesis. Con los datos recogidos con el primer instrumento de recogida de información, lo que se pretendía era ver cómo se comportaban los profesores a la hora de dar su temario y ver como se desarrollaba el ritmo de aplicación de la asignatura. Se quiere comprobar, por un lado, si existe relación entre la cantidad de temas que tiene una asignatura, con la cantidad de temas que se han dejado de presentar. Planteado en forma de hipótesis será:

“Cuantos más temas tenga la asignatura, más temas se dejarán de presentar en la misma”.

Otro análisis que se ha realizado sobre los datos que se disponen, es si existe relación entre la cantidad de temas que tiene una asignatura y la cantidad de temas que presenta el profesor de la misma asignatura. Se presenta la hipótesis.

“Cuantos más temas tenga una asignatura, más temas explicará el profesor cada 15 día”.

Las dos hipótesis pueden parecer parcialmente contradictorias aunque cada una de ellas intenta responder a un hecho diferente. Mientras una de ellas quiere relacionar el total de la cantidad de temas con los temas que se dejan de dar, la segunda lo quiere relacionar con la velocidad del profesor a la hora de dar los temas. Mucha velocidad no implica que se den todos los temas ni poca

que no se den todos, aunque parece lógico pensar que a más velocidad más temas se darán y menos quedarán por presentar.

Las variables con la que trabajamos para contrastar estas hipótesis fueron por un lado la cantidad total de temas que tenía una asignatura según aparecía en el programa de la asignatura que el profesor había dado.

Un segundo grupo de variables era la cantidad de temas que había dado el profesor al terminar el primer cuatrimestre. Esta variable podía ser entendida desde dos puntos de vista según la duración de la asignatura. Por un lado, se encuentran las asignaturas cuatrimestrales, las cuales al terminar el primer cuatrimestre, ya deberían haber terminado. Por otro lado, se encuentran las asignaturas anuales, para las cuales se ha supuesto, que al terminar el primer cuatrimestre deberían haber trabajado ya aproximadamente el cincuenta por ciento de los temas propuestos.

Un tercer grupo de variables que se calcularon fue la media de temas que el profesor daba cada quince días. Estos datos dependen de cada alumno. La forma de recogerlos, fue mirar en qué tema estaban los alumnos cada 15 días en sus respectivos apuntes y calcular una serie de estadísticos sobre las medidas tomadas.

Para comprobar la validez de esta variable se ha realizado el Coeficiente de Correlación de Pearson, para ver si la medida de esta variable: “velocidad media con la que se presentan los temas cada 15 días”, con “cantidad de temas presentados por el profesor al final del cuatrimestre”. El resultado es el siguiente:

$$r_{(31)} = 0,958 (p=0,000)$$

Con este resultado se puede decir que la “velocidad media” medida, con la que se explican los temas cada 15 días, correlaciona con la cantidad de temas dados al final del cuatrimestre. Según los alumnos se trata, por lo menos, de una buena medida para describir la velocidad la presentación de los temas. Además de ello, las asignaturas fueron diferenciadas según su cantidad de créditos, curso, así como por el tipo de estudios de las que se trataba y su temporalidad.

En las tablas siguientes se presentan los estadísticos de los datos obtenidos diferenciados en dos grupos. Primero las asignaturas anuales y después las asignaturas cuatrimestrales. (Tablas 54 y 55)

Anuales	Media	D.T.	Perct. 25	Perct. 50	Perct. 75	Mínimo	Máximo
Total de temas	34,91	36,091	15	21	28	9	5
Temas dados	15,43	19,135	6	8	10	3	60
Temas quedan	19,48	18,174	6,7	13	20,6	5	65
Temas 15 días	1,56	1,634	1	1,2	1,35	0.2	6.6

Tabla 54. Estadísticos de los datos recogidos en los apuntes. Asignaturas anuales.

Cuatrimetrales	Media	D.T.	Perct. 25	Perct. 50	Perct. 75	Mínimo	Máximo
Total de temas	14,43	9,876	7,00	13,50	8,75	5	47
Temas dados	10,24	8,554	6,10	7,50	13,50	2	42
Temas quedan	4,19	4,527	0,00	4,00	6,22	0	15
Temas 15 días	2,54	3,494	1,00	1,4	2,35	0,4	15,6

Tabla 55. Estadísticos de los datos recogidos en los apuntes. Asignaturas cuatrimestrales.

Como se puede apreciar, se dan más temas cada 15 días en las asignaturas cuatrimestrales que en las anuales aunque la media del total de los temas en las asignaturas anuales es más del doble que en las asignaturas cuatrimestrales.

Para realizar la comprobación de la primera hipótesis “Cuántos más temas tenga la asignatura, más temas se dejarán de presentar en la misma”, se han realizado diferentes cálculos y se han tomado diferentes decisiones previas.

Para empezar se han dividido las diferentes asignaturas en anuales y cuatrimestrales, ya que estas últimas están terminadas siendo los datos que se tiene de ellas directos en relación con la cantidad de temas dados, y, por consiguiente, a la cantidad de temas que quedan por dar. Por su parte, las asignaturas anuales, solo se tiene una estimación de cómo terminarán las

asignaturas ya que solo se cuenta con un 50% del tiempo que tienen para dar la asignatura. Los datos directos de tanto del total de temas, como de los temas dados se presenta en los Gráficos 9 y Gráfico10 ya sean los estudios anuales o cuatrimestrales

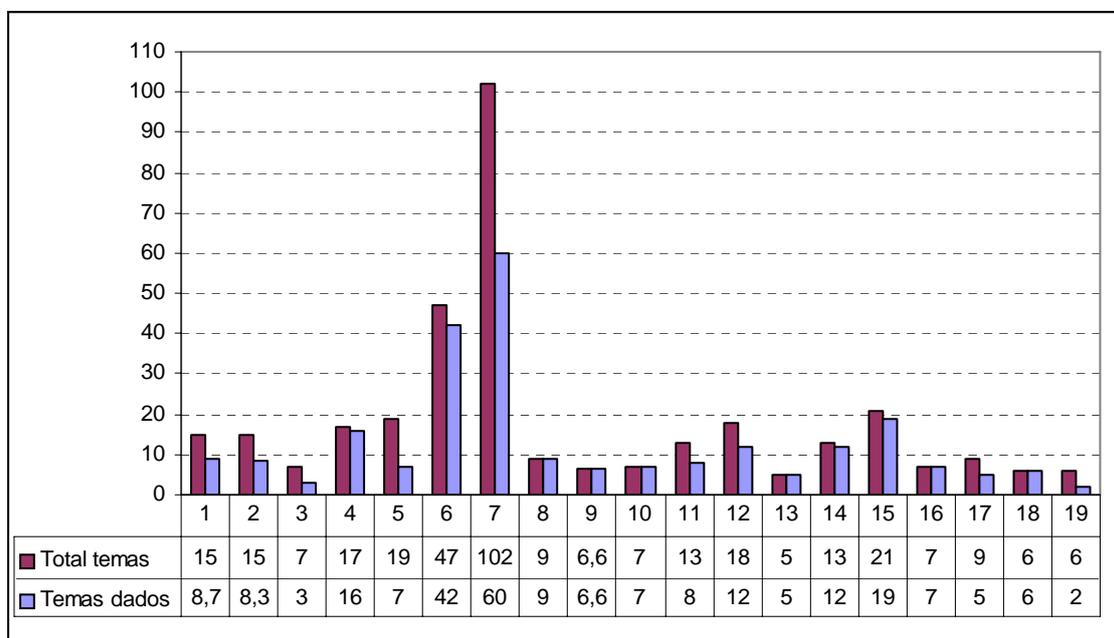


Gráfico 9. Total de temas y Temas dados cuatrimestrales

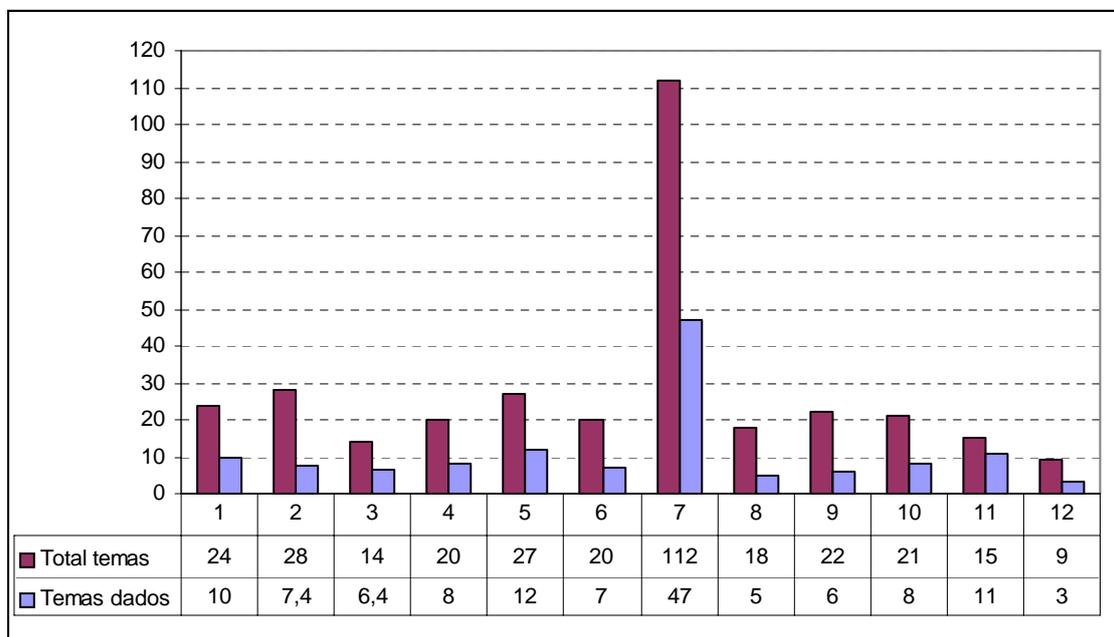


Gráfico 10. Total de temas y Temas dados anuales

La división de los casos en dos grupos hace que estos sean pocos casos y por ello se ha optado por utilizar el coeficiente de correlación de Spearman (rho de Spearman) para calcular la correlación entre la cantidad de

temas que quedan por dar y la cantidad de temas que tiene el temario, así como las otras correlaciones que se han realizado. También ha calculado la cantidad de temas que quedan por presentar, como resta del total de temas del programa, menos los temas que se han presentado.

Los resultados de estas correlaciones, para los dos diferentes grupos de las asignaturas, de la variable “Cantidad total de temas que tiene una asignatura” y la variable “Cantidad de temas que quedan por presentar”, son los que se presentan a continuación:

Para el total de las asignaturas sin diferenciar entre anuales o cuatrimestrales:

$$r_s (31) = 0.844 (p=0,000)$$

Para las asignaturas anuales:

$$r_s (12) = 0.973 (p=0,000)$$

Para las asignaturas cuatrimestrales:

$$r_s (19) = 0.701 (p=0,001)$$

Con estas correlaciones se puede ver que las asignaturas con más temas, también son las asignaturas que más temas dejan por explicar. Esta conclusión se debe matizar con lo que más adelante dirán los alumnos sobre si se ha explicado o no todo el temario. Hay que decir que la investigación no se cerró una vez terminadas las clases, sino que todavía quedaba una semana para terminar las clases. De ahí que los alumnos, en las entrevistas realizadas una vez terminada la asignatura, que más adelante se comentarán, indican que los últimos días se da un estirón final y que algunos temas no presentados en clase o bien se dejan sin dar o bien se pide a los alumnos que los preparen por su cuenta.

Como también se ve, existe diferencia entre las asignaturas anuales y las asignaturas cuatrimestrales en el grado de correlación de las mismas. Las asignaturas anuales, parece que dejan más temas por dar que las asignaturas cuatrimestrales.

La segunda hipótesis contrastada ha sido “Cuanto más temas tenga una asignatura, más temas explicará el profesor cada 15 días”. Para comprobar

esta hipótesis se ha realizado la correlación entre las variables “Cantidad total de temas que tiene una asignatura” y “Velocidad media con la que se dan los temas cada 15 días” . El resultado para todos las asignaturas sin diferenciación de temporalización es:

$$r_s (31) = 0.423 (p=0,016)$$

El resultado para todos las asignaturas con diferenciación de temporalización anual y cuatrimestral es:

Para las asignaturas anuales

$$r_s (12) = 0.409 (p=0,184)$$

Para las asignaturas cuatrimestrales

$$r_s (19) = 0.704 (p=0,001)$$

Como puede verse, cuando se tratan todos los datos juntos, la hipótesis cuantos más temas tiene un programa mayor es la media de velocidad del profesor a la hora de presentarlos se puede afirmar, ya que la correlación es significativa aunque su valor sea bajo. No obstante, si hacemos la comparación entre las dos variables separándolas según si estas son anuales o cuatrimestrales, se puede ver que en las asignaturas anuales no existe correlación entre la cantidad de temas que tiene una asignatura y la velocidad que la da el profesor, mientras que en las asignaturas cuatrimestrales si que se cumple esta hipótesis siendo esta significativa y con un valor casi el doble que cuando se computaban todas las asignaturas (cuatrimestrales y anuales) juntas.

Haciendo una lectura conjunta de las dos hipótesis se puede llegar a la conclusión que no se comportan de la misma manera las asignaturas anuales respecto a las cuatrimestrales con relación a los temas dados ni a la velocidad de dar estos temas. Las asignaturas cuatrimestrales, si bien cuantos más temas tiene la asignatura, más temas quedan por presentar, también hay que decir que cuantos más temas tiene la asignatura más temas se presentan cada 15 días. Diferente es el caso de las asignaturas anuales ya que si bien es más acusada la correlación entre temas no presentados y temas totales del temario, no existe correlación entre la cantidad de temas y la velocidad en la que se

presentan los temas no pudiéndose llegar a la conclusión que el factor “terminar la asignatura” está relacionado con la velocidad con la que el profesor da las clases. No obstante también se puede pensar que las asignaturas anuales no tienen la misma prisa que las asignaturas cuatrimestrales ya que queda el segundo cuatrimestre. Esto lleva a la idea que el factor que incita a terminar la asignatura depende del momento del curso en el que se encuentre el docente. De esta manera se darán menos temas por clase a principio de curso y más a final de este, en las asignaturas anuales.

Como se puede ver en la tabla XX, donde se presentan los estadísticos de los datos recogidos en los apuntes sobre los temas que quedan por presentar tanto en asignaturas anuales, cuatrimestrales como totales²⁰⁰, se observa que si las asignaturas siguen con el mismo patrón de comportamiento la media de temas que quedan por presentar, sería superior al 22% de temas²⁰¹.

	Media de temas por presentar	D.T. de temas por presentar	Mínimo de temas por presentar	Máximo de temas por presentar
Anuales	19,48	18,174	5	65
Cuatrimetrales	4,19	4,527	0	15
Computo anual	22.31	23.672	-23	47

Tabla 56. Estadísticos de los datos recogidos en los apuntes. Temas que quedan por dar. Anuales, Cuatrimestrales y Computo anual

No parece posible que se dé un porcentaje tan alto de asignaturas sin presentar, por ello se supone, que una vez que el curso se acerca a su fin el profesor acelera su ritmo de presentar temas, ya sea aumentando la velocidad

²⁰⁰ Para calcular la estimación de los temas que quedarían sin dar, estimando las puntuaciones de mitad del cuatrimestre, se ha restado a cincuenta el tanto por ciento de temas que quedan por dar y después se ha multiplicado por dos. A esta medida se le denominará Computo anual.

²⁰¹ Se debe tener presente que dos asignaturas puntúan negativamente, es decir, que les sobra tiempo para terminar la asignatura Sin estas dos asignaturas la media de las puntuaciones sería de 32,11 y la D.T. de 12,687.

de explicarlos clase o bien presentando temas en fotocopias y/o trabajos fuera del aula.

Para contrastar esta opinión, es muy útil la segunda parte de la investigación, la entrevista.

Una vez realizada la entrevista esta fue analizada mediante el programa de tratamiento de textos NUDIST.

Primeramente, una vez introducidos los textos en el programa, se confeccionó un árbol de nodos. Este árbol de nodos, se presenta en un esquema en el que aparecen los diferentes componentes que el alumno percibe en la ejecución del programa de una asignatura. (Tabla 57)

1. Créditos teóricos	
1.1	No cumplimiento del temario
1.1.1	Huelgas e imponderables
1.1.2	Demasiados temas
1.2	La estructura la materia
1.2.1	Todos los temas tienen la misma importancia
1.2.2	Jerarquización de importancia
1.3	La presentación de la materia
1.3.1	Lección magistral
1.3.2	Resolver problemas
1.3.3	Otros métodos
1.3.4	Turnos de palabra con los alumnos
1.4	Relación con los alumnos
1.4.1	Con feedback

1.4.2 Sin feedback
2. Créditos prácticos
2.1 Utilidad
2.1.1 Para nada
2.1.2 Para poder hacer el examen
2.1.3 Entidad propia
2.1.4 Completar las explicaciones
2.2 Modo de realizar los créditos
2.2.1 Recensión de libros
2.2.2 Trabajos de los alumnos
2.2.3 Problemas y casos
2.3 Espacio temporal de realización de los créditos
2.3.1 Aula
2.3.2 Fuera de aula
2.4 Cumplimiento del temario
2.4.1 Huelgas e imponderables
2.4.2 Demasiados temas
3. Evaluación
3.1 Métodos de evaluación
3.1.1 Resolución de problemas
3.1.2 Respuesta múltiple

3.1.3 Reproducción de temas
3.1.4 Resolución de casos
3.2 Momentos de evaluación
3.2.1 Puntual
3.2.2 Longitudinal
4. Material
4.1 Dossieres de los temas
4.2 Esquemas y/o transparencias
4.3 Bibliografía
4.3.1 Utilidad
4.3.1.1 No sirve para nada
4.3.1.2 Sirve para entender la asignatura
4.3.1.3 Sirve para aprobar la asignatura
4.3.2 Funciones
4.3.2.1 Complementar la información
4.3.2.2 Consulta
4.3.2.3 Guía de la asignatura
4.3.2.4 Problemas resueltos o a resolver
4.3.3 Accesibilidad
4.3.4 Novedad
5. Necesidad de ir a clase

5.1 Prescindible
5.2 Necesario
5.2.1 Comunicación no formal
5.2.2 Seguir el hilo argumental del profesor
5.2.3 Entender lo que se explica
6. Tutoría
6.1 Tipos de tutoría
6.1.1 Asesoría personal
6.1.2 Burocrática
6.1.3 Académica
6.1.3.1 Revisión de trabajos
6.1.3.2 Dudas de teoría
6.1.3.3 Revisión de exámenes
6.2 Cuándo se va a tutoría
6.2.1 Varias veces
6.2.2 Nunca
6.2.3 Emergencia

Tabla 57. Árbol de Nodos

El siguiente paso que se dio fue el de codificar cada entrevista en relación con las diferentes partes del árbol. Se debe tener presente, que cada una de las respuestas de los alumnos, puede no solo referirse a una de las partes del árbol si no que puede tener más de una referencia.

A continuación se presentan los resultados obtenidos atendiendo a la estructura presentada en el árbol de nodos. La información ha sido organizada de forma que en cada categoría y subcategoría se hace referencia a tres aspectos:

1. Resumen numérico que indica el peso de la dimensión sobre el conjunto de los documentos, y el peso que las unidades de texto codificadas tienen sobre el conjunto de unidades de texto de los documentos en los que aparece la dimensión.
2. Síntesis de las principales ideas asociadas a la dimensión.
3. Fragmentos extraídos de los documentos con el fin de ilustrar o aclarar las ideas expresadas en la redacción de la síntesis.

El orden de presentación de los tres elementos varía de unas a otras dimensiones en atención a las particularidades de la información hallada.

A partir de estas codificaciones se ha realizado el estudio y la discusión de las entrevistas recopiladas.

Categoría 1. Créditos teóricos

La primera categoría o nodo (en términos del programa informático de análisis), es el referido a los créditos teóricos y representa el 17.59% total del árbol de nodos. Bajo este epígrafe, se quiere explorar cuales son las apreciaciones de los alumnos sobre los créditos teóricos en aspectos como el cumplimiento o no del programa, la estructuración de la materia, la presentación de la materia así como la relación de los profesores con los alumnos en la ejecución de los créditos teóricos.

Todos los alumnos de la muestra han dado su opinión respecto a esta primera categoría. De estos un 38,7% de los alumnos (un 17,02% del total del nodo) han dado alguna opinión sobre la primera subcategoría que describe “por qué no se termina de cumplimentar todo el temario”. Un 20,83% (un 3,54% del total del nodo) opina que imponderables como huelgas y otras circunstancias impiden que se realice todo el temario. Ejemplos de esta postura son:

- ✍ El tiempo es suficiente para dar toda la materia, lo que pasa es que esa asignatura se daba en días que había alguna fiesta,

huelga, pero sino fuera por esos imprevistos la asignatura se hubiera dado completamente.

- ✍ No hubo tiempo para hacerlos porque entre fiestas, días que no pudimos dar clases o otras que tuvimos que hacer otras cosas pues perdimos algo de tiempo.

Por otra parte, un 62,5% de los alumnos (un 10,6% del total del nodo) opinan que el incumplimiento de las clases se da por que hay demasiados temas. Ejemplos de esta postura son:

- ✍ No, crec que mai dóna temps a donar-ho tot. Per aquest motiu es donen temes per explicats. Supòs que si tenguéssim temps ens donarien tots els temes. *[No, Creo que nunca da tiempo de dar todo el programa. Por este motivo se dan temas por explicados. Supongo que si tuviésemos tiempos nos darían todos los temas].*
- ✍ La opinión del entrevistado es que el tiempo que tiene la asignatura no es suficiente para dar la materia programada, si no que se podría entender mucho más, profundizar más en el temario y llevar a termino esta asignatura en dos años.

Una de las causas que se presentan de por qué hay demasiados temas, más allá de por que el profesor lo ha programado así, está referido a que las asignaturas cambian de cantidad de horas de docencia. Este caso, presentado en un 8,3% de los casos (1,4% del total del nodo), denota que la programación, en algunas ocasiones depende más de la materia que no del dar la materia. Ejemplos de esta postura son.

- ✍ En un principi disposaven de tres hores a la setmana per impartir l'assignatura, però per problemes d'horari per part del professor s'ha reduït a dues hores a la setmana. *[En un principio disponíamos de tres horas para impartir la asignatura, pero por problemas de horario por parte de la profesora se ha reducido a dos horas semanales].*

- ✍ No, porque antes era anual y ahora es cuatrimestral

La segunda subcategoría, se refiere a “la estructura de la materia” haciendo especial referencia al peso que se les da a los diferentes temas

expuestos en la programación de la asignatura a la hora de trabajarlos en clase. Un 83,8% de los alumnos (un 36,8% del total del nodo), da su opinión sobre este punto. Se encuentran, por un lado, las opiniones de que todos los temas tienen la misma importancia representa un 23'7% de las respuestas (un 7,80 del total del nodo). Esto significa que todos los temas tienen el mismo peso y la misma importancia. Ejemplos de esta postura son:

✍ Tots els temes que contenen per igual, no creu que n'hi hagi uns que contin més o menys que d'altres. *[Todos los temas cuentan por igual, no cree que haya una o más temas que cuenten más o menos que otros].*

✍ Todos los temas eran tratados del mismo modo y dándoles la misma importancia, aunque unos temas eran más largos que otros por lo que a estos se les tuvo que dedicar un mayor tiempo para su exposición.

Como se puede ver con la última apreciación no perciben igual los alumnos la cantidad de temas, con el tiempo que se dedique a cada tema, pudiéndose como se ve la postura de que temas de la misma importancia se les da tiempo diferente ya que unos son más largos que otros, pero no más importantes.

Por otro lado un 76,92% de las respuestas (un 28,36% del total del nodo) presentan una estructura de la asignatura jerarquizada, es decir, que unos temas tienen más importancia que los otros. Los alumnos aprecian jerarquización en los temas como el grado de dedicación que el profesor le da al tema. De esta manera hacen una diferenciación entre temas más importantes y temas menos importantes. De forma general, una es la variable que tiene en cuenta; la cantidad de tiempo que emplea el profesor para explicar el tema. Suele verse una relación positiva entre la cantidad de tiempo que utiliza un profesor en dar un tema y la importancia del mismo. El alumno percibe esta jerarquización de diversas maneras.

Por un lado hay temas que ni siquiera se dan. Representan un 9,16% de las opiniones (un 3,52% del total del nodo)

✍ No lo hemos dado todo, se han dejado los tres últimos temas,

Si bien sí que se han dado todos los temas, también se expone que los temas se han dado con diferente grado de profundidad o simplemente, se dice directamente que se ha corrido más que en el resto de los temas. Representan un 29'92% de las opiniones (un 9,92% del total del nodo).

- ✍ En els temes més importants s'ha fet més incidència, com per exemple als temes on la temàtica era més difícil, o era un tema amb més rellevància.*[En los temas más importantes se ha hecho más incidencia, como por ejemplo los temas en los que la temática era más difícil o que el tema tenía más relevancia]*
- ✍ A los más importantes se les dedica más tiempo.

También hay otras causas por las que no se dan temas y, por tanto, denotan su importancia;

- ✍ Los dos primeros eran introductorios y no se explicaron en clase, porque se supone que se vieron en el primer curso.
- ✍ De set temes dos no s'han donat a classe sinó que es donen per sabuts. La matèria d'aquests temes es pot aconseguir als manuals.*[De siete temas, dos no se han dado en clase si no que se dan por sabidos. La materia de estos temas se puede conseguir en los anuales].*

Otro parámetro de diferenciación en la importancia entre diferentes temas, es si el profesor directamente ha dado o no el tema, o bien sí el tema se ha dado muy por encima y ha sido el alumno el que lo ha tenido que complementar en casa. Representan un 13,46% de las opiniones (un 4.96% del total del nodo).

- ✍ El professor ha explicat els temes més importants. Els temes no donats són els que el professor ha considerat que tenen una importància menor. A més, la part del temari que no s'explica en part és perquè ja ho hem vist una mica en altres assignatures.*[El profesor ha explicado los temas más importantes. Los temas no dados son los temas que el profesor ha considerado que tienen una menor importancia. Además, la parte del programa que no se ha explicado ya la hemos visto un poco en otras asignaturas].*

- ✍ La alumna preparó los temas no dados directamente por la profesora. Esos temas eran menos importantes.

Un elemento a tener en cuenta, cuando el alumno aprecia si los temas están jerarquizados, es el comportamiento o la implicación del profesor a la hora de dar el tema. Representan un 3,84% de las opiniones (un 1,14% del total del nodo)

- ✍ L'entrevistat comenta que intuïa els més importants pel to de veu utilitzat per la professora i pel de dedicació al tema. *[El entrevistado comenta que intuía los mas importantes por el tono de voz utilizado por la profesora y por la dedicación al tema]*
- ✍ No, pone más énfasis a los temas que tratan sobre la etapa prenatal y los niños que a los demás; a los demás el tiempo suficiente para terminarlos y se acabó. Además también pone mucho énfasis en las teorías de Piaget.

No obstante se puede ver que el alumnado tiene su propio criterio de la importancia o no de los temas más allá del tiempo que se dedique a ellos. Esta visión objetiva de la asignatura hace que el alumno se decante por unos temas mas que por otros aunque al parecer el profesor les otorgue a todos la misma importancia. Representan un 5,76% de las opiniones (un 2,12% del total del nodo)

- ✍ A tots els temes s'hi ha dedicat els mateix temps, tot i que crec que no tenen la mateixa importància, pens que n'hi ha que es poden ampliar ja que son fonamentals per cursos posteriors i pel que fa la carrera en sí *[A todos los temas se les ha dedicado el mismo tiempo, aunque creo que no tienen la misma importancia, pienso que hay temas que se pueden ampliar ya que son importantes para cursos posteriores y para la carrera en sí].*

La tercera subcategoría plantea la opinión de los alumnos sobre “la presentación de la materia”. En un 82,25 de las entrevistas codificadas, se encuentran nodos sobre este tema. En las entrevistas codificadas se encuentra un total del 36,1% del total de los nodos.

Dentro de este grupo se encuentra la docencia basadas en problemas, donde el alumno resuelve los problemas que el profesor propone. Estos ejercicios, suelen servir para guiar la parte teórica. Representan un 33,33% de las opiniones (un 12,05% del total del nodo).

- ✍ Primer de tot exposa la teoria, després feim exercicis a la pissarra i les corregim.*[Primero de todo expone la teoría, y después hacemos ejercicios en la pizarra y los corregimos].*
- ✍ El professor segueix els seus apunts i va proposant problemes.*[El profesor sigue sus apuntes y va proponiendo problemas].*
- ✍ A les classes teòriques el professor realitza exposicions orals, seguint dos llibres de la bibliografia bàsica, utilitza transparències com a guió de la classe i complementa el temes amb problemes, exercicis que es fan a la classe, és a dir els exercicis i problemes formen part de la part teòrica de l'assignatura. *[En las clases teóricas el profesor realiza exposiciones orales, siguiendo dos libros de la bibliografía básica, utilizando transparencias como guión de la clase y complementando el tema con problemas, ejercicios que se hacen en clase, es decir, ejercicios y problemas que forman parte de la parte teórica de la asignatura].*

Otras de las formas de presentar la materia es la centrada en el profesor donde el este, en lección magistral presenta la información y el alumno lo único que debe hacer es copiar la información.

- ✍ No emplea texte per donar la classe. S'ho sap tot.*[No usa texto para dar clase, se lo sabe todo].*

La respuesta de este alumno (significativa por la claridad de su exposición) indica los dos elementos fundamentales de la docencia centrada en el profesor, que generalmente responde a una docencia centrada en la enseñanza. El saber está o en el profesor o en los textos que da el profesor. Esta forma de presenta la asignatura, suele coincidir con las lecciones magistrales y el peso de la asignatura tanto en la docencia como en la evaluación recae sobre el alumno. Apreciaciones de este tipo por parte del alumno representan un 49,01% de las opiniones (un 17,73% del total del nodo)

- ✍ Sus explicaciones son orales siguiendo el guión de los apuntes.
- ✍ El professor únicament segueix els apunts que te ell.*[El profesor únicamente sigue unos apuntes que el tiene].*

Otro modo de hacer las clases es el participativo donde el alumno puede participar durante las sesiones teóricas, ya sea realizando ejercicios propuestos por el profesor o bien realizando preguntas en turnos de palabras abiertos por el profesor. Representan un 11,7% de las opiniones (un 7,83% del total del nodo).

- ✍ El professor duia els temes preparats, però de vegades sortien debats ja que el tema de la llengua dóna molt que xerrar, també de vegades si els alumnes demanaven coses d'altres temes el professor aprofitava per ja introduir els nous conceptes.*[El profesor llevaba preparados los temas, pero a veces salían debates, ya que el tema de la lengua da mucho de que hablar, también los alumnos pedíamos cosas de otros temas y el profesor aprovechaba para introducir nuevos conceptos]*
- ✍ El profesor del segundo cuatrimestre llevó a cabo un método pedagógico diferente basado en el coloquio, es decir, a partir de la clarificación de unos conceptos generales estos eran debatidos y desarrollados por los alumnos en colaboración con el educador.

No se han encontrado métodos diferentes para la presentación de la teoría.

La cuarta y última subcategoría de este nodo es la que se refiere a la relación con los alumnos en la parte teórica de la asignatura. En esta categoría que ha sido contestada por un 54,83% de los alumnos, se han definido dos casos diferenciados.

Por un lado se encuentran los alumnos que opinan que en la relación entre el alumno y el profesor existe un feedback. Estas opiniones representan un 64,70 de ellas (un 15,60% del total del nodo). El feedback corresponde a la interacción de los alumnos respecto a los profesores, respondiendo a las cuestiones que estos les presentan más allá de las tutorías, es decir, durante el transcurso de las clases. Algunos ejemplos son:

- ✍ Aportaba muchos documentos y si alguien no entendía algo pues lo explicaba de otra manera.
- ✍ Segueix l'ordre dels blocs i ens va plantejant qüestions per veure si ho entenem.[*Sigue el orden de los bloques i va planteando cuestiones para ver si las entendemos*].

Por otro lado se encuentran las posiciones en las que se opina que el profesor no se preocupa mucho si el alumno sigue las lecciones planteadas. La falta de feedback, apreciada en un 20,50% de las respuestas (un 4'96% del total del nodo) corresponde a poca preocupación, percibida por los alumnos, sobre si aprenden o no en las explicaciones del profesor. Algunos ejemplos de esta percepción son:

- ✍ Al principio daba apuntes y explicaba, esta forma de darlo no me parecía correcta porque todos copiábamos lo que decía pero realmente no nos enterábamos de lo que explicaba.

Categoría 2. Créditos prácticos

La segunda categoría, es la referida a los créditos prácticos y representa el 25,32% total del árbol de nodos. Bajo este epígrafe, se quiere explorar la utilidad percibida por los alumnos en los créditos teóricos, los diferentes modos que tienen los alumnos de realizar los créditos, el espacio temporal de realización de los créditos así como las causas por las cuales no se realizan los créditos prácticos.

El primer epígrafe o subcategoría presentado, es el que se refiere a la utilidad de las prácticas. En este se quiere sondear cuáles son las percepciones de los alumnos sobre la “utilidad” de las prácticas que realizan en las asignaturas. Ha sido contestado por un 91,93% de los alumnos.

Las respuestas dadas se pueden diferenciar en diferentes grupos. Así para la respuesta “para nada” en la cual el alumno responde que las prácticas no sirven en la asignatura a la hora de ser evaluada la asignatura, son un 21,05% de las respuestas dadas (un 7,77% del total de nodo). Ejemplos de este tipo de respuesta son:

- ✍ A les practiques el professor donava fotocòpies, les quals se feien a classe o, si no donava temps es feien a casa. A mi no m'ha servit, de fet ni les he llegit.*[En las prácticas el profesor daba fotocopias, las cuales se hacían en clase o, si no se terminaban, se hacían en casa. A mi no me han servido, de hecho ni las he leído].*
- ✍ Serveixen per a complementar sobretot per a complementar informacions de caire personal, perquè per a la teoria no servien per res.*[Sirven para complementar informaciones de tipo personal, porque para la teoría no sirven para nada]*

Por otra parte se encuentran las respuestas que indican que las prácticas tienen únicamente un valor mediador, es decir, como parte de un proceso de calificación pero sin valor en sí mismo. Solo sirven para “poder hacer el examen”. Las respuestas dadas con esta idea son un 10,57% (un 3,38% del total de nodo). Estas respuestas denotan la poca utilidad de las prácticas como contenido en sí mismo. Parece que sirven solo para cumplir con el requisito. Ejemplos de este tipo de apreciaciones son:

- ✍ Solo sé que si no hacías las prácticas no podías hacer el examen de la asignatura.

Los créditos prácticos también pueden tener una “entidad propia” es decir, que en ellos se den contenidos sino diferentes, sí complementarios de los créditos teóricos, más allá de una reproducción en versión práctica de lo hecho en la teoría. El ejemplo de los laboratorios, da pie a explicar que una teoría, se puede aplicar como quien reproduce una fórmula de física, pero realizar un experimento, no es simplemente realizar los pasos dados si no que es un proceso en sí mismo. Son estas el tipo de prácticas que se denominan con entidad propia y no la reproducción de la teoría. Diferentes formas de ver de esta forma las prácticas que suponen un 28,07% de las respuestas dadas (un 9,03% del total del nodo) se pueden observar en las respuestas de los alumnos;

- ✍ A l'hora de preparar l'assignatura, els crèdits pràctics, complementen el temari de l'assignatura i, per aquest motiu, es veu

reflectit amb l'avaluació. *[Cuando preparas la asignatura los créditos prácticos, complementan el temario de la asignatura y por este motivo, se ve reflejado en la evaluación]*

✍ A les pràctiques d'aula ens facilita el coneixement d'exercicis gràfics sobre la geologia en general, com puguin ser talls geològics, etc. Les pràctiques de camp consisteixen en fer excursions amb l'objectiu d'intentar reconèixer les diferents morfologies i processos que es van donant en el relleu. *[En las prácticas de aula nos facilitan conocer ejercicios gráficos sobre la geología en general, como puedan ser cortes geológicos. Las prácticas de campo consisten en hacer excursiones con el objetivo de intentar reconocer las diferentes morfologías y procesos que se van dando en el relieve].*

Una cuarta utilidad de las prácticas percibidas por los alumnos, son las de complementar y ayudar a entender las explicaciones teóricas del profesorado. Estas son, según los alumnos consultados las más numerosas, siendo un 40,35% del total de las respuestas dadas (un 11,86% del total del nodo). Ejemplos de este tipo de prácticas son:

- ✍ Pel que fa als crèdits pràctics ajuden a entendre i a unir els caps que no s'acabaven d'entendre amb els teòrics. *[Con relación a los créditos prácticos, ayudan a entender y a unir cabos que no se acaban de entender en la teoría]*
- ✍ Gracias a éste tipo de trabajos pienso que me han sido de mucha ayuda para entender mejor la asignatura, por que al hacer un trabajo prestas mucha más atención a lo que haces.

El segundo epígrafe o subcategoría presentado, es el que se refiere al modo de realizar las prácticas. En este se quiere sondear cuáles son las diferentes tareas que los profesores plantean a los alumnos para la realización de las prácticas. Ha sido contestado por un 69,35% de los alumnos.

Se han contestado tres tipos diferentes de formas de realizar las prácticas de una asignatura. La primera de ellas, basada en la “recensión de libros” representa el 11,62% de las respuestas codificadas (un 5,64% del total del nodo). Por otra parte se encuentran las prácticas basadas en la “realización

de trabajos por parte de los alumnos”. Estos representan el 53,48% de las respuestas codificadas (un 12,99% del total del nodo). Por otra parte se encuentran las asignaturas, que según los alumnos centran sus prácticas en la realización de problemas y la resolución de casos. Estos representan el 25,58% de las respuestas codificadas (un 7,34% del total del nodo).

Los diferentes tipos de asignaturas determinan los diferentes tipos de prácticas que se realizan. De manera que las asignaturas de humanidades suelen preferir la recesión de libros, mientras que las asignaturas de sociales prefieren la realización de trabajos, mientras que las asignaturas científicas y técnicas prefieren la resolución de problemas.

El tercer epígrafe o subcategoría presentado, es el que se refiere al “espacio temporal de realización de los créditos”. En este se quiere sondear cuando se realizan las prácticas de la asignatura. Ha sido contestado por un 38,70% de los alumnos. En este epígrafe se dan dos opciones claramente diferenciadas y contradictorias entre si. Por una parte se encuentran las respuestas de los alumnos que indican que las prácticas de las asignaturas se han realizado entre del aula o laboratorio, es decir, en el tiempo previsto para ello. Estas respuestas suponen un 65,5% de las respuestas computadas (un 8,47% del total de las respuestas del nodo). Un ejemplo de las respuestas de este tipo son:

- ✍ Las prácticas se han realizado en el laboratorio y hemos tenido que hacer un diario de las prácticas.
- ✍ El profesor proponía unos temas y los discutíamos en clase, esto han sido nuestras prácticas.

Por otra parte se encuentran los casos en los que las prácticas no ser realizaban en tiempo del aula. Las prácticas se realizan en casa o fuera del horario de la asignatura. Estas respuestas suponen un 37,5% de las respuestas computadas (un 5,08% del total de las respuestas del nodo). Dentro de este grupo de alumnos, cabe destacar las aportaciones que dicen que las horas prácticas se deben computar como horas prácticas y en muchas ocasiones, los profesores utilizan las clases prácticas como clases de teoría

dejando el peso de la práctica como un trabajo para realizar en casa o fuera del horario lectivo de la asignatura;

- ✍ Los créditos prácticos de la asignatura se han dado con un trabajo de investigación y horas prácticas no obligatorias
- ✍ Los créditos prácticos se han dado con lecturas particulares de dos libros, para comprender la psicología e introducción a la psicología.

Por último, la cuarta categoría, hacer referencia a las causas por las cuales no se ha cumplido en temario. Al igual que en la primera categoría, en esta el cumplimiento del temario depende de dos tipos de factores. Por una parte las huelgas e imponderables y por otra el hecho de haber demasiados temas. Se han computado de forma conjunta con los créditos teóricos por lo que los porcentajes son los mismos que en esta categoría.

Categoría 3. Evaluación.

La tercera categoría, es la referida a la evaluación y representa el 14,87% total del árbol de nodos. Bajo este epígrafe, se quiere explorar los diferentes métodos de evaluación que los alumnos tienen así como los diferentes momentos de evaluación de la asignatura durante el curso.

El primer epígrafe, es el referido a los diferentes métodos de evaluación que el alumno en una asignatura determinada contestado por la totalidad de los alumnos. Se han concretado cuatro tipos diferentes de evaluación.

Por una parte se encuentran el método de evaluación basado en la resolución de problemas. Este suponen un 35,48% de las respuestas computadas (un 20,95% del total de las respuestas del nodo). Suele darse en asignaturas de tipo experimental o técnicas. Ejemplos de este tipo de métodos los encontramos en respuestas del tipo:

- ✍ La verdad es que son bastante útiles porque precisamente el examen consiste en resolver casos prácticos. El examen es eminentemente práctico.
- ✍ Los exámenes consisten en la resolución de ejercicios, para los cuales es necesario saber la teoría.

La fórmula principal que se utiliza según los alumnos consultados, es la reproducción de los contenidos que ha dado el profesor. Suponen un 50% de las respuestas computadas (un 29,52% del total de las respuestas del nodo). Lo que generalmente se llama exámenes de teoría. Hay que decir, que en los programas de las asignaturas a las que se refieren los alumnos, suele existir una indicación de cómo va a ser la evaluación de la asignatura. A principio de curso, cuando el profesor presenta la asignatura, suele comentar a los alumnos cómo va a ser la evaluación. No obstante, se encuentran casos de alumnos que o no saben cómo les van a evaluar o tienen dudas del procedimiento que se va a seguir.

- ✍ Lo dijo el primer día aunque no fue exactamente como lo dijo.
- ✍ Hasta el momento del examen no sabíamos que descontaba por cada respuesta incorrecta.

Otra de las formas que se plantean de cómo se evalúa la asignatura, es utilizando el método de las respuestas múltiples, también conocido como exámenes de tipo test. Las respuestas de este tipo suponen un 27,87% de las respuestas computadas (un 16,99% del total de las respuestas del nodo).

Por último, el cuarto tipo de tipo de método de evaluación es el de resolución de casos. Mucho menos común que el resto de los métodos de evaluación solo supone un 3,22% de las respuestas computadas (un 1,90% del total de las respuestas del nodo).

De las respuestas dadas es necesario presentar que las diferentes formas diferentes de plantear un examen condicionan la forma de estudiarlo.

- ✍ El profesor nos dijo que haríamos un examen tipo test y esto condiciona la forma de preparar la asignatura.
- ✍ El fet de saber com l'anaven avaluar va influir e la forma de preparar l'examen. Segons aquest alumne si l'examen es tipo test, com en aquest cas, s'estudia més el conceptes bàsics, els més importants. En canvi si l'examen fos de desenvolupament, ho estudiaria en més profunditat..*[El hecho de saber cómo lo iban a evaluar influyó en la forma de preparar el examen. Según el alumno, si el examen es de tipo test, como en este caso, se estudian más conceptos básicos, los más*

importantes. En cambio si el examen fuese de desarrollo, lo estudiaría más en profundidad].

El segundo epígrafe de la evaluación, hace referencia al momento cuando se realiza esta evaluación. Se encuentran dos formas diferentes de plantear la evaluación. Por una parte las evaluaciones puntuales que suponen el 92,58% de las respuestas (un 37,14% del total del nodo), las cuales se dan en un momento determinado, generalmente al final del proceso de instrucción. Por otra parte se encuentran las evaluaciones longitudinales, el 7,14% de las respuestas (un 2,58% del total del nodo) que presentan un tipo de evaluación que se da a lo largo de todo el proceso formativo. Esta evaluación longitudinal, en demasiadas veces está asociada a la asistencia a clase, no debe servir como un feedback tanto para el alumno como para el profesor con el fin de guiar y redimensionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

✍ La evaluación consistía en un 80% de asistencia a las clases prácticas, más la nota del examen.

La evaluación longitudinal no se da mucho en la universidad a tenor de lo que dicen los alumnos entrevistados. Realmente el procedimiento que suelen utilizar los profesores es el de evaluaciones puntuales repartidas en diferentes momentos de la instrucción. De esta manera, el alumno va liberándose de parte de la signatura aunque lo que realmente está haciendo es un examen final de parte de la asignatura con derecho a una recuperación dentro de la misma convocatoria. Este es el tipo de evaluación longitudinal que se suele tener presente en la universidad.

✍ La asignatura es va avaluar amb dos exàmens eliminatoris [La asignatura se evaluó con dos exámenes eliminatorios].

✍ El primer parcial ja l'he fet i com l'he aprovat ara ja domés me queda fer el segon parcial. Si l'hagés suspes hauria d'haver fet el final al juny. [El primer parcial ya lo he aprobado y ya solo me queda hacer el segundo parcial. Si hubiese suspendido debería haber hecho el final en junio].

✍ La asignatura se puede aprobar por parciales.

Una de las quejas referidas a la evaluación que se han presentado, un 8,05% de los casos que supone un 4,76% del total del nodo son los casos de alumnos que o no saben cómo les van a evaluar o tienen dudas del procedimiento que se va a seguir.

- ✍ Lo dijo el primer día aunque no fue exactamente como lo dijo.
- ✍ Hasta el momento del examen no sabíamos que descontaba por cada respuesta incorrecta.

Categoría 4. Material.

De la categoría de material, quiere representar la percepción que tienen los alumnos sobre los diferentes tipos de material que se presentan en la ejecución de las asignaturas. Representa el 20,17% total del árbol de nodos. Dentro de esta categoría se encuentran cuatro epígrafes diferentes. Por un lado el referente a los dossiers que de los temas dan los profesores a los alumnos. Los esquemas y transparencias usados por el profesor y la bibliografía dada, de la que se explicarán sus diferentes funciones y usos que le ha dado el alumno.

Los alumnos agradecen que el profesor de apuntes o transparencias para que les sea más fácil realizar la tarea de coger notas de lo que va diciendo el profesor dentro del aula.

No obstante, esta presentación de la información en un formato que no es el oral, no significa que es de otro tipo de clase o se realicen actividades muy diferentes de los grupos que no se les dan apuntes o no se presenta la información mediante transparencias o esquemas. La verdad es que se sigue el mismo patrón de didáctica centrada en la enseñanza.

Al igual que la metodología de explicación de los temas, los diferentes materiales de presentación de la información pueden centrarse en los alumnos o en los profesores. Dentro de esta división también se puede hacer una división de herramientas de comunicación unidireccionales, es decir, que solo permiten que el emisor le diga algo al receptor sin que este pueda interpellarle.

Lo más común es que los profesores complementan sus sesiones con esquemas y transparencias que sirven de guión a los alumnos. Esta

información ha aparecido en un 27,41% de los casos. Entre otras, las explicaciones que dan los alumnos son del tipo siguiente;

- ✍ Normalmente, suele ayudarse, para explicar, de transparencias donde incluye algunos esquemas para que la teoría sea más fácil de entender.
- ✍ *El professor, com instrument complementari, feia sempre un esquema a la pissarra de les idees més importants que es tractaven a classe. [El profesor, como instrumento complementario, hacia siempre un esquema en la pizarra de las ideas más importantes que se trataban en clase].*

Otra forma de utilizar esos materiales complementarios a la explicación, es darlos a los alumnos una vez terminada la clase o antes de la misma para que estos tengan el apoyo previo de los esquemas utilizados por el profesor. Sería algo parecido a las guías didácticas o dossiers que algunos profesores utilizan. Esta información ha aparecido en un 17,26% de los casos (un 11,15% del total del nodo). Entre otras las explicaciones que dan los alumnos son del tipo siguiente;

- ✍ *Fa servir transperències, que després ens deixa a copisteria.[Utiliza transparencias que después nos deja en copistería].*
- ✍ *Todo se ha explicado en clase, las fotocopias que la profesora nos proporciona son para ampliar o aclarar el tema que en ese momento está dando.*

No hay que confundir no obstante que el profesor de los apuntes de los temas que ya ha dado en el aula o que bien los va a dar, con dar a los alumnos bibliografía para que prepare el tema o complemente la información

- ✍ *Els va donar tots a classe, però també ens va donar moltes fotocopies que haviem de estudiar sols a casa. [Los dio todos en clase, pero también nos dio muchas fotocopias que debíamos estudiar en casa].*

Tampoco hay que confundir con los elementos o herramientas que utiliza el profesor que se centran en el alumno. Con estos instrumentos se busca que el alumno confeccione su asignatura. No obstante no se han encontrado ninguna herramienta que facilite que los alumnos confeccionen sus propios elementos más allá de la lectura de fotocopias o recensión de libros. Se puede decir que las herramientas en sí no varían entre la didáctica centrada en la enseñanza y la didáctica centrada en el aprendizaje, lo que cambia es como el profesor utiliza estas herramientas.

Un tercer epígrafe, es el referido a la bibliografía. Lo abordan todos los alumnos consultados y a diferencias de las subcategoría vistas hasta ahora, tiene dos niveles de concreción por debajo de él. De esta manera, de la bibliografía se ha preguntado a los alumnos sobre la necesidad de la bibliografía. Esta subcategoría la han respondido un 47,32% de los encuestados. En la percepción de la necesidad o no del uso de la bibliografía se encuentran diferentes opiniones por parte de los alumnos. Por una parte se encuentran los casos en los que no hace falta la bibliografía para aprobar la asignatura siendo el 24,52% de las respuestas dadas (un 9,21% del total del nodo). Aportaciones de este tipo son;

- ✍ Segons la seva opinió creu que si que es pot aprovar l'assignatura sense haver llegit la bibliografía recomanada, basta en anar a classe i agafar apunts. *[Según su opinión se puede aprobar la asignatura sin haber leído la bibliografía recomendada, basta con ir a clase y coger apuntes].*
- ✍ Con lo que damos en clase se puede aprobar perfectamente, la bibliografía sólo es para ampliar información.

El alumno percibe la necesidad de la bibliografía por diferentes motivos. Un caso son las veces en las que se necesita la bibliografía para aprobar el examen. Este caso supone el 35,84% de las respuestas dadas (un 13,47% del total del nodo). Algunos ejemplos son:

- ✍ L'entrevistat afirma que no es pot aprovar l'assignatura sense llegir la bibliografía recomanada, ja que a filosofia és fonamental. *[El entrevistado afirma que no se puede aprobar la*

asignatura sin haber leído la bibliografía recomendada ya que en filosofía es fundamental]

- ✍ Empleaba dos libros que me habían recomendado, que aunque eran recomendados más te valía comprarlos... si no era imposible aprobar.

Otro caso son las asignaturas en las que se necesita la bibliografía para entender la asignatura. Este caso supone el 39,62% de las respuestas dadas (un 14,89% del total del nodo). Algunos ejemplos son:

- ✍ Es la base de l'assignatura.*[Es la base de la asignatura].*
- ✍ Hay gente que es buena para esta materia y tan solo con los apuntes de clase le basta, pero para mi si que es necesario utilizar estos libros ya que resuelven muchas dudas.
- ✍ No, ya que el Código Civil es imprescindible en cualquier materia jurídica que se preste.

Un segundo aspecto a tener presente a la hora de hablar de la bibliografía, la utilidad o las funciones que los alumnos le dan a la bibliografía. Este aspecto ha sido contestado por un 50 % de los alumnos.

Una de las funciones principales, que los alumnos le encuentran a la bibliografía, es la de consulta. Esto es, la de buscar una información que le ayude a comprender lo que el profesor ha dicho en clase. Esta función se encuentra en un 37,5% de las respuestas (un 14,89% del total del nodo). Entre otras aportaciones se ha recogido las siguientes;

- ✍ També va fer servir la bibliografia recomanada pel professor, exactament quatre llibres que li serviren per complementar els apunts, per entendre'ls millor i per tenir informació no donada a l'aula.*[También utilizó la bibliografía recomendada por el profesor, exactamente cuatro libros, que le sirvieron para complementar los apuntes, para entender mejor y para tener información que no se daba en clase].*
- ✍ Sí vaig comprar un dels diccionaris recomanats, ja que era molt útil per entendre totes les definicions.*[Si, compré uno de los*

diccionarios recomendados, ya que era muy útil para entender todas las definiciones].

Otra de las funciones de la bibliografía, observadas por los alumnos, es la de ampliación y complementación de los temarios. Más allá de lo que ha dicho el profesor, los alumnos encuentran en la bibliografía información necesaria para completar sus apuntes y para enriquecerlos. Esta función de complementar, junto a la anterior de consulta, son las que más frecuencia expresan los alumnos en las entrevistas realizadas, suponiendo un 26,78% del total de las respuestas dadas (un 10,63% del total del nodo). Entre otras, las respuestas o comentarios dados por los alumnos en el caso de la función de complementar, se encuentran;

- ✍ Va utilitzar cinc llibres de la bibliografia recomanada, i aquests llibres varen servir per ampliar, tenir informació adicional no donada a classe i poder ampliar a l'hora de desenvolupar l'exàmen. *[Utilizó cinco libros de la bibliografía recomendada, y estos libros sirvieron para ampliar, tener una información adicional no dada en clase y poder ampliar a la hora de desarrollar los exámenes].*
- ✍ Els llibres m'han servit per complementar l'assignatura. *[Los libros me han servido para complementar la asignatura].*
- ✍ Para complementar la información, para buscar datos y para tener información que no dio el profesor.
- ✍ El profesor como he comentado antes nos dio dos referencias bibliográficas, tuvimos que leerlas obligatoriamente, que sirvieron para complementar la asignatura.

Otra función dada a la bibliografía, es la de fuente de problemas. En la bibliografía los alumnos podían encontrar problemas para preparar la asignatura. Con esta función se han encontrado un 12,5% de las respuestas dadas (un 4,96% del total del nodo). Entre otras, se han encontrado respuestas del tipo;

- ✍ Los utilizaba para resolver los problemas, había muchísimas normas de construcción, que el profesor no iba a dar en clase,

✍ Va fer ús d'un sol llibre, que era d'exercicis. *[Usó un solo libro que era de ejercicios].*

Una última función que los alumnos han dado de la bibliografía es la de servir de guía a los alumnos. Este tipo de función solo se ha dado en un caso y coincide con apreciaciones de los alumnos, de que el profesor un poco desordenado a la hora de presentar la asignatura. No se puede decir que usar la bibliografía como guía, sea en sí mismo malo, no obstante, que sea el alumno quien necesite la bibliografía para poder estructurar los temas dados por el profesor, sí que parece poco deseable.

✍ Menos mal que teníamos las fotocopias y la bibliografía, porque es tan desordenado este hombre...

En ninguna de las respuestas dadas por los alumnos, se han encontrado referencias a temas relacionados con la novedad de la asignatura, es decir, sobre si la bibliografía que se le da es actual, en sus contenidos o no.

Un factor que si han expresado los alumnos como importante en las entrevistas es la accesibilidad de las bibliografías, alcanzando un 2,67% de las respuestas dadas. Hay que decir, que todos los programas consultados tenían la bibliografía citada de una forma correcta (con autor, fecha, editorial y título). No obstante el alumnado se queja de que los libros que se le recomiendan , no están en la biblioteca.

✍ Los libros de la bibliografía no suelen estar en la biblioteca.

✍ Uso la bibliografía siempre que esté en la biblioteca, ya que no me voy a comprar todos los libros que hay en la bibliografía.

✍ Quan el professor diu que un llibre es important o m'han dit que és el que el professor usa per donar les classes me'l compro, ja que quasi mai es a la biblioteca *[Cuando el profesor dice que un libro es importante o me han dicho que el profesor lo usa para dar las clases me lo compro, ya que casi nunca está en la biblioteca]*

Categoría 5. Necesidad de ir a clase.

En esta categoría, que es el 7,15% del total del árbol de nodos, se cuestiona la necesidad de ir a clase por parte de los alumnos. En principio

ningún alumno opina que sea obligatorio ir a clase. En este apartado, las apreciaciones de los alumnos, como es normal, van desde los que opinan que es muy recomendable a los que opinan que no es necesario.

Estos últimos, los que opinan que el ir a clase es prescindible, tienen el denominador común que centran la actividad de las clases en la recogida de la información y por lo tanto si se puede conseguir la información por otras vías, la asistencia a clase no es imprescindible. Representan un 24% de las respuestas totales del nodo. Entre otras las explicaciones que dan los alumnos son del tipo siguiente;

✍

C

reio que la asignatura se puede aprobar si alguien te facilita los apuntes, y si te comentan como se hacen las prácticas es suficiente.

✍

L'assignatura es podria aprovar sense anar a classe, seria suficient amb aconseguir els apunts.[*La asignatura se podría aprobar sin ir a clase, sería suficiente con conseguir los apuntes*].

La visión de los alumnos que opinan que no es necesario ir a clase, toman al profesor como un mero transmisor de la información. Si esta información se puede recoger en otros lugares, entonces no es necesario acudir a clase. En un alto porcentaje de casos, los alumnos que opinan que no es necesario ir a clase, también han dicho que las lecciones se dan de forma magistral por parte del profesor.

Otro punto de vista, son los alumnos que opinan que si es necesario acudir a clase. Los motivos que generalmente dan son de tipo personal. Es decir, ellos van a clase porque así entienden mejor las cosas y pueden pedir las dudas al profesor. Entre otras explicaciones que dan los alumnos el hecho principal por el que se va a clase es “por entender la materia que se explica”. Representa un 89,46% de las respuestas dadas (un 68% del total del nodo), el porcentaje más alto de las respuestas dadas en este nodo. Esto indica que la docencia en casi todos los casos está centrada en la docencia y que implica que el alumno ha de seguir las explicaciones del profesor. Con unos apuntes

bien estructurados y al nivel comprensivo del alumno, igual sería innecesario ir a clase. Algunos ejemplos son:

- ✍ Sí es necesario, porque, aunque yo necesitara preparármelo por mi cuenta ya que no me enteraba de nada, sin la previa explicación de la profesora en clase me hubiera perdido.
- ✍ Por esto cree que es fundamental asistir a clase para aprobar la asignatura, porque intentar entender los ejercicios por tu cuenta es muy difícil.

El seguir el hilo argumental del discurso del profesor, es otro de los motivos que los alumnos tienen para ir a clase (un 7,26% de los casos, un 6% del total del nodo).

Se han encontrado diferentes razones por las que es importante ir a clase que van más allá de la recogida de información y la comprensión de la misma;

- ✍ *Comenta que l'assistència a classe, per ell és importantíssima degut a l'abundància en l'utilització de debats, pluja d'idees i tots els comentaris que puguin sortir dins l'aula.*[Comenta que la asistencia a clase, para él es importantísima debido a la abundancia en la utilización de debates, lluvia de ideas y todos los comentarios que pueden salir dentro del aula].

Como se ve en esta aportación la importancia de acudir al aula está en que la información que en ella puede salir es imprevisible y sobre todo no estructurada. Los alumnos no pueden tomar nota del 100% de la información de un debate o de una lluvia de ideas, ya que esta no está estructurada, y las ideas surgen encadenadas unas de otras. Es por ello que la asistencia a clase es más necesaria que en las clases de lección estructurada.

Este tipo de docencia crea una necesidad de ir a clase más allá de la recopilación de ideas o de resolución de dudas (que bien se pueden resolver en tutoría como más adelante veremos) ya que la información surge de la interacción del alumno y el profesor con la materia que se pretende enseñar. Este tipo de docencia, parece ser más motivadora que la que se centra

únicamente en la presencia del alumno en el aula para escuchar la plática del profesor.

Otro elemento que también los alumnos tienen presentes a la hora de justificar su asistencia a clase, se refiere a todos los elementos del lenguaje que el profesor pone en marcha cuando explica las lecciones que le pueden indicar cuales son los temas en los que el profesor pone más énfasis. Es lo que hemos denominado como “comunicación no formal”. Su porcentaje es bajo solo un 5,26% (un 4% del total del nodo). Un ejemplo de este discurso es;

✍ *Jo preferesc anar a classe que no empollar-me un llibre. A més, s'aprèn molt d'un professor, com pensa i quina importància li dóna a cada cosa.*[Yo prefiero ir a clase que no “empollar” un libro. Además, se aprende mucho de un profesor, de cómo piensa y qué importancia le da a cada cosa].

Como se ve son diferentes los motivos que llevan al alumno a ir a clase. No obstante todos se pueden resumir en que los alumnos quieren tener toda la información necesaria para aprobar la asignatura y esta tenerla de la forma más clara posible. Si creen que la asignatura se puede entender sin ir a clase, no irán a clase, si se entiende que solo yendo a clase entenderán la asignatura, irán a clase. La verdad es que parecen moverse por la ley del mínimo esfuerzo. Este mínimo esfuerzo se ve apoyado por la forma de dar las clases que se basan en la transmisión de ideas por parte de los profesores (en la mayoría de los casos).

Categoría 6. Tutoría.

En esta categoría, que es el 15,02% del total del árbol de nodos quiere recoger la información referente a la tutoría y el uso que de esta hacen los alumnos.

La tutoría es una parte de la docencia que no siempre ha tenido el mismo peso en la universidad española. Frente a las universidades de tradición anglosajona, con una tradición muy arraigada en la tutoría, las universidades españolas empiezan a tener presente la tutoría como parte de la docencia de los alumnos.

Dentro de la tutoría, se encuentran diferentes tipos de la misma, según la función del profesor. Representan las respuestas a esta subcategoría un 83,87% de las respuestas. El alumnado percibe la tutoría como una asesoría personal, en la que el profesor cumple una “función de asesor personal” en un 3,22% de los casos.

✍ Un pic a principi de curs perquè em donàs més informació sobre com plantejar l'assignatura i els estudis. *[Una vez, a principio de curso para que me diese información sobre como plantear la asignatura y los estudios].*

✍ Vaig anar a tutoría per comentar-li un petit problema que hi havia dins el grup en el grup de pràctiques. *[Fui a tutoría para comentarle un pequeño problema que había dentro del grupo de prácticas].*

La verdad es que este tipo de tutoría, no parece ser muy usada por los alumnos a tenor de lo que han respondido en las entrevistas.

Otro tipo de tutoría es la que se denomina “burocrática”. En ella la función del tutor es la de poner las notas, firmar actas. Los alumnos tienen poca participación en este tipo de tutoría. Es por ello que los alumnos no han mencionado este tipo de función de tutoría en las entrevistas realizadas. No obstante, que el programa redactado por el profesor, haya llegado a ser publicado o que las actas de las asignaturas hayan sido ya firmadas, es una tarea que está relacionada con la tutoría burocrática.

El tipo de tutoría que al parecer más han utilizado los alumnos según las entrevistas realizadas, son las “tutorías académicas” (un 80,64% de los casos). Estas tutorías están relacionadas con las actividades académicas que realiza el alumno.

De esta manera se han diferenciado tres tipos diferentes de tutoría académica es la tutoría de trabajos, la tutoría relacionada con la teoría y la revisión de exámenes.

La tutoría de revisión de trabajos, se refiere a las veces que el alumno acude a tutoría para pedir dudas sobre los trabajos que se deben realizar y se da en 24% de las entrevistas (es el 11,42% del total del nodo). Ejemplos de este tipo de respuestas son;

- ✍ Aquesta tutoria ja realitzada si que li va servir d'alguna cosa, per esbrinar si feia bé la feina, que va ser el cas, seguia les pautes que tocava. *[Esta tutoría, ya realizada, si que sirvió para alguna cosa, para ver si realizaba bien el trabajo, que fue el caso, seguía las pautas que tocaba].*
- ✍ Hi he anat per consultar una practica que he de fer a classe. *[He ido para consultar una práctica que he de hacer en clase].*
- ✍ Fui 7 u 8 veces. Para poder hacer bien el guión de un trabajo y para pedir información sobre libros para el trabajo a realizar.

La tutoría de “dudas de teoría”, se refiere a las veces que los alumnos acuden a tutoría para preguntar cosas sobre la teoría que el profesor de en el aula, y las dudas que al alumno se le plantean realizar y se da en 34% de las entrevistas (es el 16,19% del total del nodo). Ejemplos de este tipo de respuestas son;

- ✍ Antes del examen pasó por tutoría para saber más concretamente cómo sería el examen y preguntar las dudas que me surgían cuando iba estudiando.
- ✍ He ido unas cuantas veces a tutoría. Me sirvió para resolver algunas dudas sobre la asignatura.

El tercer tipo de tutoría es la “revisión de la evaluación”, referida a la revisión de exámenes. Los alumnos acuden a tutoría para revisar exámenes. Se da en 42% de las entrevistas (es el 20% del total del nodo). Ejemplos de este tipo de respuestas son;

- ✍ D'aquí uns dies ha d'anar a la pròxima tutoria per fer la revisió i reclamació de l'exàmen. *[De aquí unos días he de ir a la próxima tutoría para revisión y reclamación de exámenes].*
- ✍ También fui a la revisión de exámenes pero de poco me sirvió.
- ✍ El solo asistió a una y fue para ir a revisar su examen (ya que no estaba muy convencido de su nota).

La segunda subcategoría plantean, cuando los alumnos acuden a tutoría. La respuesta es diversa, aunque se han encontrado dos patrones de conducta bastante delimitados.

Por una parte están los alumnos que no van nunca a tutoría ya que opinan que con las clases es suficiente y la tutoría no es necesaria. Se da en 43,54% de las entrevistas (es el 25,71% del total del nodo).

Un segundo grupo de respuestas son las de los alumnos que acuden a tutoría. Se plantea si la tutoría es una herramienta que se utiliza de forma longitudinal durante todo el curso, o si por el contrario, es un recurso puntal.

Hay que decir que la tutoría longitudinal o de curso, ha sido mucho menos empleada por los alumnos, según las respuestas dadas. Se da en 6,45% de las entrevistas (es el 3,80% del total del nodo). Ejemplos de este tipo de respuestas son:

- ✍ He ido a tutoría 7 u 8 veces para poder hacer bien el guión de un trabajo y para pedir información sobre libros para el trabajo a realizar.
- ✍ És necessari anar a classe ja que és molt pràctica. I si no vas, com jo, és convenient anar a tutories per anar consultant al professor el dubtes que tens i poder aprobar.*[Es necesario ir a clase ya que es muy práctica. Y si no vas, como yo, es conveniente ir a tutorías para consultar al profesor las dudas que se tienen para poder aprobar].*

Por otra parte, “la tutoría de emergencia”, es la más utilizada por parte de los alumnos, un 51,61% de las respuestas (son un 30,47% del total del nodo). Hay que decir, que es la universidad española, la tradición de tutoría siempre ha sido de emergencia, en la que el alumno quiere que le resuelvan un problema determinado. No vamos a poner ejemplos sobre respuestas de los alumnos que denoten que se ha usado la tutoría como un recurso de emergencia.

La forma de presentar la teoría y la relación entre el profesor y los alumnos que actualmente imperan en la universidad española estimulan que esta tutoría de emergencia sea la más usada y la más compartida por todos los

alumnos. El alumnado, suele tener la percepción de la tutoría como este hecho puntual de resolución de problemas y es posible que en la universidad española, salvo algunas excepciones, sea esta su función.

Una vez comentadas las diferentes categorías se ha confeccionado un esquemas de relaciones de las diferentes categorías con relación a sus subcategorías así como los nodos emergentes.

Esquema 23. Relaciones entre las diferentes partes del programa dasdas por los alumnos

De las respuestas dadas por los alumnos se pueden sacar diferentes consideraciones que pueden ayudar a los profesores a la hora de planificar su asignatura:

1. Se pueden encontrar fallos de temporalización de una asignatura si no se tiene en cuenta las fiestas que los alumnos tienen. Se deben tener presente las fiestas oficiales y los posibles “puentes” que estas fiestas provoquen. Hay que decir que en un cuatrimestre, de un año a otro, por la diferente colocación de los días del calendario, el número de fiestas puede aumentar casi en un 50%.
2. La cantidad de temas que puede tener una asignatura, dependerá de la cantidad de horas que tenga. Se pueden encontrar casos de asignaturas con el mismo número de temas de un año para otro y con una reducción de tiempo de anual a cuatrimestral.
3. Hay que tener presente que si todos los temas del temario, tienen la misma importancia, a todos ellos se les ha de dar el mismo tiempo. Parece ser un fallo de programación que un tema, por el mero hecho de estar en el final del programa tenga menos tiempo que uno que esté al inicio del programa. Si bien es cierto que el factor tiempo es difícil de controlar (ya que puede sufrir muchas variaciones difíciles de prever cuando se programa), si se puede tener en cuenta el dejar los temas menos importantes para el final del programa.
4. Se debe tener presente que las prácticas tienen un tiempo para ser realizadas en el aula. Con ello no se quiere decir que los alumnos no tengan que trabajar fuera de clase. Lo que sí que se quiere indicar que a

la hora de programar, es conveniente tener presente las horas de créditos teóricos ya que a veces, con una actividad fuera del horario de clases se justifican los créditos prácticos, utilizándose los créditos prácticos como teóricos.

5. Los temas de un temario, deben ser presentados todos en su totalidad a los alumnos.
6. El factor tiempo se ha de tener muy presente a la hora de preparar los temas ya que los alumnos, en su gran mayoría, asocian la falta de tiempo o que un tema se haya tenido que dar de una forma más acelerada, que el tema es de menor importancia que los temas a los que se les ha dedicado más tiempo. Si es cierto que se pueden realizar temas de forma más acelerada que otros, ya que son menos importantes, sería conveniente explicitarlo en el programa.
7. Los alumnos perciben la importancia que le da el profesor a los diferentes temas según el interés que este ponga en juego a la hora de dar los temas. Este factor, de tipo personal, asociado a aspectos personales del profesor, no tienen porqué incidir realmente en sí un tema es más importante que otro.
8. Si bien no todos los temas de una asignatura, pueden ser igual de importantes, esto no implica que se puedan dejar de dar temas, ya que se incumple el contrato con el alumno que se ha realizado con el programa.
9. Se ve una diferenciación entre las prácticas según sea hacer la recesión de un libro o realizar trabajos por su cuenta.
10. Se ha de tener presente el tiempo que se tiene para realizar las prácticas. No se debe cargar el peso de las prácticas como si se tratasen únicamente como créditos esfuerzo²⁰².
11. Las prácticas deben poder permitir a alumno crear nueva información pero a partir de los temas vistos.

²⁰² Cantidad de trabajo que debe realizar un alumno fuera del aula para poder aprobar una asignatura.

12. Según qué asignaturas, las prácticas son la ejecución de la teoría. Este tipo de prácticas es muy útil para complementar la teoría basada en contenidos procedimentales, aunque no solo se debe basar la práctica en la resolución de ejercicios ya que lo que se hace realmente en estos casos es operativizar teoría de tipo procedimental.
13. Las horas de prácticas no deberían ser usadas para teoría, aunque se enmascare con la instrucción de que es el alumno el que prepara el tema. Como se ha dicho esto es teoría centrada en el alumno no una práctica realizada por los alumnos.
14. Las prácticas deben tener una entidad en sí misma, ya sea como complemento de la teoría o como fuente de nueva información. No se debe caer en la reproducción mecánica de los contenidos dados en la teoría sin ningún tipo de ampliación o reflexión, solo reproducción.
15. Si el profesor es el depositario de toda la información, el alumno toma una actitud más pasiva y de recopilador de la información.
16. Por otra parte si el profesor da pie con metodologías interactivas, el alumno participa en las clases, con un nivel superior de satisfacción.
17. Ya sea con una metodología más pasiva o más activa el alumno quiere que el profesor le dé la información necesaria para aprobar el examen. Agradece que se le den guiones para poder seguir la asignatura o bien que se utilicen herramientas de comunicación para que puede tomar nota con más seguridad que de forma oral.
18. El alumno está acostumbrado en su gran mayoría a ser sujeto paciente con relación a los conceptos que se dan, es decir, a tomar nota.
19. Los alumnos perciben como más importante acudir a clase en las horas prácticas que en las teóricas.
20. Los alumnos en las horas teóricas están preocupados por recoger el máximo de información. Si esta información la pueden coger por otras vías que no sea la docencia directa no encuentran necesario ir a clase.
21. Las sesiones teóricas, sirven al alumno como un momento en el que poder pedir dudas al profesor.

22. Una docencia centrada en el alumno favorecería la necesidad de ir a clase más allá de la mera resolución de dudas.
23. El alumno espera que la evaluación le sea presentada de forma clara al principio de curso.
24. El alumno planteará unas estrategias diferentes de estudio según sea el tipo de examen que se le propone.
25. Tanto la parte teórica como la parte práctica de la asignatura deben ser evaluadas.
26. Los diferentes tipos de evaluación de la parte práctica, deben tener presente el trabajo del alumno para realizar las prácticas.
27. Las prácticas deben tener siempre un valor en sí mismas y no convertirse en el “salvoconducto” para poder realizar el examen de la asignatura.
28. El alumno tiene en la evaluación, un elemento primordial para la evaluación de la asignatura.
29. La tutoría cumple diferentes funciones en la función docente.
30. La tutoría debe estar planteada como un hecho longitudinal durante el curso.
31. Los alumnos acuden a la tutoría como un recurso puntual.
32. El alumno ve la función de la tutoría de un triple punto de vista: La resolución de cuestiones referentes a los trabajos a realizar; La resolución de dudas de caso; La revisión de exámenes.
33. La bibliografía debe servir tanto para complementar como para comprender la asignatura.
34. Los dossieres son parte de la asignatura y al alumno le gusta poder tener dossieres hechos por los profesores.
35. Las informaciones de la bibliografía, deben utilizarse en la evaluación al igual que la teoría dada por el profesor.
36. La bibliografía debe usarse y por ello debería tener una extensión asequible por los alumnos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

A la hora de presentar las conclusiones de esta tesis, se hace desde una concepción de universidad, con unas restricciones tanto organizativas como legales y de currículum oculto que le dan una entidad propia. La concepción de la docencia que ha servido de base para esta investigación distingue tres momentos relacionados sistemáticamente:

- Programar – un primer momento de diseño y programación.
- Docencia directa – un segundo momento de aplicación de las programaciones y de desarrollo de la docencia.
- Evaluación – un tercer momento de evaluación de resultados, en especial de los aprendizajes.

Tradicionalmente se han considerado los dos momentos de Docencia directa y Evaluación como los principales, olvidando la programación. En nuestra concepción la programación es fundamental y la investigación realizada ha permitido mostrar su relevancia.

El programa de la asignatura es el documento que resume toda la programación. La programación de una asignatura depende de la capacitación didáctica del docente (ya sea adquirido por el estudio como por la experiencia acumulada). También es importante tener presente la concepción pedagógica de la docencia directa, como las ideas que el profesor tiene sobre su tarea como docente. Estos pensamientos de lo que es la docencia, influyen en la capacitación didáctica y por consiguiente en la programación.

Siguiendo el proceso anteriormente presentado, se pueden extraer relaciones entre las diferentes fases y procesos. De tal manera se puede plantear como posible que un profesor con una buena programación y una buena capacitación didáctica, confeccionará buenos programas y tendrá una concepción pedagógica de la docencia directa también buena. Todo esto nos llevará a una buena docencia directa y a una calidad de resultados buenos. No obstante también es posible que profesores con una buena programación puedan producir una buena docencia directa sin necesidad de programa.

Por otra parte, se ha encontrado una relación estadística significativa entre una mala docencia directa y una mala concepción de la misma con una mala programación y por lo tanto un mal programa.

Dada la importancia del programa con relación a:

- el pensamiento y la concepción docente
- la capacitación didáctica
- la práctica docente
- y a los resultados

se puede considerar dicho documento, como una de las fuentes de información para la evaluación en dos sentidos:

- a. como autoevaluación del docente (revisión anual de objetivos, contenidos, procedimientos docentes, etc.),
- b. como heteroevaluación, sea por parte de pares, sea por parte de organismos de evaluación (agencias LOU, Unidades Técnicas, rectorados, etc.)

La evaluación de la docencia se ha centrado, en demasiadas ocasiones en factores externos o colaterales del trabajo pedagógico: satisfacción de los alumnos, cumplimiento de horarios, etc. La evaluación de factores centrales de la docencia (Programación, Docencia directa y Resultados) no se ha realizado con el mismo detalle. Dado que el programa, en sus momentos clave, a saber:

- Diseño
- Ejecución del mismo (aplicación a lo largo del curso)

se relaciona con dichos factores centrales, su relevancia puede permitir profundizar en la evaluación de los mismos.

Los momentos clave del programa (diseño y ejecución) se concretan de forma parcialmente diferente según los tipos de estudios universitarios. Es por ello que la evaluación basada en los programas debe considerar dicha diferenciación.

Por otra parte se ha podido comprobar que hay una relación entre la cantidad de créditos de una asignatura (teóricos y prácticos) y la cantidad de temas, pudiendo establecer una relación de 1 a 3 entre los créditos y los temas, basada por un mínimo de tres horas de docencia directa por tema. Esta conclusión se ha visto avalada por los consultores, sin embargo, no puede ser aplicada de forma indiscriminada. Los tipos de estudios y los tipos de asignaturas (con más carga conceptual, procedimental, etc) deben ser consideradas.

Al menos deben tenerse en cuenta tres tipos de asignaturas:

- a. las que implican un intenso esfuerzo cognitivo (abstracción, nuevo vocabulario técnico, etc.).
- b. las asignaturas teóricas de complejidad media, especialmente basadas en la memorización,
- c. las procedimentales, basada en la capacitación técnica del alumnado, desarrollada mediante procesos de instrucción.

Las dos primeras son más difíciles de programar temporalmente, mientras que las terceras son las menos complejas. Todo ello tiene consecuencias en la asignación de créditos.

Para el alumno los factores, dependientes del profesor, que influyen en su percepción de la docencia son tanto:

- a. el programa, como anticipador y guía de lo que será la asignatura
- b. la docencia directa

Por la importancia del programa se ve necesario que este cumpla unas normas mínimas de:

- Coherencia interna (en relación a los elementos que la constituyen, tanto metodológicos como temporales)
- Coherencia externa (con el resto de los programas de los mismos estudios, con la comunidad científica y universitaria en general).

Es necesario implementar la reflexión sobre diferentes elementos de los programas de las asignaturas que si bien son importantes en si mismos, no son percibidos por los alumnos como tales. A destacar se encuentra:

1. en la evaluación se detecta una necesidad de reflexión para una innovación y para adecuarla al tipo de contenidos que se proponen ya que aunque existe un cierto tipo de evaluación dependiendo de los tipos de estudios, las diferentes formas de explicación y de exposición de las materias coinciden en un modelo predominante de evaluación, el examen final y recopilatorio. Se considera necesario buscar métodos de evaluación que tengan presente todo el trabajo que realiza el alumno y no se centre solo los resultados en pruebas finales que generalmente reproducen modelos de reproducción de conocimientos y procedimiento, dejando de lado la producción propia y la reflexión.
2. la tutoría tampoco es percibida como importante por el alumnado. Estas opiniones denotan que el profesor sigue dando toda la materia y solo él, con poca importancia de la investigación propia de los alumnos.
3. la función de las referencias bibliográficas, que son percibidas por los alumnos como no muy necesarias, ya que con la información que se da en el aula es suficiente. Respecto a este tema se puede decir que los profesores con asignaturas de pocos créditos son más concretos en sus referencias bibliográficas que los profesores con más créditos, que son más extensos.

Las referencias bibliográficas que se presentan en los programas deben cumplir unas condiciones mínimas de:

- la novedad (relativa) de los títulos recomendados.
- la presencia de títulos clásicos de referencia para el área de conocimiento
- la unidad con la comunidad científica y universitaria
- la presencia de referencia bibliográficas en diferentes formatos (libros, revistas, revistas electrónicas, etc)

Esta conclusión se ha visto avalada por los consultores, pero no está presente en los programas revisados que denotan:

- un envejecimiento de las referencias bibliográficas
- un aislamiento epistemológico respecto al resto de las universidades
- la casi inexistencia de referencias bibliográficas que no sean libros

Estos puntos se pueden explicar por un aislamiento y poca revisión de las referencias bibliográficas que denota el abandono y la poca importancia que el profesorado le da a las referencias bibliográficas en el programa.

El modelo de programa universitario planteado

El modelo que se ha confeccionado representa lo que la revisión bibliográfica y los análisis realizados (tanto por consultores como estadísticos) destacan en relación a la estructura y dinámica del programa. Este modelo se sirve de la figura de un cono invertido para explicar la confección del programa de una asignatura. Este cono se divide interiormente en diferentes cilindros donde se sitúan las diferentes partes del programa. Se diferencian así cinco conos concéntricos en los que situamos los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y los elementos de contextualización del programa. Las principales características del modelo, de forma general, son:

Características estructurales del modelo:

a) El cono se construye sobre un eje central que sustenta toda la estructura de la programación y da sentido a todo el esquema, dándole una entidad propia.

b) Las partes más próximas al eje responden al cuerpo teórico en el que se sustenta toda la programación. La separación del eje central es escasa. Se representa así para mostrar la relación intensa con el eje central.

c) Los objetivos y contenidos, son una concreción tanto del eje central como del marco teórico en el que nos movemos. Los objetivos responden a una necesidad de organizar sistemáticamente la enseñanza para después realizar la evaluación y revisar el

planteamiento si es necesario, replantearlo.

d) La metodología estará relacionada con los contenidos y los objetivos y solo desde estos, se podrán entender la evaluación y sus procesos.

Las características dinámicas del modelo son;

a) El último nivel, el más alejado al eje central, responde a las cuestiones organizativas del programa, que en principio no son competencia explícita del profesor, aun cuando tienen que aparecer en el programa.

b) La fluidez y los procesos de ósmosis entre las diferentes capas se dan de dentro hacia fuera en todos los niveles y de una forma bidireccional más allá del segundo nivel de concreción.

c) El proceso de coherencia y homeostasis debería darse dentro del diseño del programa universitario, teniendo siempre presente los cambios que el día a día la docencia exige.

El modelo responde tanto a una realidad preoperativa, teniendo presente lo que se hace antes de iniciar la enseñanza, como una realidad interactiva, teniendo presente lo que se hace durante la enseñanza.

El instrumento de evaluación de los programas educativos, basándonos en el modelo anteriormente planteado es una batería de 57 ítems que recoge las diferentes partes de una programación, con las relaciones que el modelo encono propicia, y está dividido en tres grupos de ítems. Se encuentran, por una parte, los ítems que tienen una gran importancia a la hora de realizar el programa de una asignatura. Son el primer grupo con un total de 12 ítems. Estos son: (Tabla 58, 59 y 60)

NOMBRE DEL ÍTEM
Están descritos los objetivos de la asignatura
Están definidos los objetivos de forma correcta
Están descritos los contenidos de la asignatura
Están presentes en los contenidos los diferentes tipos de objetivos

Se presentan si se tienen que realizar trabajos en la asignatura
Se presentan qué tipo de actividades se deben realizar
Se presentan las referencias bibliográficas y documentales
La bibliografía está presentada con las referencias bibliográficas
Se presentan los criterios de evaluación
Se presentan los diferentes métodos de evaluación
Se presenta el título de la asignatura
Indica la cantidad de créditos

Tabla 58. Ítems de primer nivel

El segundo nivel, con un total de 33 ítems, responde a aquellos ítems que siendo muy importantes, no son categorizados por los expertos como imprescindibles

NOMBRE DEL ÍTEM
Las finalidades que vienen marcadas por ley
Bibliografía actualizada
Los objetivos conceptuales de la asignatura
Los objetivos procedimentales de la asignatura
Los objetivos actitudinales de la asignatura
Los contenidos conceptuales de la asignatura
Los contenidos procedimentales de la asignatura
Los contenidos actitudinales de la asignatura
Los contenidos presentados de forma relacionada
Responden los contenidos al estado actual de desarrollo de la disciplina.
Proporcionalidad de los contenidos a los créditos de la asignatura
La coordinación disciplinar del programa
Como se presentará la información
Como se presentará la información según el tipo de créditos
La obligatoriedad de los trabajos
La obligatoriedad de ir a clase
Las alternativas si no se va a clase
La bibliografía diferenciada entre fundamental y complementaria
La bibliografía diferenciada según temas o Unidades Didácticas
La bibliografía accesible para el alumnado

El valor de cada método de evaluación a la puntuación final
Cómo se tienen que presentar los trabajos
Departamento al que pertenece
Nombre del / los profesor/es
El despacho de tutoría de cada profesor
Las horas de tutoría
Indica la cantidad de créditos teóricos
Indica la cantidad de créditos prácticos
Indica la cantidad de créditos esfuerzo
La temporalización de la asignatura
El horario semanal de la asignatura
Los grupos de cada tipo en la asignatura
Los prerequisites de la asignatura.

Tabla 59. Ítems de segundo nivel

El tercer nivel, con un total de 12 ítems, representa las partes del programa, que si bien son importantes, ocupan un nivel más bajo de importancia dentro del grupo de ítems que se ha confeccionado basado en la revisión bibliográfica y los análisis realizados (tanto por consultores como estadísticos).

NOMBRE DEL ÍTEM
Los contenidos estructurados según su importancia
Los contenidos redactados de forma correcta
Relación con los propios estudios
Tipo de agrupamiento se permitirá para hacer el trabajo.
Los recursos materiales necesarios
Los criterios de evaluación de los tres tipos de objetivos.
Los criterios de evaluación para cada uno de los métodos de evaluación
Las fechas de evaluación de cada uno de los métodos de evaluación
El código de la asignatura
Parte del programa que da cada profesor
El rango de la asignatura según los estudios
Diferencia del horario entre créditos teóricos y prácticos

Tabla 60. Ítems de tercer nivel

Los ítems presentados se pueden diferenciar en dos grupos claramente diferenciados:

- a) Ítems que tiene una función examinadora de la presencia o no de un elemento determinado.
- b) Ítems que tienen una función examinadora de la calidad o pertinencia de un elemento diferenciado.

Este último tipo de ítems, de valoración más complicada, requieren de la reflexión del docente para su valoración.

La aplicación del instrumento de evaluación aquí presentado se cree necesario para complementar otros instrumentos de evaluación, que como se ha dicho suelen estar centrados en características colaterales a la docencia directa.

Por otra parte, se cree que es un instrumento muy adecuado para la autoevaluación o para una evaluación por pares ya que además de una concepción sumativa de la evaluación, contempla una evaluación formativa, para la reflexión, la investigación y el cambio de la docencia.

Propuestas de intervención e innovación

La necesidad de una programación de la docencia, separada de la función evaluadora y como base de una buena docencia, se ha presentado avalada no sólo por lo que se podría denominar “sentido común didáctico” sino también por multitud de estudios sobre el tema.

De esta manera, un instrumento claro y útil para la evaluación del programa es necesario. Pero una de las grandes perversiones de este instrumento de evaluación, es que se convierta en una carga para el docente y que este resuelva este conflicto, burocratizando o simplemente plagiando la programación de un compañero o de Internet, separando claramente lo que es la confección (sin reflexión) del programa de la asignatura, respecto a la docencia de la misma.

Para dar respuesta a estos problemas que un instrumento de evaluación conlleva, se ha planteado una solución: la evaluación como una acción formativa del profesorado. Para dar respuesta a esta visión de la evaluación se

ha confeccionado un instrumento de evaluación (ver anexo 1) que tendrá una función autorreguladora y de ayuda para planificar la docencia aunque este instrumento debe ser complementado por otros recursos (cursos de formación, seminarios, etc.) que ponga la universidad al alcance de los profesores.

Los cambios tanto en la docencia, propiciados por las nuevas directivas de convergencia europea, así como en la tutoría requieren de la creación, desde nuestro punto de vista, de un departamento de orientación docente que debe entenderse como un recurso necesario para el desarrollo de funciones docentes de calidad y que en definitiva, implicaría una mejora en la calidad de la institución universitaria. Una unidad de calidad de la institución universitaria debe contar con profesionales que posean una cualificación adecuada para desempeñar la labor de orientación de formadores: especialistas en pedagogía, psicopedagogía o psicología educativa.

El servicio de orientación debería entenderse en este contexto y además, como el espacio institucional desde donde se articulan las funciones correspondientes a la formación de docentes para el desempeño de su labor como tutores y orientadores de los estudiantes universitarios. Como entidad de formación y de planificación de la acción docente, el servicio de orientación para el docente universitario se concibe como la herramienta que puede ayudar a favorecer la calidad y la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje universitario ya que se atenderá directamente a las necesidades de los alumnos.

Este servicio, se da complementando las diferentes actuaciones que los Institutos de Ciencias de la Educación ya tienen en marcha. Se pretende transmitir la necesidad de centralizar la formación específica para la tutoría de forma que se de respuesta a las necesidades concretas de los docentes universitarios.

El profesor como docente, tiene también un cierto número de necesidades relacionadas con los nuevos cambios de la concepción de la docencia. En todos los ámbitos de conocimiento y en casi todas las asignaturas, se están realizando innovaciones e investigaciones que permiten mejorar la docencia de las diferentes áreas. No obstante, el profesor, en muchos casos no tiene ni el tiempo ni los medios necesarios para la innovación

personal o siquiera para la búsqueda de los diferentes recursos ya creados. Diferentes metodologías estrategias didácticas, materiales adaptados, formas novedosas de evaluación que permiten una evaluación entre iguales o simplemente el seguimiento de la bibliografía más novedosa o la convocatorias de congresos, serían algunas de las funciones primordiales de los servicios de orientación docente del profesorado. De esta manera, estos servicios se convertirían en auténticas aulas de recursos para los docentes universitarios.

Además de conocimientos en pedagogía, psicología o psicopedagogía, los diferentes profesionales de este servicio de orientación docente, debería tener consultores de los diferentes campos de conocimiento para poder dar respuesta a las demandas relacionadas con los diferentes métodos didácticos y de evaluación. Estos profesionales, más técnicos, más centrados en un área de conocimientos, deberían ser los dinamizadores de la innovación docente en los diferentes departamentos o grandes áreas de conocimiento.

Esta visión especializada de los consultores de servicio de orientación docente necesita de una estructuración de estos servicios de una forma integrada a cada uno de los departamentos de la universidad. De esta manera, se plantea una estructura transversal. Esto significa que cada uno de los departamentos didácticos de la universidad tendría uno o varios profesores que, además del propio serían miembros del servicio de orientación docente. Estos profesores, deberían ser los encargados de confeccionar y gestionar el aula de recursos del propio departamento. Estos profesionales, obviamente, deberían tener también conocimientos, o al menos inquietudes, en el campo de la psicopedagogía y la docencia universitaria. Hay que tener presente el funcionamiento de los departamentos, y estos profesionales deberían tener un puesto o una función relevante en los mismos (Catedráticos, Titulares universitarios)

Además, existirían diferentes profesionales del ámbito de la psicología y la pedagogía que darían respuesta desde el servicio de orientación para el docente, a los problemas relacionados con la tutoría, tanto académica como didáctica.

Gráficamente, este servicio estaría organizado en forma de árbol, donde las ramificaciones entran en todos los departamentos de la universidad, pero

no como un servicio externo al departamento, sino como parte de éste ya que los profesores serán del propio departamento. De esta manera, estos servicios, serán realmente de orientación de los profesores, en sus demandas de programación ejecución y evaluación de las materias, además de servir como verdaderos generadores y potenciadores de la función de los tutores en la universidad. Para un funcionamiento realmente adecuado de este servicio, debería tener una concepción interuniversitaria, con la existencia de un organismo común en el que todas las universidades aportasen y pudiesen buscar la información que necesitan.

La creación de un servicio universitario con la estructura y organización aquí presentado se valora como necesario para, como ya se ha dicho, incrementar la calidad de la docencia y ayudar al docente en el cambio que la convergencia europea trae con sigo.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2001). *Eurydice European Glossary on Education*. Bruselas: Eurydice.

ABET (2004). *Evaluation criteria*. [Online]. Disponible: <http://www.abet.org/criteria.html>

Aguilar, F. (1988). *The case method*. [Online]. Disponible: <http://online.sfsu.edu/~castaldi/teaching/casemeth.html>

Ahumada, P. (1998). «Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista». *Revista Enfoques Educativos* Vol.1 nº2

Aimat, N. (1994). *La documentación y sus tecnologías*. Madrid: Pirámide

Alcón, E. (2003). «Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario» en F. Michavilla y J. García (Eds.). *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la universidad* (pp.85-94). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.

Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, PH. (1993). «Evaluation formative et didactique du français: Les raisons d'une convergence» en L. Allal, D. Bain y PH. Perrenoud (Eds.) *Évaluation formative et enseignement du français* (pp.51-76). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Álvarez, V.(2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Álvarez. A. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior cubana. Tesis de Doctorado. La Habana

Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.

Amat, O. y Pineda, P. (1996). *Aprender a ensenyar*. Bellaterra: Edicions Gestió 2000

Ander-Egg, E. (1997). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio.

ANECA (2002). El crédito europeo y el sistema educativo español. Madrid: ANECA

- ANECA (2003). *Programa de Convergencia Europea. Convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado*. Madrid: ANECA (Documento Interno)
- Angelo, T. (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Angulo, J.F (1994). «¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del termino evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo», en J.F Angulo. y N. Blanco (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 283-296). Málaga. Aljibe.
- Angulo, J.F.y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Apocada, P. y Grad, H. (2002). «Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no paramétricas», *Revista de Investigación Educativa*. 20, 2. 385-410.
- Apocada, P. y Rodríguez, M. (1999). «La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: Posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores», en J. Vidal García (Coord). *Indicadores en la universidad: información y decisiones* (pp. 311-328). Madrid. Consejo de Universidades.
- AQSUC (2001) *Marco general de la evaluación del profesorado*. Barcelona: AQSUC
- AQSUC (2002) *Marco general para el diseño, el seguimiento y la revisión de planes de estudios y programas*. Barcelona: AQSUC
- Ashman, A.F. y Conway, R.N.F. (1997). *Cognitive education: Theory and application*. London: Routledge.
- Asopa, B. y Beye, G. (1997). Appendix 2: *The case method*. [Online]. Disponible: <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>
- Austin, A. (1991). *Assesement for excellence*. New York: MacMillan
- Báez, B. (1999). «¿Es posible una gestión participativa de la calidad? Notas para el

debate sobre calidad y evaluación en la universidad» *Témpora* 2, 2ª Época. 41-60.

Ballester, L. (2001). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Palma de Mallorca: Col·lecció de Materials Didàctics. UIB.

Ballester, L. (2004). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa, Revisado*. Palma de Mallorca: Col·lecció de Materials Didàctics. UIB.

Ballester, L., Nadal, A. y Martins, L.N., (2003). «Self-report assessment validity in the university quality», 6th *Toulon-Verona Conference. Quality in Higher Education*. Oviedo: ESOE. 125-130.

Ballester, L., Nadal, A. y Martins, L.N., (2004). «Avaluació de la docència i millora de la qualitat universitària», *Educació i Cultura*, 17, 89-104.

Bassa Martín, R. (1997). «Formación del profesorado educación infantil y conocimiento pedagógico», *Revista (Electrónica) Interuniversitaria de formación del Profesorado*; [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ edinfant.htm>]

Bayen, M. (1978). *La historia de las Universidades*. Barcelona: Oikos-Tau.

Beiber, J. I., Blackburn y R. Faculty (1993). «Research productivity 1972-1978.», *Research in higher education*, 34 (5), 551-556.

Beker, W.E. (2000). «Teaching Economocs in the 21st Century», en *Journal of Economics Perspectives*, 14, 1, 109-119.

Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y didáctica currículum*. Barcelona: Barcanova

Bennett, N., Dunne, E. y Carré C. (1999). «Patterns of core generic skill provision in higher education», *Higher Education*, 37, 71-93.

Bennett, S., Harper, B. y Hedberg, J. (2002). «Designing real life cases to support authentic design activities», *Australian Journal of Educational Technology*, 18(1), 1-12. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet18/bennett.html>

- Birenbaum, M. (1996). «Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment» en M. Birenbaum y F. J. R. C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning proceses and prior knowledge* (pp.3-29). Boston, MA: Kluwer.
- Black, S. (1972). «Interaction between teaching and research». *Universities Quarterly*, 25, 348-352
- Blanco Nieto, L., Mellado Jiménez, V. y Ruiz, C. (1995). «*Conocimiento didáctico del contenido en Ciencias y Matemáticas y formación de Profesores*». *Revista de Educación*, 307, 427-446.
- Bloom, B. (1973). *La taxonomía de los objetivos en Educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bolivar, A. (1993). «'Conocimiento didáctico del contenido' y formación del profesorado: El programa de L. Shulman». *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 16, 113-124.
- Bolivar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Grupo ANAYA.
- Boud, D. (1995) «Assessment and learning: contradictory or complimentary?» en Knight, P. (ed.) *Assessment for Learning in Higher Education*, London: Kogan Page/SEDA, 35-48
- Boud, D. (2000). *Understanding learning at work*. London: Rutledge.
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (1998). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brennan, J. y Shah, T. (2000). «Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries», *Higher Education*, 20, 331-349.
- Breton, H.L. (1979). «On the necessity for research in teaching» *Science Teaching*, 9, 96
- Bricall, J.M. (Dir.)(2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.

- Briggs, L.J. (1973). *El ordenamiento de secuencia en la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Briggs, T.L. (1979). «Designing the strategy of instruction», en T.L. Briggs, (Eds.). *Instruction Design*. New Jersey: Englewood Cliff.
- Brown, A. R. (1996). *Computers In Instruction Study Guide*. Armidale: University of New England.
- Brown, A.L. (1988). «Motivation to learn and understand: on taking charge of one's own learning». *Cognition and Instruction*, 5, 311-321.
- Brown, G. y Atkins, M. (1994). *Effective Teaching in Higher education*. London: Rutledge
- Brown, G. y Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page.
- Brown, S. (1999). *Computer-assisted assessment in higher education*. London: Kogan.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea
- Brown, S. y Phil, R. (1995). *Assess your own teaching quality*. London: Kogan
- Bruner, J.S. (1960/1972)²⁰³. *El proceso de la educación*. México: Uteha.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (1973). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel
- Burton, R.E. y Kebler, R.W. (1960). «The “half-life” of Some Scientific and Technical Literatures» *American Documentation*, Vol.11, 18-22
- Cabrera, B. y Báez, B. (2001). «Para una evaluación democrática de la calidad de la

²⁰³ 1960 año de la primera publicación, 1972 año de una segunda edición.

- enseñanza universitaria», *Revista de Educación*, 326, 145-166.
- Cabrera, B. y Báez, B. (2004) «Reforma universitaria en España. La síntesis imposible entre tradición y la mundialización», *Sistema*, 181. 22-54.
- Cabrera, F. (1986). *Proyecto docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de profesor titular del área de Métodos de Investigación y diagnóstico en Educación (Técnicas de medición y evaluación educativas)*. Universidad de Barcelona
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Cajide, J. (1996). «Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente en la universidad»., *Bordón*, 46,4. 389-405
- Camí, J., Coma, L., Rovira, LL. y Espulga, X. (2002). *Publicaciones científicas de las 10 universidades radicadas en Cataluña: Estudio bibliométrico de los documentos indexados por las bases de datos del ISI a lo largo de 18 años (1981-1998)*. IMIM-UPF-CIRIT
- Capel, H. (2004). «Libelo contra el inglés», *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales* 490. [Disponible en: http://www.ub.es/geocrit/b3w-490.htm#_edn3]
- Capoza, D.R. (1973). «Student Evaluations, Grades and learning in Economics», *Western Economic Journal*. March.1.
- Carreño Huerta, F. (1998). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas.
- Castejon Costa, J. (1991). *Enseñanza universitaria: Diseño y evaluación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Castillejo J.L. y otros (1994). *La teoría de la Educación*. Madrid: Taurus
- Castorina, J. (1996): «La herencia y las promesas de la tradición piagetiana de investigación» en *Substratum: temas fundamentales en psicología y educación*, vol. III, nº 8-9. Barcelona: Substratum

- Centra, J.A. (1979). *Determining faculty effectiveness*. San Francisco: Bass.
- Clanchy, J. y Ballard, B. (1995). «Generic skills in the context of higher education», *Higher education Research and Development*. Vol. 14 (1), 155-166
- Clifton, B. Chadwick. (1992). *Tecnología educacional para el docente*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1986). «Los niveles de concreción del diseño del currículum», *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 24-30.
- Coll, C. (1987/91). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia
- Coll, C. (1989). «Diseño curricular, base y proyectos curriculares», *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- Coll, C. (1992). «Introducción» en AA.VV. , *Los contenidos de la reforma*. Madrid: Santillana.
- Coll, C. y Martín, E (1993). «La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva cognitivista» en C. Coll, E. Martín y T. Mauri, et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Psicología
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó
- Colom, A. (1994 a). «El currículum escolar» en J.L. Castillejo y otros (Eds.), *La teoría de la educación*. (pp.83-112) Madrid: Taurus.
- Colom, A. (1994 b). *Política y planificación educativa*. Sevilla: Preu-Spínola
- Colom, A. (2001). «Evaluación de políticas educativas», *Educació i Cultura*. 14, 11-32.
- Colom, A. et al (1997 a). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*.

Barcelona: Ariel.

Colom, A. y Domínguez, E. (1997 b). *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel.

Colton, J. A. y White, M. A. (1985). «High School student satisfaction and perceptions of the school environment», *Contemporary Education Psychology*, 10, 295-248.

Comisión de Reflexión sobre el Futuro del Ámbito Universitario Catalán (2001). *Por un nuevo modelo de universidad*. Barcelona:CRFAUC.

Comisión de las Comunidades Europeas (1998). *Propuesta de recomendación relativa a la propuesta europea en materia de la garantía de la calidad de la enseñanza superior*. 2 de febrero de 1998. COM. (97) 707 final.

Comisión Nacional Evaluadora de la actividad Investigadora. (1996). *Seis años de evaluaciones*. Madrid: MEC.

Conan, J. (1999). *A handbook of techniques for formative evaluation: Mapping the student's learning experience*. London: Kogan Page.

Conner, C. (1991). *Assessment and Testing in Primary School*. Basingstoke: The Flamer Press.

Consejo de Universidades (1993). *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid: Secretaría General de Universidades. MEC.

Consejo de Universidades (1995). *Programa institucional de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General de Universidades. MEC.

Consejo de Universidades (1996). *Guía de evaluación del plan Nacional de Evaluación de la Calidad de Universidades*. Madrid: Secretaría General de Universidades.

Consejo de Universidades (1998). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de evaluación*. Madrid: Secretaría General de

Universidades.

Consejo de Universidades (1999). *Informa sobre los resultados de la convocatoria del Plan Nacional de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.

Consejo de Universidades (2000). *Plan Nacional de la Calidad de las Universidades. Informe anual de la segunda convocatoria*. Madrid: Secretaría General de Universidades.

Consejo de Universidades (2002). *II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación de la Titulación*. Madrid: Secretaría General de Universidades.

Consejo de Universidades (2002). *Plan Nacional de la Calidad de las Universidades. Informe global (1996-2000)*. Madrid: Secretaría General de Universidades.

Consejo de Universidades (2003). *II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades. Acciones de Mejora (Premios 2001-2002)*. Madrid: Secretaría General de Universidades.

Conway, R., Kember, D., Sivan, A. y Wu, M. (1993). «Peer assessment of an individual's contribution to a group project», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 45-54.

Cook, T.D. y Shadish, W.R. (1976). «Program evaluation: the worldly science», *Annual review of psychology*. 37, 193-232.

Cronbach, L. (1975). «Beyond the two disciplines of scientific psychology», *American Psychologist*, 30, 116-127. [Traducido al castellano: «Mas allá de las dos disciplinas de la psicología científica» en F. Alvira y otros (1979). *Los dos métodos de las Ciencias Sociales*. Madrid. CIS.]

Cronbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass

Cyrs, T,E. (1994). *Essential skills for college teaching*. Centre for Educational

Development: New Mexico State University.

Cyrs, T.E. (1997). *Teaching at a distance with Merging Technologies*. Centre for Educational Development: New Mexico State University.

Damaris, H. (2002). «La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad», *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible <http://www.uva.es/aufop/publica/revalfop/99-v2n1.htm>].

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía; Harry Daniels 1951*. Barcelona: Piados.

Davies, J.L. (1998). «The Shift from Teaching to learning: Issues of Staffing Policy Arising for Universities in the Twenty-First Century», *Higher Education in Europe*, 23 (3), 307-316.

Davis, R.M., Alexander L.T. y Yelon, S. (1973). *Diseño de sistemas de aprendizaje*. México: Trillas.

Dearing, (1997). "Higher education in Learning Society" (Informe) en *La reforma de la enseñanza Superior: Informes Attali, Dearling y Blunkey*. 37-70. [Disponible en <http://www3.usal.es/~agptu/docus.html#informes>.]

Descals, A. y Rivas, F. (2002). «La evaluación instruccional: una herramienta para la evaluación formativa del profesorado», *Educació i Cultura*, 15, 189-199.

Díez, R. (2004). «El profesor universitario cara al futuro» en F. Michavilla y J. Martínez (Eds.). *La profesión de profesor de universidad* (pp.23-36). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.

Dill, D.D. (1997). «Higher education markets and public policy», *Higher Education policy*, 10 (3/4), 167-185.

Domenech, F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón de la Plana: Universitat.

Domingo, J. (2000) "Análisis reflexivo del clima de clase como indicador de la incidencia de una innovación educativa en el centro de actuación educativa

preferente”, *Aula Abierta* nº 75, 175-195.

Doyle, W. (1978). «Paradigms for research on Teacher Effectiveness», en L. Shulman (Ed). *Review of research in education* (pp.163-198). American Education Association. Itasca, Illinois: Peacock.

Dressel, P.L. (1976). *Handbook of academic evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A. (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: MEC-Morata.

Dunkin, M. (1995). «Concepts of teaching and teaching excellence in higher education». *Higher education research and development*, 14(1), 21-33.

Duran, D. y Vinyet, V. (2003). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó Editorial.

Dwyer, C. A. (1994). «Criteria for performance based teacher assessments». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2), 135-150.

Eigenmann, J. (1981). *El desarrollo secuencial del currículum*. Madrid : Anaya.

Eisner, E. (1983). «Los objetivos educativos ¿ayuda o estorbo?» En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination*. New York: McMillan.

Eisner, E. (1992). «Educational Reform and the Ecology of Schooling», *Teachers College Record*, 93, 4, 610-627.

Elbe, (1976) citado en F. Hernández Pina (2002). «Docencia e investigación en educación superior». *Revista de Investigación Educativa* 20, 2, 271-301.

Elliot, I. (1996). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in higher education*. London: Castell Education Ltd.

Ellstrom, P.E. (1983). «Four faces of educational organizations», *Higher Education*,

12, 231-241.

Eraut, M. (1991). *Educations and the information Society*. London. Castell Education Lolt.

Escudero, T. (1999). «Estudiantes como evaluadores de la docencia de los profesores: Nuestra experiencia», *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 34. 69-86.

Escudero, T. (2002). «Evaluación Institucional; algunos elementos y razones» en V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (Coor.) *Calidad de las Universidades y Orientación Educativa*. Málaga: Aljibe.

Escudero, T. (2004). «Selección, Evaluación y Carrera profesional» *I foro Aneca. El profesorado universitario*. Madrid: ANECA.

Espín J.V. y Rodríguez, M. (1994). *L'avaluació de l'aprenentatge a la universitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Evans, L. y Abbott, I. (1998). *Teaching and learning in higher education*. London: Castell.

Eysenck, M. y Piper. (1987). *Student learning: research in education and cognitive psychology*. Milton: Open University Press. .

Fajas, A. y Madrigal, C. (1997). «Análisis de la opinión de los alumnos de la UNED» en L. García Areito (Coor.) *Investigación para mejorar la calidad de la universidad*. (pp.275-293) Madrid: IUNED.

Feldman, K. (1987). «Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness; A review and exploration». *Research in Higher Education*, 26, 227-298.

Fernández, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Hispagraphis.

Fernández, A., Sarramona, J. y Tarin, L. (1988). *Tecnología Didáctica. Teoría y Práctica de la programación escolar*. Barcelona: Ceac.

- Ferrer, J. (2003). «La acción tutorial en la universidad» en F. Michavilla y J. García (Eds.). *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la universidad* (pp.67-84). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Ferrer, J. y González, P. (1999). «El profesor universitario como docente». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 34, 329-335.
- Ferrer, V. (1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Fichtner, B. (2002). *Enseñar y aprender, un diálogo con el futuro: la aproximación de Vygotsky*. Barcelona: Octaedro.
- Forner, A. y Latorre, A. (1996). *Diccionario Terminológico de Investigación Educativa y Psicopedagógica*. Barcelona: EUB
- Franco, A. (1991). *Glossario di didattica della formazzione*. Roma: ISFOL.
- Frazer, M. (1997). «Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: 1995-1997», *Higher Education in Europe*, 12,4, 5-13.
- Freixas, A. (1997). «Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado», *Cultura Educación*,8, 13-25.
- Friedrich, R. y Michalak, S. (1983). «Why doesn't research improve teaching? Some answers from a small liberal arts college», *Journal of Higher Education*. 54, 146-163.
- Gagné, R. y Briggs, R. (1974). *La planificación de la enseñanza*. México:Trillas.
- Gagné, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- García Llamas, J. L. (1997) «Evaluación del rendimiento académico en la UNED» en García Areito L. (Ed.), *Investigar para mejorar la calidad de Universidad*. (93-120). Madrid: UNED.
- García Madruga, J.A. (1992). *Desarrollo y Conocimiento*. Madrid: Siglo XIX.
- García Valcarcel, A. (1992). «Características del buen profesor universitario según

- estudiantes y profesores», *Revista de investigación educativa*, 19, 31-50.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Piados.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Gibbs, G. (2003). «Does your assessment support your students' learning?», *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 1.
- Gibbs, G. y Jenkins, A. (1992). *Teaching large classes in Higher Education (How to maintain quality with reduced resources)*. London: Kogan Page.
- Gimeno Sacristán, J. (1981/85). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos, la obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). «Qué son los contenidos de la enseñanza» en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). «La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad» en G. Quintás (Ed.) *Reforma y Evaluación en la Universidad*. Valencia: Servei de Publicacions. Universidad de Valencia.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (Coords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa: la secuencia formativa: fundamentos y procesos*. Barcelona: Graó.

- Gispert, C. (dir.) (1999). *Enciclopedia General de la Educación*. Madrid: Océano Multimedia.
- Glaser. (1985). *Handbook of Psychology and Education*. New Jersey: LEA.
- Glaser. (1976). «Components of psychology of instruction: towards a science of design», *Review of Education Research*, 46, 1-24.
- Glaser. (1978). «Introduction; Toward a psychology of instruction», en R. Glaser (Ed), *Advances in Instructional Psychology*, Vol 1, New Jersey: LEA.
- Glaser. (1982). «Instructional Psychology; Past, present and future». *American Psychology*, 37 (3), 292-305.
- Goldfinch, J. (1994). «Further Developments in Peer Assessment of Group Projects», *Assessment & Evaluation*, 19, (1).
- Goldfinch, J., Raeside, R. (1990). «Development of peer assessment technique for obtaining individual marks on a group project», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 15 (3), 210-225.
- Gómez, G. (Coord.)(1986). *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid : Anaya.
- González, I. (1999) «El alumno como indicador de calidad. Reflexiones en torno a su conceptualización» en J. Vidal García (Coord). *Indicadores en la universidad: información y decisiones*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Gott, S. P., Lesgold, A. y Kane, R. S. (1996). «Tutoring for transfer of technical competence» en B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Cases studies in instructional design*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Gregory, K. (1999). «A construct for teaching profiles» en R. Aylett y K. Gregory *Evaluating Teacher Quakity in Higher Education* (pp. 101-116). London: The Flamer Press.
- Gronlund N. (1993). *How to make achievement test and assessment* (5 ed). Boston:

Allyn and Bacon.

Guilbert, J. J. (1994). *Guía Pedagógica, Para el personal de salud*. Organización Mundial de la Salud (OMS). ICE de la Universidad de Valladolid.

Gutiérrez-Solana Salcedo, F. (1999). «Modelo de valoración de la actividad del profesorado» en J. Vidal García (Coord.). *Indicadores en la universidad: información y decisiones*. (pp.285-300). Madrid: Consejo de Universidades..

Haertel, E.H. (1991). «Form and function in assessing since education» en G. Kulm y S.M. Malcom (Eds.) *Assessment in the service of reform*. Washington D.C.: A.A.A.S., 233-271.

Halsey, A. H. (1992). *Decline of doing domination: The British academic procession in the twentieth century*. Oxford: Clarendon.

Hammond, R.L. (1973). «Evaluation at the local level» en B.R. Worthen y J.R. Sanders *Educational evaluation: Theory and practice*. (pp. 157-169). Ohio C.A. Jones: Worthington.

Harrow, A. (1972). *A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: McKay.

Hattie, J. y Marsh, H.W. (1996) «The relationship between teaching and research: a meta-analysis», *Review of Educational Research*. 66, 507-542.

Hernández, P. (1989a). *Diseñar y enseñar. Teorías y Técnicas de la Programación del proyecto docente*. Madrid: Narcea.

Hernández, P. (1989b). «El proyecto docente del profesor universitario», en P. Hernández Hernández (Ed.) *Diseñar y enseñar. Teorías y Técnicas de la Programación del proyecto docente*. Madrid: Narcea

Hernández, F. (1997). «La evaluación de los alumnos dentro del contexto de la Evaluación de la Calidad de las Universidades», *Revista de Investigación Educativa* 14, 2, 25-50.

Hernández, F. (2002). «Docencia e investigación en educación superior», *Revista de*

Investigación Educativa 20, 2, 271-301

- Hernández, A. J. (1998). *Metodología Sistémica en la Enseñanza Universitaria. Un proyecto de Integración Ecológica y pedagógica*. Madrid: Narcea.
- Higher Education Council (1992). *Higher Education: Achieving Quality*, Canberra: AGPS.
- Hopkins, D. et al. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea
- Housell, Dai (1996). «Documenting and Assessing Teaching Excellence» en R. Aylett y K. Gregory *Evaluating Teacher Quakity in Higher Education* (pp. 72-76). London: The Flamer Press.
- Houston, K. y Lazenbatt, A. (1996). «A peer-tutoring scheme to support independent learning and group projects work in mathematics», *Assessment and evaluation in higher education*. 21, 3, 251-265.
- Husen, T. y Postlethwaite, N. (Coord.) (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona : Ministerio de Educación y Ciencia, Vicens-Vives,
- Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Jackson, Ph (1968). *Live in classroom*. New York, Holt: Rinerhart and Winston.
- Jauch, L. R. (1976). «Relationships of research and teaching: Implications for faculty evaluation», *Research in Higher Education*. 5, 1-13.
- Joao, B. y Araujo. A. (1988). *Tecnología educacional. Teorías de instrucción*. Barcelona: Paidós.
- Johnson D. y Johnson R. (2002). *An overview of cooperative learning* [Online]. Disponible: <http://www.clcrc.com./pages/overviewpaper.html>
- Jonassen, D. (1999). «Designing constructivist learning environments» en C. M. Reigeluth (Ed.) *Instructional Theories and Models* (2nd ed, pp.215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jornet, J.M. y Suárez, (1995). «Estudio de validación de un cuestionario de la

- docencia universitaria en conjunto homogéneo de centros de la Universidad de Valencia», *Revista de Investigación Educativa*, 13.
- Juan (de), J. (1995). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Dykinson
- Kemmins, (1986). *Curriculum Theorizing: Beyond reproduction theory*. Victoria Deaking: Universisty Press. [Traducido al castellano en: *El Currículum. Mas allá de la teoría de la reproducción*. (1988) Madrid: Morata]
- Kerr, I.H.F. (1986). «Study of graduation of the first destination of graduates of national universities latinas in the Tohoku region of Japan», *Higher Education*, 15, 305-322.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., y Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co.
- Laevers, F. (1997), «Assessing the Quality of Childcare Provision: Involvement as Criterion», *Researching Early Childhood*, 3, 151-166.
- Laffitte, R. M. (1993). *La planificació de la docència universitària*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Lallez, R. (1982). *La formación de los formadores de personal docente*. Paris: Unesco, (Estudios y Documentos de Educación, 43)
- Laurillard, D. (1995). *Rethinking university teaching*. London: Routledges.
- Lázaro, A.J. (1997). «La acción tutorial de la función docente universitaria» en P. Apodaca y C. Lobato (Eds.) *Calidad en la universidad: Orientación y evaluación* (pp. 71-101). Barcelona: Laertes.
- Lázaro, A.J. (2002). «La acción tutorial de la función docente universitaria» en V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (Coor) *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 249-281). Málaga: Aljibe.
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. K. (1939). «Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates», *Journal of Social Psychology*, 10,

271-279.

Lloyd, P. y Fernyhough, Ch. (1999). *Lev Vygotsky: critical assessments*, London: Routledge

Louis d'Hainaut. (1985). *Objetivos didácticos y formación*. Barcelona: Oikos-tau.

Lujan, I. (1997). *El proyecto docente del profesor universitario*. Vicerrectorado de estudiantes y extensión universitaria. ULPGC

Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Piados: Alianza

Luxan Melendez (de), J. M. (1989). «La evaluación de la universidad en España», *Revista de Educación*, 315, 11-28.

Madaus, G.F., Stufflebeam, D. y Scriven, M. (1983). *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Piados: Jossey

Magaz, A. García, E.M. (1998). *PEE. Perfil de Estilos Educativos*. Piados: Albor-Cohs.

Mager, F. (1985). *La formación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Marova.

Mairata, M.J. y Servera, M. (1997). «L'avaluació de la qualitat docent a la Universitat de les Illes Balears», *L'ARC, Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears*, 2.

Maltrás, B. (1998). «Indicadores bibliométricos en la evaluación de la investigación», *Revista de Educación*, 315, 141-154.

Marcelo, C. (1991 a). «El perfil del profesor universitario y su formación inicial», *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: "Evaluación y desarrollo profesional"*. Las Palmas de Gran Canaria.

Marcelo, C. (Coord) (1991 b). *El estudio de caso en la formación del profesorado y en la investigación didáctica*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

March, M. (2001). «Plans estratègics i qualitat universitària: El paper de les

- administracions autonòmiques», *Educació i Cultura*, 14, 115-132
- Marchesi, A. (1992). «Educational reforms in Spain», *International review of education*, 306, 591-607
- Marsh, H. W. (1984). «Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, potential biases, and utility», *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.
- Marsh, H. W., y Hattie, J. (2002). «The relation between research productivity and teaching effectiveness. Complementary, antagonistic, or independent constructs?», *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603-641
- Martínez, C. (1997). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED CU.159
- Martínez, M. (1996): «El clima de clase» en Álvarez, M. y Bisquerra, R. *Manual de Orientación y tutoría* (pp. 413 – 425). Barcelona: Praxis.
- Martínez, M. (2000): «Propuestas de intervención para mejorar el clima de clase» en Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Eds.) *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Mauri, T., Vall, E. y Gómez, I. (1990). *Els continguts escolars. Tractament en el currículum*. Barcelona: Graó.
- Mayer, R. E., y Sims, V. K. (1994). «For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning», *Journal of Educational Psychology*, 86 (3), 389-401.
- Mayor, C. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora. Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Sevilla: Cronos.
- Mayor, C. y González, T. (2000). *La mejora de los planes de estudio en la universidad. Modelo de seguimiento para la calidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla
- McCaughey, R. A. (1994). *Scholars and teachers: The faculties of select liberal arts*

colleges and their place in American higher learning. New York: Conceptual Litho Reproductions.

McDonald, R. (1991). «Evaluación de los departamentos» en M. de Miguel, J.G. Mora y S. Rodríguez (Eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 239-264). Madrid: Consejo de Universidades.

McDonald-Roos, M. (1983). «Objetivos de conducta. Una revisión Crítica» en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal

McLaughlin, C. (1999). «Counseling in schools: Looking back and looking forward», *British Journal of Guidance and Counseling*, 27 (1) 13-22.

Medway, F. J. (1991). «Tutoría como método de enseñanza» en T. Husen y T. Neville (Eds.), *Enciclopedia internacional de educación*. Madrid: Vicens Vives-MEC.

Meneses, E. (2000). *Manual didáctico del docente universitario*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.

Mercer, C. (1991). *Dificultades de aprendizaje. Origen y diagnóstico 1*. Barcelona: CEAC.

Michavilla, F. (1998). *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria (Estrategias de mejora de gestión)*. Madrid: Fundación Universidad – Empresa. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. Embajada de los EE.UU. de América.

Michavilla, F. y Calvo, B. (1999). *La universidad española hoy. Propuestas para una Política Universitaria*. Madrid: Síntesis.

Michavilla, F. y García, J. (Eds.)(2003). *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.

Miguel (de), J.M. (2001). *Excelencia Calidad en las Universidades Españolas*. Madrid: CIS.

- Miguel (de), M. (1991). «Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria», en M. de Miguel, J.G. Mora y S. Rodríguez (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 341-370). Madrid: Consejo de Universidades.
- Miguel (de), M. (1998). «La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente», *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- Miguel (de), M. (1999 a). «Plan Nacional de calidad de universidades. Problemas y alternativas». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 34, 99-114.
- Miguel (de), M. (1999 b). «La evaluación de la enseñanza. Propuesta de Indicadores para las titulaciones», en J. Vidal García (Coord). *Indicadores en la universidad: información y decisiones* (pp. 413-430). Madrid. Consejo de Universidades.
- Miguel (de), M. (2002). *Protocolo para la evaluación del Autoinforme del Comité de Evaluación Interna*. Documento no publicado. Documento de estudio interno del CCT del C.U. (novembre 2002).
- Miguel (de), M. (2004). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía Metodológica*. Madrid: Consejo de coordinación universitaria MECU.
- Moll, C. (1993). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires: Aique.
- Monreal, M.A. (2000) «La tutoría como soporte de la educación: la tutoría en la universidad a distancia», *Comunicación I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia universitaria*. Santiago diciembre de 1999. [Texto disponible en Internet: <http://ccd.usc.es/actividades/monreal5b.htm>]
- Mooney, C. J. (1991). «Professors feel conflict between roles in teaching and research, say students are badly prepared», *Chronicle of Higher Education* 21,

15-17

- Moos, R.H. (1979). *Evaluation educational environments: Procesures, maesures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey Boss.
- Mora, J.G. (1999). «Indicadores y decisiones en las universidades» en Vidal, J. (coord.), *Indicadores en la universidad: información y decisiones* (pp.19-29). Madrid: Consejo de Universidades.
- Morales, P. (1995). *Los objetivos didácticos*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Moreira, M.A. y Novak, J.D. (1998). «Investigación en la enseñanza de las ciencias en la Universidad de Cornell: esquemas teóricos, cuestiones centrales y abordos metodológicos», *Ens Ciencias*, 6 (1), 3-18.
- Morgan, W. D., y Vasche, J. D. (1978). «An educational production function approach to teaching effectiveness and evaluation”, *Journal of Economic Education*, 56, spring, 123-126.
- Municipio, P. (2000). *Herramientas para una evaluación de calidad*. Barcelona: CISS-Praxis.
- Mussen, P. H. (1970). *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley
- Nadal, A. (2003). «El programa universitario como elemento de motivación», *Educació i Cultura*, nº 16, 155-166
- Neumann, R. (1992). “Perception of the teaching-research nexus: A framework for analysis”, *Higher Education*, 23, 159-171.
- Noble, J., Cryns, A. y Laury, B. (1992). «Faculty productivity and costs», *Evaluation Review*, 16 (3), 288-314.
- Novak, J.D. (1988). «Constuctivismo humano: un consenso emergente». *Ens. Ciencias*, 6 (3), 213-223.
- O'Neil, J. (1979) *Procedures for instructional system development*. New York: Academic Press.

- Oliver, J.L. (2001). El procés de transició a la vida adulta dels joves acollits a centres de protecció de menors. Tesis doctoral no publicada, Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- Orden (de la), A. y Fernández, M.J. (1988). «Funcionamiento departamental y recursos físicos en la Universidad», Ponencia presentada en el IV Seminario de modelos de Investigación Educativa, Santiago de Compostela.
- Ormrod, J. E. (1990). *Human Learning: Principles theories and educational applications*. OH, Merrill: Columbus.
- Orsmond, P. (2004). *Self- and Peer Assessment. Guidance on Practice in Biosciences*. Leeds. Centre of Biosciences. The Higher Education Academy.
- Orsmond, P., Merry, S. y Reiling, K. (1996) «The Importance of Marking Criteria in the Use of Peer Assessment», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21[3], 239-250,
- Osoro, J.M. (1994). Utilización de indicadores en la evaluación institucional universitaria. Una aplicación a la evaluación de programas académicos. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Pain, S. (1985). *Programación analítica para el inicio escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Palos, J. (Coord.) Casas D., Doménech G., García C., Jiménez C., Quesada E., Santacana M. y Vilaró J. (2000). «Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum», Cuadernos de Educación, 31 Barcelona: ICE-HORSORI. Universitat de Barcelona.
- Parr, W. y Smith, M. (1998). «Developing case-based business statistics courses», *The American Statistician*, 52 (4), 330
- Peña, D. (1997). «La mejora de la calidad de la educación: Reflexiones y Experiencias», *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. LII (161), 202-227
- Pérez Juste, R. (1991). *La universidad nacional de educación a distancia*.

Aproximación a la evaluación de un modelo innovador. Madrid: CIDE.

Pérez Juste, R. (1992). «Evaluación de programas educativos», Seminario internacional de evaluación de programas educativos. Madrid.

Pérez, M. y Trinidad, A. (2000) «Hábitos y formas de estudiar de los alumnos de la universidad de Granada», *Revista de educación*, 323, 423-454.

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, C. (2001). *Educación Superior y futuro de España.* Madrid: Santillana.

Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior.* Barcelona: Paidós

Perloff, R., Perloff, E. y Sussna, E. (1976). «Program evaluation», *Annual review of psychology*, 27, 579-594.

Perry, R.P. (1992). «Teaching in higher education», *Teaching and Teacher Education*, 8, (3), 311-317.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* New Jersey: International Universities Press.

Piaget, J. (1954). *The construction or reality in the children.* New York: Basic books.

Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño.* Madrid: Morata.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement.* París: PUF.

Piaget, J. (1983). *Psicología de la Inteligencia.* Barcelona: Crítica.

Pinhas, N. y Kordon, C. (1997). «Du bon usage du facteur d'impact (le Réseau DIC-DOC)». *Inserm Actualités*, Septiembre 1997, (154):. URL: <http://www.inserm.fr/servcom/servcom.nsf>

Popham, W.J. y Baker, E. (1972). *Planteamiento de la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Popper, K. R. (1976). *La lógica de la investigación científica.* Madrid: Tecnos.

- Pratt, D. (1997). «Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education», *Higher Education*, 34, 23-44.
- Pritchard, A. (1969). «Statistical Bibliography an interim bibliography», *Journal of Documentation*. 25 (4) , 348–349.
- Prosser, M (1989). «In reality the teaching and research roles are independent». *HERDSA News*, 11 (3), 7-8
- Provus, M. M. (1971). *Discrepancy evaluation*. California. Berkeley: McCutchan.
- Puigdemívol, J. D. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Graó.
- QAAHE (1997). *Levels, Standards and Credit based Award frameworks: A Report to QAAHE by Roy Partington*. London: QAAHE.
- Quintanilla, M.A. y Maltrás, B. (1996). *Lista de revistas SCI*. Programa Nacional de Evaluación Institucional de las Universidades. Madrid: Consejo de Universidades.
- Quinlan, K. (1996). «Involving peers in the evaluation and improvement of teaching: A menu of strategies», *Innovative Higher Education*, 20, 299-307.
- R.D. 1086/1989 de 28 de agosto (BOE de 9 de septiembre de 1989) sobre las retribuciones al profesorado universitario.
- R.D. 1947/1995 de 1 de Diciembre (BOE de 9 de diciembre de 1995), por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.
- R.D. 1949/1995 de 1 de Diciembre (BOE 18 de enero de 1996), que modifica el R.D. de 28 de agosto de 1989, sobre las retribuciones al profesorado universitario.
- Rafiq, R. y Fullerton, H. (1996): «Peer assessment and group projects civil engineering», *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 1, 69-81.
- Raga, J.. (2003). «La tutoría, reto de la universidad formativa» en F. Michavilla y J. García (Eds.). *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la*

- universidad* (pp.33-54). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Ramsden, P. (1995). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. y Moses, I. (1992). "Association between research and teaching in Australian Higher Education", *Higher Education*. 23, 273-295.
- Randall, J (1999). *Keynote Speech: LILI Conference* <<http://www.law.warwick.ac.uk/ncle/html/confprpt.html>>.
- Randall, J. (1999). «*The Benchmark experience in the United Kingdom*», *Les accions postavaluació*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- Rauret, G. (2000). «La información a la sociedad. El informe de la Agència de Qualitat Universitari de Catalunya», *Cuadernos IRC*, 6, 40-47
- Rauret, G. (2001). «Pla plurianual de la ensenyança universitària», *Bulletí d'informació sobre la Qualitat Universitària* num 7, Agència sobre la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, 2-12
- Resnick, L. B. (1989). *Knowing. Learning and instruction. Essays in Honour of Robert Glaser*. Hillsdale. N.J.: LEA.
- Ribas, T. (1997). «Evaluar en la clase de lengua: como el alumno gestiona su aprendizaje» en T. Ribas (Ed.), *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, (pp.53-65). Barcelona: Graó
- Riegeluth, Ch. M. (1983). «Meaningfulness and instruction: relating what is being learned to what a student knows», *Instructional psychology*, 12, 197-218
- Riesback, C. (1996). «Case-based teaching and constructivism: Carpenters and tools», en B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design* (pp. 49-61). Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications
- Rivas, F. (1985). *Diseño de instrucción de la enseñanza universitaria. I reunión de*

Enseñanza Universitaria. La Laguna: ICE Universidad de la Laguna.

- Rivas, F. (1993). «Modelo Integrado de situación Educativa (MISE): Una aproximación desde la Psicología de la Instrucción», en V. Pelechano (Ed.) *Psicología, metopsicología y postpsicología* (pp. 291-338). Valencia: Promolibro.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de Enseñanza Aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Rivas, F., Jornet, J. y Suárez, J. (1995). «Evaluación del aprendizaje escolar: Claves conceptuales y metodológicas básicas», en Silva (Ed), *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*. Madrid: Síntesis. cap.12
- Rivera, N. (2002). *Los objetivos en la educación médica superior: Concreción*. La Habana, Cuba [http:// www.fcmjtrigo.sld.cu/materiales/salud/bibliograsicanrm2.doc]
- Rodríguez Cortés. C. (1993). «La Escuela de la Comunidad como instrumento para fortalecer la democracia participativa y crítica», *Revista Educación*, 56, 11-20.
- Rodríguez Espinar, S.(1998). «El proceso de la evaluación institucional», *Revista de Educación*, 315, 45-66.
- Rodríguez Gómez, G. (2002). «El reto de enseñar hoy en la universidad», en Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las Universidades y Orientación Educativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). «Sociedad, universidad y profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 38, 79-99
- Rosenshine, B. y Meister, C. (1994). «Reciprocal teaching: A review of the research», *Review of Educational Research*, 64 (4), 479-530.
- Ruiz Berrio, J. (Coord.)(1985). *Diccionario de ciencias de la educación. Educación comparada* Madrid: Anaya.
- Ruiz Carrascosa, J. (2002). «Modelos y estrategias de evaluación de la calidad

- superior», en V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (Coord.), *Calidad de las Universidades y Orientación Educativa* (pp. 139-168). Málaga: Aljibe.
- Ruiz-Tagale, A.M. (2003). «Una mirada de los Consejos Sociales sobre la función tutoría en la formación universitaria» en F. Michavilla y J. García (Eds.). *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la universidad* (pp.55-64). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Salvador, L. (1992). *Proyecto docente*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Sánchez Cereza. S. (1991). *Tecnología de la educación*. Madrid: Santillana.
- Santos, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Sapon-Shevin, M., Ayres, B. y Duncan, J. (2002). *Cooperative learning and inclusion* [Online]. Disponible: <http://www.clcrc.com./pages/overviewpaper.html>
- Sarramona, J. (1987). «Interrogantes ante la tecnología educativa», *Revista Española de Pedagogía*, 45, [176], 167-179
- Sarramona, J. (1989a). *Fundamentos de la educación*. Barcelona: CEAC
- Sarramona, J. (1989b). «Los contenidos del currículum» en J.M. Esteve (Ed.), *Objetivos y Contenidos de la educación para los años noventa* (pp. 37-54). Málaga: Universidad de Málaga.
- Sarramona, J. (1990). *Tecnología Educativa: una valoración crítica*. Barcelona: CEAC
- Sarramona, J. (1997a). «Currículum i disseny instruccional» en J. Sarramona y G. Vázquez (Eds.), *Teories i models del disseny instruccional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Sarramona, J. (1997b). «El currículum», en A. Colom y otros (Eds.), *Teorías e*

- instituciones contemporáneas de la educación* (pp.221-235). Barcelona: Ariel.
- Sarramona, J. (2000). *Teorías de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sarup, M. (1990). «El currículum y la reforma educativa: Hacia una nueva política de la educación», *Revista de Educación*, 291, 61-85.
- Scriven, M. (1980). *The Evaluation of College Teaching*. Syracuse, N.Y.: National Dissemination Center, Syracuse University School of Education.
- Scriven, M. (1983). «Evaluation Ideologies», en G.F. Madaus, D. Stufflebeam y M. Scriven (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Jossey-Bass
- Scriven, M. (1986). «Evaluation as a Paradigm for Educational Research» en E.R. House (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation. Evaluations by nationally known researchers/evaluators* (pp. 53-67). R.W. Rumberger & K.A.
- Sebastián, A. (1988). «Análisis y valoración de las funciones de programación evaluación de los profesores de la UNED» en L. García Areito (Eds.), *Investigar para mejorar la calidad de la Universidad* (pp. 209-228). Madrid: UNED.
- Sebastián , A. (1988). *Las funciones docentes del profesorado de la UNED: programación y evaluación*. Madrid: UNED.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., and Leviton, L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shuell, T.J. (1996). «Teaching and learning in a classroom context» en D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 726-764). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Shulman, L. (1978/1984). *Review of research in education* American Education Association. Itasca, Illinois: Peacock.
- Shulman, L. (1989). «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la

- enseñanza: una perspectiva contemporánea» en M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos* (pp. 9-92). Madrid: Paidós/MEC.
- Shulman, L. (1992). «Renewing the Pedagogy of Teaching Education: The impact of subject-specific conceptions of Teaching». Ponencia presentada a la conferencia internacional sobre “Las didácticas específicas en la formación del profesorado” Santiago de Compostela (8 de julio de 1992).
- Southern Illinois University/School of Medicine (2002). *Generic problem-based learning essentials* [Online]. Disponible: http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm
- Stake, R.E. (1975). «To evaluate an arts program» en R.E. Stake (Ed.), *Evaluation the art in education: An responsive approach* (pp.13-31). Columbus, OH: Merrill.
- Stake, R.E. (1977). «An approach to the evaluation of the instructional programs: Program portrayal vs. Program analysis», en D. Hamilton (Eds.), *Beyond the number game. A reader in educational evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Stake, R.E. (1980). «Program evaluation, particularly responsive evaluation», en W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.), *Rethinking education research* (pp.72-87). London: Hodder and Stoughton. [Traducido al castellano. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea. 1982].
- State University Ohio (2003). *OSU Syllabus*. <http://www.acs.ohio-state.edu/education/ftad/>.
- Stenhouse, L. (1967). *Culture and education*. London: Thomas Nelson.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Editorial.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1985). «El profesor como tema de investigación y desarrollo»,

Revista de Educación, 277, 43-53.

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stuffemblem, D.L. y Sanders, J. (1990). «Using the personnel evaluation standards evaluation to improve teacher evaluation», en J. Millman y D. Hammond, (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation*. London: Sage.
- Stuffemblem, D.L. y Shirkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Taba, H (1962/1974 /1987). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Talizina, N.F. (1984). Documentos de las conferencias dictadas sobre evaluación. La Habana, Cuba: Instituto Superior de Ciencias de la Habana
- Talizina, N.F. (1988a). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso
- Talizina, N.F. (1988b). *Criterios para diagnosticar las dificultades en la asimilación de los conocimientos y de las habilidades de los estudiantes*. La Habana, Cuba: Departamento Docente, Vice-Rectoría Docente, Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana.
- Tanur, J.M. (1992). *La estadística: una guía de lo desconocido*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tejada, J. (2001). *Planificación de acciones de formación ocupacional: estrategias metodológicas*. Barcelona: Dpto. De Pedagogía y Didáctica. UAB.
- Tejedor, F. J. (1997). «La evaluación institucional en el ámbito universitario», *Revista española de Pedagogía* 208, 413-428.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (1996). «La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno», en F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez Díez (Eds.), *Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional*. Salamanca: IUCE, Universidad de Salamanca.

- Tejedor, F.J. (2003) «Un modelo de evaluación del profesorado universitario». *Revista de Investigación Educativa*. 21, nº1, 157-182.
- Tejedor, F.J. y Montero, L. (1990). «Indicadores de calidad docente para la evaluación del profesor universitario», *Revista Española de Pedagogía*, 186, 259-279.
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning* [Online]. Disponible: http://www3.autodesk.com/adsk/files/327085_PBL_Research_Paper.pdf
- Torre (de la), J. (1993). *Aprender a pensar, pensar a aprender*. Madrid: Narcea
- Tyler, R.W. (1942). *Basic Principles of curriculum and instruction*. [Traducido al castellano (1973). *Principios Básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.]
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XIX: visión y acción*. Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior. París: UNESCO.
- Valdés, B. (2000). «Docencia e investigación en la universidad española. Situación actual y futuro deseable», *Revista de Educación*. 323, 137-160.
- Vázquez, Carlos Manuel (2002). *La libertad de cátedra*. México, D.C.: Terra, Noticias [<http://www.terra.com.mx/noticias/articulo/101909/>]
- Vidal, J. (coord.) (1999). *Indicadores en la universidad: información y decisiones*. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Consejo de Universidades. MEC.
- Vidal, J. y Quintanilla, M.A. (1996). *Clasificación de las Publicaciones en las áreas de ciencias sociales y humanidades*. Informe al Consejo de Universidades. Madrid: Consejo de Universidades. MEC.
- Vidal, J. y Quintanilla, M.A. (2000). «The teaching and research relationship within and institutional evaluation», *Higher Education*. 44, 217-229.
- Viennot, L. (1979). *Raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. París:

Hermann.

Vilalta, J. M^a. (1999). «Dirección y planificación estratégica de la Universidad Politécnica de Cataluña» en Comissionat par a Universitats i Recerca, *Universidad: Estrategias para avanzar. Dirección Estratégica y Calidad en las Universidades*, Barcelona: Cátedra UNESCO de gestión de l'ensenyament superior, UPC.

Villar, A et al (2001). *La universidad: evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: Instituto de Educación, Universidad de Sevilla.

Viviane, R. y de Landsheere, G. (1981). *Objetivos de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Williams, G. (1995). «The “marketization” of higher education: reforms and potential reforms in higher education finance» en Dill, D. y B. Sporn (Eds.), *Emerging Patterns of Social Demand: Through a Glass Darkly*, Pergamon, Madrid.

Wilson, B. G., y Cole, P. (1991). «A review of cognitive teaching models», *Educational Technology Research & Development Journal*.

Wilson, S. M., Shulman, L. S. y Richert, A. E. (1987). «150 different ways of knowing: Representation of knowledge in teaching» en J. Calderhead (Ed.). *Exploring teachers' thinking* (pp.104-124). London: Cassell.

Yus, R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva Escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Zabalza, M. A. (1991/97). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (1993). «Criterios didácticos para la elaboración de planes de estudio» *III jornadas de Didáctica Universitaria. Evaluación y desarrollo profesional*. Las Palmas de Gran Canaria: ICE de la Universidad de Las

Palmas de Gran Canaria.

Zabalza, M. A. (1996). «La enseñanza universitaria: roles, funciones y características» en J.M. Rodríguez (Coord.) *Seminario sobre la formación y evaluación del profesorado universitario* (pp.17-41). Huelva: ICE Universidad de Huelva.

Zabalza, M.A. (1999). «El papel de los departamentos en la mejora de la calidad de la docencia en la Universidad» Comunicación. *I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria*. Santiago de Compostela 2-4 diciembre.

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

Zabalza, M. A. (2003). *Competencia docente del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Zabalza, M.A, y Cid, A. (1998). «El tutor de prácticas: un perfil profesional» en M.A. Zabalza (Ed.), *Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional* (pp.17-64). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.

ANEXOS

Anexo 1. IREPDU. INSTRUMENTO para la REVISIÓN y EVALUACIÓN de los PROGRAMAS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Anexo 2. Carta de presentación e invitación para la participación en el Delphi

Anexo 3. Carta de presentación e invitación a la investigación interuniversitaria

Anexo 4. Instrumento de recogida de datos

Anexo 5. Guión de entrevista de los alumnos.

Anexo 6. Metodología del programa

Anexo 7. La evaluación y sus relaciones.

Anexo 8. Contexto del programa y sus relaciones.

Anexo 9. Del Plan Experimental de Evaluación Institucional Universitaria. 1993.
(anexos 16, 22, 23, 24)

ANEXO 1. IREPDU. INSTRUMENTO PARA LA REVISIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DOCENTES UNIVERSITARIOS

IREPDU

INSTRUMENTO para la REVISIÓN y EVALUACIÓN de los PROGRAMAS DOCENTES UNIVERSITARIOS

El documento que aquí se presenta, quiere ser un instrumento de ayuda y reflexión tanto al docente como a la administración educativa.

Este instrumento quiere dar pié a la reflexión sobre la docencia de las asignaturas que se imparten en la universidad, para su mejora y perfeccionamiento, tanto de los contenidos propios del la misma, como de su docencia. Es por ello que no se ha querido adjuntar a este instrumento una tabla de valoración sobre la cantidad de ítems que deben estar presentes para una valoración mayor o menor, ya que el mero hecho de reflexionar sobre los mismos ya es un paso muy significativo para la mejora docente.

No espere encontrar en este instrumento, respuestas para su docencia, si no que más bién encontrará cuestiones que le ayudarán a reflexionar sobre su práctica docente. La reflexión y el intercambio de pareceres entre compañeros y colegas, puede ayudar a un aprovechamiento mayor del presente instrumento.

Se ha adjuntado un glosario de términos, al final del documento, que puede ayudar a la comprensión de los conceptos planteados y a la reflexión en los mismos.

Antes de iniciar la revisión de su programa, lea las instrucciones de uso del *IREPDU*.

- ↪ Antes de iniciar la revisión del programa de la asignatura, leer por completo el documento *IREPDU*
- ↪ Las cuestiones que aquí se presentan están relacionadas unas con las otras, es decir, las respuestas que se den influyen en cuestiones posteriores o anteriores.
- ↪ Los ítems que se presentan están divididos en tres grupos (a razón de Gupo A; Gupo B; Gupo C.) Cada uno de estos grupos definen ítems de más o menos importancia, siendo los del Grupo A, como imprescindibles, los del Grupo B como muy importantes y por último los del grupo C como importantes.
- ↪ La valoración y reflexión de los ítems es cualitativa. No se debe valorar la aparición o no de los ítems (aunque este dato sea motvi de reflexión) si no como y por qué se presentan o no los ítems.
- ↪ La aparición o no de un ítem, es un elemento de información y reflexión y no debe ser tomado de igual manera en todos los casos.
- ↪ Algunos ítems requieren de información externa a su docencia, como revisiones de bibliografía o de contenidos.

Aparecen las finalidades de la asignatura que vienen marcadas por ley.	Ítem 1 Grupo B
Para contestar afirmativamente a esta cuestión, deberían aparecer los <u>descriptores marcados por ley</u> o en su caso la referencia al BOE donde se presenta la asignatura, siendo esta opción menos clarificadora que la primera.	
Es importante tener muy presente que las asignaturas universitarias responden a unos indicadores marcados por ley que darán la pauta básica de actuación.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

La <u>bibliografía</u> está actualizada.	Ítem 2 Grupo B
Para contestar afirmativamente a esta pregunta, el profesor debe de ver si en el programa de su asignatura se presenta una bibliografía actualizada y compartida entre el resto de los profesores de la universidad.	
La ciencia evoluciona o bien aparecen nuevas reflexiones sobre el tema. Para ver si la bibliografía que se presenta es actual, además del estudio y la reflexión personal de cada profesor, es bueno revisar las citas bibliográficas que se presentan en otros programas de asignaturas en otras universidades y reflexionar porqué aparecen o no aparecen las citas referidas.	
No solo hay que plantear si aparecen las citas bibliográficas, sino también si las fechas de las bibliografías presentadas están anticuadas o son actuales. También se debería tener presente la <u>interdisciplinariedad</u> y como plantean su asignatura los otros profesores que comparten estudios con el profesor.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Están descritos los <u>objetivos</u> de la asignatura.	Ítem 3 Grupo A						
Para una respuesta positiva el profesor deberá observar si de una forma explícita se presentan los objetivos de la asignatura.							
Para una respuesta más concreta y detallada, el profesor se puede plantear los siguientes temas;							
Están descritos los <u>objetivos conceptuales</u> de la asignatura.							
Están descritos los <u>objetivos procedimentales</u> de la asignatura.							
Están descritos los <u>objetivos actitudinales</u> de la asignatura.							
Se debe tener presente que no hace falta una diferenciación explícita de los diferentes tipos de objetivos. No obstante si que se deben ver las diferencias entre los objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales. En la redacción de un solo objetivo pueden aparecer diferentes tipos de objetivos. Se debe tener presente que una valoración positiva de cada uno de estos tipos de objetivos se puede realizar analizando si aparecen infinitivos ²⁰⁴ que definen conocimientos, procedimientos y actitudes.							
Comentarios:							
<table border="1"> <tr> <td colspan="2">VALORACIÓN</td> </tr> <tr> <td>Se presenta</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>NO se presenta</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		VALORACIÓN		Se presenta	<input type="checkbox"/>	NO se presenta	<input type="checkbox"/>
VALORACIÓN							
Se presenta	<input type="checkbox"/>						
NO se presenta	<input type="checkbox"/>						

Están descritos los <u>objetivos conceptuales</u> de la asignatura.	Ítem 4 Grupo B
Para una respuesta positiva el profesor deberá observar si de una forma explícita se presentan los objetivos conceptuales de la asignatura.	
Se debe tener presente que los infinitivos que definen los conceptos son del tipo conocer, nombrar, recitar,...	
Comentarios:	
VALORACIÓN	

²⁰⁴ Que definen los objetivos.

Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Están descritos los objetivos procedimentales de la asignatura.	Ítem 5 Grupo B
Para una respuesta positiva el profesor deberá observar si de una forma explícita se presentan los objetivos procedimentales de la asignatura.	
Se debe tener presente que los infinitivos que definen procedimientos son del tipo, ejecutar, resolver, interpretar...	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Están descritos los objetivos actitudinales de la asignatura.	Ítem 6 Grupo B
Para una respuesta positiva el profesor deberá observar si de una forma explícita se presentan los objetivos actitudinales de la asignatura.	
Se debe tener presente que los objetivos que definen actitudes son del tipo, apreciar, respetar...	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Están definidos los objetivos de forma correcta.	Ítem 7 Grupo A
Para valorar afirmativamente este ítem se seguirá el criterio de uniequidad y concreción de la redacción de los contenidos utilizando el infinitivo como tiempo verbal a utilizar.	
Se ha de tener presente que un objetivo correctamente redactado, suele utilizar un solo infinitivo en cada objetivo para así tener claro que es lo que se persigue en cada uno de los objetivos.	

Comentarios:

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Están descritos los <u>contenidos</u> de la asignatura.	Ítem 8 Grupo A
--	-------------------

Para una respuesta positiva el profesor deberá observar si de una forma explícita se presentan los contenidos de la asignatura.

En gran cantidad de programas consultados suelen presentar los contenidos.

Comentarios:

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Están presentes en los contenidos los diferentes tipos de objetivos.	Ítem 9 Grupo A
---	-------------------

Los contenidos deben corresponder con los objetivos de la asignatura.

Se ha de tener presente que el objetivo en sí mismo no suele ser operativizable. Para poder trabajar se deben definir un grupo de contenidos que sirvan para trabajar estos objetivos. Debe existir una relación clara entre los objetivos y los contenidos.

Comentarios:

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Están descritos los <u>contenidos conceptuales</u> de la asignatura.	Ítem 10 Grupo B
---	--------------------

Para una respuesta positiva el profesor deberá observar si de una forma explícita se presentan los contenidos conceptuales de la asignatura aunque no estén presentados estos, en una sección determinada o bajo un epígrafe que determine los contenidos conceptuales..

Los contenidos conceptuales, son ideas o conceptos que se deben aprender y deben estar relacionados con los otros tipos de contenidos con el fin de crear un cuerpo de conocimiento que contemple tanto conceptos como procedimientos y actitudes.

Los sustantivos que se suelen usar para definir estos contenidos suelen ser del tipo

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

Están descritos los contenidos procedimentales de la asignatura.

Ítem 11

Grupo B

Para una respuesta positiva el profesor deberá observar si de una forma explícita se presentan los contenidos procediemntales de la asignatura aunque no estén presentados estos, en una sección determinada o bajo un epígrafe que determine los contenidos procediemntales.

Los contenidos conceptuales, son procedimientos que se deben aprender y deben estar relacionados con los otros tipos de contenidos con el fin de crear un cuerpo de conocimiento que contemple tanto conceptos como procedimientos y actitudes.

Los sustantivos que se suelen usar para definir estos contenidos suelen ser del tipo

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

Están descritos los contenidos actitudinales de la asignatura.	Ítem 12 Grupo B						
Para una respuesta positiva el profesor deberá observar si de una forma explícita se presentan los contenidos actitudinales de la asignatura aunque no estén presentados estos, en una sección determinada o bajo un epígrafe que determine los contenidos actitudinales.							
Los contenidos actitudinales, son actitudes que se deben aprender y deben estar relacionados con los otros tipos de contenidos con el fin de crear un cuerpo de conocimiento que contemple tanto conceptos como procedimientos y actitudes. Los sustantivos que se suelen usar para definir estos contenidos suelen ser del tipo							
Comentarios:							
<table border="1"> <tr> <td colspan="2">VALORACIÓN</td> </tr> <tr> <td>Se presenta</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>NO se presenta</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		VALORACIÓN		Se presenta	<input type="checkbox"/>	NO se presenta	<input type="checkbox"/>
VALORACIÓN							
Se presenta	<input type="checkbox"/>						
NO se presenta	<input type="checkbox"/>						

Están los contenidos estructurados según su importancia.	Ítem 13 Grupo C						
Para una respuesta afirmativa debe aparecer explícitamente una estructuración ordenada de los contenidos. Sirve como indicador un a presentación de los contenidos mediante un esquema con puntos y sub-puntos.							
Estas cuestiones referentes a la <u>secuenciación</u> de la asignatura, deben ser tenidas en cuenta en su existencia o no de una estructura o la división de los contenidos en importantes o menos importantes ya sea dicho explícitamente o bien como resultado de una jerarquización.							
Comentarios:							
<table border="1"> <tr> <td colspan="2">VALORACIÓN</td> </tr> <tr> <td>Se presenta</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>NO se presenta</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		VALORACIÓN		Se presenta	<input type="checkbox"/>	NO se presenta	<input type="checkbox"/>
VALORACIÓN							
Se presenta	<input type="checkbox"/>						
NO se presenta	<input type="checkbox"/>						

Están los contenidos correctamente agrupados en Temas o Unidades Didácticas.	Ítem 14 Grupo B
Para una respuesta positiva, se tendrá presente que cada uno de los temas o U.D. deben estar presentados con estos términos (o equivalentes).	
Los contenidos en una asignatura, no son un cúmulo de conceptos procedimientos y actitudes, sino que están agrupados, generalmente, en Temas o Unidades Didácticas que corresponden a con criterios <u>Epistemológicos o Pedagógicos</u> .	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Responden los contenidos al estado actual de desarrollo de la disciplina.	Ítem 15 Grupo B
Para una respuesta positiva se debe mirar la actualidad de la bibliografía y la revisión de las referencias bibliográficas de otras universidades.	
Esta cuestión está relacionada con la bibliografía presentada.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Están redactados los contenidos de forma correcta.	Ítem 16 Grupo C
Para una valoración positiva de la asignatura los contenidos estarán definidos mediante sustantivos.	
Se siguen los criterios de redacción de contenidos marcados por Coll (1992).	
Comentarios:	
VALORACIÓN	

Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Son proporcionales los contenidos a los créditos de la asignatura.	Ítem 17 Grupo B
Para una valoración positiva de este ítem se debe hacer una estimación del tiempo necesario para dar todo el temario. Puede ayudar comparar la cantidad de temas que se dan con los que en otras universidades se dan en la misma asignatura.	
Se debe tener presente que la proporcionalidad de la asignatura depende de la cantidad de horas reales de clase y la cantidad de contenidos dados. (Como indicación al profesor, se debe tener presente que las horas computables de explicación siempre deben ser en el aula).	
Comentarios:	

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Se presenta la <u>interdisciplinariedad</u> del programa.	Ítem 18 Grupo B
Para una valoración positiva de este ítem se debería presentar claramente con qué asignaturas está relacionadas en los propios estudios.	
Se debe tener presente que los estudios responden conjuntamente a unos objetivos comunes. Es función del departamento intentar que no haya solapamientos en las asignaturas y que tampoco se produzcan lagunas no dadas por ninguna asignatura. La comisión de departamento debería tratar este asunto.	
Comentarios:	

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Relación con los propios estudios.	Ítem 19 Grupo C						
Para una valoración positiva de este ítem se debería presentar claramente con qué asignaturas está relacionadas en los propios estudios.							
Se debe tener presente que los estudios responden conjuntamente a unos objetivos comunes. Es función del departamento intentar que no haya solapamientos en las asignaturas y que tampoco se produzcan lagunas no dadas por ninguna asignatura. La comisión de departamento debería tratar este asunto.							
Comentarios:							
<table border="1"> <tr> <td colspan="2">VALORACIÓN</td> </tr> <tr> <td>Se presenta</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>NO se presenta</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		VALORACIÓN		Se presenta	<input type="checkbox"/>	NO se presenta	<input type="checkbox"/>
VALORACIÓN							
Se presenta	<input type="checkbox"/>						
NO se presenta	<input type="checkbox"/>						

Está definido como se presentará la información.	Ítem 20 Grupo b						
Para una valoración positiva de este ítem se deberá presentar de qué forma se presentará la información, dejándolo explícitamente dicho.							
Se debe tener presente que no todas las asignaturas pueden responder al mismo tipo de metodología en la presentación de la información. <u>La lección magistral</u> no es el único modelo existente y variaciones como el <u>aprendizaje cooperativa</u> , el <u>aprendizaje por problemas o casos</u> , cambia la forma de dar la clase. Se debe tener presente que actualmente las teorías psicopedagógicas buscan más una <u>docencia orientada al aprendizaje</u> más que una <u>docencia orientada a la enseñanza</u> .							
Comentarios:							
<table border="1"> <tr> <td colspan="2">VALORACIÓN</td> </tr> <tr> <td>Se presenta</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>NO se presenta</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		VALORACIÓN		Se presenta	<input type="checkbox"/>	NO se presenta	<input type="checkbox"/>
VALORACIÓN							
Se presenta	<input type="checkbox"/>						
NO se presenta	<input type="checkbox"/>						

Está definido como se presentará la información según el tipo de créditos.	Ítem 21 Grupo B
---	--------------------

Para una valoración positiva de este ítem se deberá diferenciar cómo se presentará la información tanto en las horas de créditos teóricos como en las de los créditos prácticos. La no presencia de alguno de los dos tipos de temas, siempre que estos estén presentes en la asignatura, conllevará una valoración negativa del ítem.

Se debe tener presente que la docencia no puede ser la misma cuando se presentan créditos teóricos o créditos prácticos. La función del profesor y del alumno en cada uno de ellos difiere y por lo tanto la presentación de los contenidos o el trabajo que se realice en los diferentes tipos de sesiones debe quedar reflejado en la programación de la asignatura.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta
NO se presenta

Se presentan si se tienen que realizar trabajos en la asignatura.

Ítem 22

Grupo A

Para una valoración positiva del ítem debe presentarse claramente que se debe hacer un trabajo durante la realización de la asignatura.

Se debe tener presente que prácticamente todas las asignaturas tienen parte teórica y práctica y esta debe verse reflejada en el programa, de una forma separada de la parte teórica.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta
NO se presenta

Se presentan qué tipo de actividades se deben realizar.

Ítem 23

Grupo A

Para una valoración positiva de este ítem el programa de la asignatura debe presentar claramente cuáles son las actividades que se deben realizar.

Una definición de una actividad, debe servir para que el alumno sepa cómo debe ser el trabajo (o prácticas) que debe realizar, además de poder estimar el tiempo que le llevará realizar dicho trabajo.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

Se presentan qué tipo de agrupamiento se permitirá para hacer el trabajo.

Ítem 24

Grupo C

Para una valoración positiva del ítem, se debe presentar claramente si el trabajo se ha de hacer individualmente o bien si se puede hacer en grupo y de cuantos alumnos puede ser dicho grupo.

La realización de trabajos en grupos es una información que interesa mucho a los alumnos. Se debe decir que los trabajos en grupo deben ser evaluados como algo más que un trabajo individual ya que entran en juego competencias de trabajo en grupo y cooperación.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

Se presenta la obligatoriedad de los trabajos.

Ítem 25

Grupo B

Como en las preguntas anteriores, para una valoración positiva de estos ítems se requiere de una presentación explícita de los mismos en el programa.

Se ha de tener presente que si los trabajos no son obligatorios pasan a ser complementarios y esta información es muy importante tenerla en cuenta.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

Se indica la obligatoriedad de ir a clase.	Ítem 26 Grupo B
Como en las preguntas anteriores, para una valoración positiva de estos ítems se requiere de una presentación explícita de los mismos en el programa.	
En principio en la universidad, más allá de la conveniencia de ir a clase, sin un motivo claro (prácticas, trabajos...) no se puede obligar que los alumnos acudan a clase.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Se presentan las alternativas si no se va a clase.	Ítem 27 Grupo B
Como en las preguntas anteriores, para una valoración positiva de estos ítems se requiere de una presentación explícita de los mismos en el programa	
Por la no obligatoriedad de la asistencia a clase, si un alumno no puede ir a clase puede deber realizar una actividad complementaria para compensar el trabajo realizado en el aula por el resto de los compañeros.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Se indican los recursos materiales necesarios.	Ítem 28 Grupo C
Se deben presentar los recursos necesarios. Se puede complementar la información con indicaciones de donde conseguirlos y su precio estimado.	

En diferentes asignaturas, para cursarlas necesitan de un material necesario, más allá de material para tomar notas (calculadora, ordenador, material específico)

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

Se presenta las referencias bibliográficas y documentales.

Ítem 29

Grupo A

Como en las preguntas anteriores, para una valoración positiva de estos ítems se requiere de una presentación explícita de los mismos en el programa.

La valoración de este ítem es meramente expositiva, es decir, lo que se busca es la presencia del ítem.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

La bibliografía está presentada con las referencias bibliográficas.

Ítem 30

Grupo A

Las referencias bibliográficas deben indicar al menos Autor, Año de Publicación y lugar de publicación, además de Título completo (del libro, revista y/o artículo). Páginas de Internet la dirección completa.

Hay que tener presente que no todos los campos científicos se realizan de la misma manera, por ello el formato de las referencias bibliográficas depende del campo científico que se trate.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

La bibliografía está diferenciada entre fundamental y complementaria.	Ítem 31 Grupo B
Como en las preguntas anteriores, para una valoración positiva de estos ítems se requiere de una presentación explícita de la diferencia de bibliografía en el programa.	
La diferencia de tipo de bibliografía, puede no existir. Si esta diferenciación no existe cabe plantearse por qué no se hace.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

La bibliografía está diferenciada según temas o Unidades Didácticas.	Ítem 32 Grupo B
Como en las preguntas anteriores, para una valoración positiva de estos ítems se requiere de una presentación explícita de los mismos en el programa	
La diferencia de tipo de bibliografía, puede no existir. Si esta diferenciación no existe cabe plantearse por qué no se hace.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

La bibliografía es accesible para el alumnado.	Ítem 33 Grupo B
El profesor debe cerciorarse de que la bibliografía que pone está en la biblioteca ²⁰⁵ o en algún lugar accesible a los alumnos.	

²⁰⁵ Aunque los libros y revistas se puedan comprar, la compra de todos los que se ponen en una bibliografía sería un gasto ingente además de en muchas veces innecesario.

Se ha de tener presente que las bibliotecas nunca podrán tener la totalidad de los libros, sobre todo si estos son muy novedosos, no obstante el alumno debe poder acceder a la práctica totalidad de los libros ya que si no esta es poco útil.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

Se presentan los criterios de evaluación.

Ítem 34

Grupo A

Una valoración positiva de este ítem requiere que los criterios de evaluación estén presentados explícitamente.

No se deben confundir los criterios de evaluación, referidos a qué se va a evaluar, con los procedimientos de evaluación, que responden a cómo se va a evaluar.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

Se presentan los criterios de evaluación de los tres tipos de objetivos.

Ítem 35

Grupo C

Una valoración positiva de este ítem requiere que los criterios de evaluación de cada uno de los tipos de objetivos estén presentados por separado explícitamente.

No se deben confundir los criterios de evaluación, referidos a qué se va a evaluar, con los procedimientos de evaluación, que responden a cómo se va a evaluar.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

Se presentan los diferentes métodos de evaluación.	Ítem 36 Grupo A
Para valorar positivamente este ítem deben aparecer todos los métodos de evaluación que se utilizaran y estos ser definidos como tales métodos de evaluación.	
Recordar, que no solo el examen es un método de evaluación y que en estos se deben indicar tanto los referidos a los créditos teóricos como los prácticos.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Se indica el valor de cada método de evaluación en la puntuación final.	Ítem 37 Grupo A
Una tabla con los diferentes valores ²⁰⁶ de los métodos de evaluación sería un muy buen indicador ²⁰⁷	
La información en este punto es de gran importancia y condicionará las expectativas del alumno en las diferentes actividades que se presenten a lo largo de la asignatura.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Se indican los criterios de evaluación para cada una de los métodos de evaluación.	Ítem 38 Grupo C
---	--------------------

²⁰⁶ Se puede dar el peso en porcentaje o en fracción.

²⁰⁷ Hay que tener presente que en algunas ocasiones los trabajos que se realizan solo sirven para poder presentarse a los exámenes. Esta información debe quedar reflejada en el programa

Una valoración positiva de este ítem requiere que los criterios de evaluación estén presentados explícitamente.

No se deben confundir los criterios de evaluación, referidos a qué se va a evaluar, con los procedimientos de evaluación, que responden a cómo se va a evaluar.

Comentarios:

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Se indica cómo se tienen que presentar los trabajos.

Ítem 39
Grupo B

Para una correcta valoración del ítem se requiere que se presenten los criterios de presentación de los trabajos o se indique donde se pueden encontrar estos criterios.

Un campo temático, un departamento o un área de conocimiento, puede tener pactado un formato de presentación de trabajos.

Comentarios:

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Se indican las fechas de evaluación de cada uno de los métodos de evaluación.

Ítem 40
Grupo C

Para una correcta valoración deben aparecer las fechas de los exámenes finales²⁰⁸ de la evaluación así como las fechas límite de presentación de trabajos o prácticas.

²⁰⁸ Estas fechas se suelen dar la profesor antes de empezar el curso por la administración de la Universidad

Hay que tener presente que en algunas universidades no disponen de dichas fechas cuando se confecciona el programa de la asignatura. Es conveniente pactar un canal de comunicación para informar al alumno de las fechas, cuando estas sean disponibles.

Comentarios:

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Nombre de la asignatura.	Ítem 41
	Grupo B

Para una valoración correcta del ítem debe aparecer el nombre completo de la asignatura, tal y como aparece en el plan de estudios.

Puede existir una denominación popular de la asignatura, que lleve a la confusión del alumno.

Comentarios:

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Indica el código de la asignatura.	Ítem 42
	Grupo C

Para una valoración correcta del ítem debe aparecer el código de la asignatura, tal y como aparece en el plan de estudios.

En algunos casos, asignaturas de diferentes estudios, pero con el mismo contenido pueden compartir programa, e incluso nombre, pero nunca código.

Comentarios:

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Departamento al que pertenece.	Ítem 43 Grupo B
Para una valoración correcta del ítem debe aparecer departamento al que pertenece la asignatura.	
En diferentes casos, puede convenir determinar también el ámbito de estudios dentro del departamento.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Nombre del / los profesor/es.	Ítem 44 Grupo B
Para valorar positivamente estos indicadores deben aparecer explícitamente el nombre y apellido de cada uno de los profesores.	
Si la asignatura tiene profesores ayudantes, que den partes de la asignatura, también deberían constar en el programa ya que son profesores de la misma.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Parte del programa que da cada profesor.	Ítem 45 Grupo C
Para valorar positivamente este ítem, el profesor debe indicar qué parte de del programa da el profesor, de una forma clara, no basándose en fechas sino en la parte del temario que se va a dar.	
Si existen profesores sin docencia directa, si no encargados de tutoría u otra actividades de ayuda a la docencia, también deberían aparecer en el programa.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	

Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Indica el despacho de tutoría de cada profesor.	Ítem 46 Grupo B
Para una valoración positiva del ítem debe aparecer detallado donde se encuentra el despacho de tutoría del profesor.	
Hay que tener presente que los despachos muchas veces no son fáciles de encontrar así que otras indicaciones para situar los despachos puede ser útil. El teléfono y mail del profesor son también direcciones de contacto con el profesor.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Indica las horas de tutoría de cada profesor.	Ítem 47 Grupo B
Para una valoración positiva del ítem debe aparecer detalladas las horas de tutoría del profesor, tanto presencial como telefónica.	
Sería conveniente especificar si existe diferencia entre el primer y segundo cuatrimestre en la tutoría.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta <input type="checkbox"/>	
NO se presenta <input type="checkbox"/>	

Indica la cantidad de créditos.	Ítem 48 Grupo A
Para una valoración positiva del ítem debe aparecer detallados la cantidad de créditos de la asignatura.	
Recordar que la cantidad de créditos puede variar si se contempla desde la visión del docente o la visión del alumno (créditos ECTS).	

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta	<input type="checkbox"/>
-------------	--------------------------

NO se presenta	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------

Indica la cantidad de créditos teóricos.	Ítem 49 Grupo B
---	--------------------

Para una valoración positiva del ítem debe aparecer detallados la cantidad de créditos teóricos de la asignatura.

Recordar que la cantidad de créditos puede variar si se contempla desde la visión del docente o la visión del alumno (créditos ECTS).

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta	<input type="checkbox"/>
-------------	--------------------------

NO se presenta	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------

Indica la cantidad de créditos prácticos.	Ítem 50 Grupo B
--	--------------------

Para una valoración positiva del ítem debe aparecer detallados la cantidad de créditos prácticos de la asignatura.

Recordar que la cantidad de créditos puede variar si se contempla desde la visión del docente o la visión del alumno (créditos ECTS).

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta	<input type="checkbox"/>
-------------	--------------------------

NO se presenta	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------

Indica la cantidad de créditos esfuerzo.	Ítem 51 Grupo B
---	--------------------

Para una valoración positiva del ítem debe aparecer detallados la cantidad de créditos esfuerzo de la asignatura.

Se ha de tener presente que con estos créditos esfuerzo, se estima cuánto tiempo necesita el alumno para preparar la asignatura, como término medio.

Comentarios:

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Indica el rango de la asignatura según los estudios.

Ítem 52

Grupo C

Para una valoración positiva del ítem debe aparecer el rango de la asignatura según los estudios, siempre que sea troncal, obligatoria o optativa.

Se debe tener presente que casi cualquier asignatura puede ser de libre configuración. Se cree que si no lo pudiera ser, esta información podría aparecer en el programa.

Comentarios:

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Indica la temporalización de la asignatura.

Ítem 53

Grupo B

Para una valoración positiva de este ítem debe aparecer claramente la temporalización de la asignatura especificando si es anual o cuatrimestral.

Si la asignatura tiene docencia cuatrimestral, debe diferenciarse si esta se dará en el primer o segundo cuatrimestre.

Comentarios:

VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Indica el horario semanal de la asignatura.

Ítem 54

Grupo B

Para una valoración positiva de este ítem debe aparecer claramente la los horarios y las aulas de la asignatura, para cada grupo de alumnos (si hay más de uno)

La asignatura puede cambiar de horario durante el curso, dato que debería aparecer en el programa.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

Indica los grupos de cada tipo en la asignatura.

Ítem 55

Grupo B

Para una valoración positiva de este ítem debe aparecer claramente los diferentes grupos (si los hay) de la asignatura y una información clara para que todos los alumnos sepan a que grupo pertenecen.

Es posible que a algún alumno el grupo que le haya tocado, por diferentes motivos, no le vaya bien. En este caso hay que plantearse los casos en los que es posible un cambio de grupo.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta

NO se presenta

Indica la diferencia del horario entre créditos teóricos y prácticos

Ítem 56

Grupo C

Para una valoración positiva de este ítem deben aparecer los diferentes horarios (para grupos y/o cuatrimestre) y lugar de la asignatura.

Se debe recordar que la parte teórica debe estar generalmente diferenciada de la práctica, tanto por contenido como por espacio temporal.

Comentarios:

VALORACIÓN

Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

Indica los <u>prerrequisitos</u> de la asignatura	Ítem 57
	Grupo B
Para valorar positivamente estos indicadores deben aparecer explícitamente las informaciones solicitadas.	
Si bien pueden aparecer las asignaturas, también puede aparecer la referencia donde se puede encontrar dicha información. En algunas asignaturas, también puede ser aconsejable especificar cuáles son los contenidos mínimos necesarios para seguir la asignatura.	
Comentarios:	
VALORACIÓN	
Se presenta	<input type="checkbox"/>
NO se presenta	<input type="checkbox"/>

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Términos relacionados con el contenido de la Programación y Evaluación de los mismos. Para la confección de este glosario de términos, se ha utilizado los siguientes textos.

AA.VV. (2001). *Eurydice European Glossary on Education*. Bruselas: Eurydice.

Ander-Egg, E. (1997). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio.

Fornier, A. y Latorre, A. (1996). *Diccionario Terminológico de Investigación Educativa y Psicopedagógica*. Barcelona: EUB

Gispert, C. (dir.) (1999). *Enciclopedia General de la Educación*. Madrid: Oceano Multimedia.

Gómez, G. (coord.)(1986). *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid : Anaya.

Husen, T. y Postlethwaite, N. (coord.) (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona : Ministerio de Educación y Ciencia, Vicens-Vives,

Ruiz Berrio, J. (coord.) (1985). *Diccionario de ciencias de la educación. Educación comparada* Madrid: Anaya.

ACREDITACIÓN

Proceso de evaluación externo cuyo objetivo es garantizar que son alcanzados ciertos niveles de calidad bajo criterios y estándares previamente definidos.

ACTITUD

Disposición a aplicar conocimientos y capacidades al puesto de trabajo, y que reflejan la actuación de la persona ante la tarea, compañeros, mandos y empresa («saber estar»).

ACTUALIDAD CIENTÍFICA

Termino que define en que medida la información que se está gestionando o trabajando es novedosa o por el contrario ha sido ya superada o rechazada por la comunidad científica.

ALUMNO DE NUEVO INGRESO

Estudiante que accede por primera vez a la universidad, a una Titulación, a un plan de estudios.

ALUMNO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Estudiante que para lograr los objetivos o competencias fijadas en una Titulación precisan de un esfuerzo formativo y organizativo extra, y en los que puede estar presente o no alguna discapacidad. Dicho esfuerzo puede traducirse en la necesidad de materiales complementarios, orientación académica y profesional, adaptación de la enseñanza, refuerzo de los aprendizajes, atención individualizada o adaptación de los accesos a las instalaciones, mobiliario o el instrumental

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Tipo de enseñanza con un bajo nivel de feedback entre el profesor y el alumno. El alumno no recibe un apoyo por parte del profesorado durante todo el proceso, más allá de las recomendaciones de la bibliografía o materiales de estudio. El alumno no obstante tiene horas de tutoría (con los compañeros o el profesor) donde puede aclarar sus dudas y discutir sus ideas.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Tipo de aprendizaje que se caracteriza por que el alumnado realiza el aprendizaje utilizando como mediador, además del profesor y los materiales de apoyo, al compañero, con el que discute, reflexiona y recibe feedback sobre los contenidos a aprender.

Es un aprendizaje donde el grado de autonomía del alumno es mayor y donde este, con la ayuda de los compañeros confecciona y crea sus conocimientos.

APRENDIZAJE POR CASOS PRÁCTICOS

Tipo de aprendizaje en el que se plantean casos prácticos que el alumno o el grupo de alumnos debe resolver como si se tratase de la vida real. Este tipo de aprendizaje fomenta la interdisciplinariedad de las materias y fomenta en el alumno un espíritu crítico y de selección de conocimientos e instrumentos de actuación.

APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS

Tipo de aprendizaje en el que se le plantea al alumno o grupo de alumnos una misión o un proyecto que deben realizar. Este proyecto tanto puede ser ficticio como ubicado en una realidad social. Suele utilizarse para potenciar los conceptos procedimentales. Este tipo de aprendizaje fomenta la interdisciplinariedad de las materias y fomenta en el alumno un espíritu crítico y de selección de conocimientos e instrumentos de actuación.

ASSESSMENT

El término deriva según Conner (1991) de la expresión latina “assidere”, que significa “sentarse al lado de”. En el diccionario latín/español solo aparece la palabra “assideo” que además de la traducción “sentarse al lado de” admite la traducción de “asediar”. En los diccionarios español/inglés este concepto viene traducido como evaluación y como tasación. Siendo un poco críticos el significado que se da en los países anglosajones, “assessment” responde más a tasación que a evaluación. Por ello, el término “assessment” supondría *sensu stricto* “tasar una cosa”. pero nadie estaría dispuesto, ni los anglosajones, a esta traducción

El sentido que se le da a “assessment”, estaría relacionado con el impacto y las repercusiones o aprovechamiento que el proceso educativo ha tenido sobre los receptores.

AUTOEVALUACIÓN

Proceso de reflexión y evaluación interna desarrollado por el Comité de Autoevaluación siguiendo las indicaciones de una Guía de evaluación. El producto de este proceso es el Informe de Autoevaluación (IA).

BIBLIOGRAFÍA

Relación o catálogo de libros o escritos referentes a una materia determinada (RALE)²⁰⁹. Estos escritos pueden darse en diferentes formatos (libros, revistas, comunicaciones, prensa) o bien sobre diferentes soportes (papel, audio, http, CD, Cdi). A la forma de presentar la bibliografía de una forma estandarizada se

²⁰⁹ Diccionario de la Real Academia Española.

le denomina REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. Estas varían según los ámbitos o áreas de trabajo. Estos diferentes formatos de presentar las referencias bibliográficas están estandarizados (por ejemplo APA) y se pueden encontrar en los índices de revistas. La finalidad última y en sus diferentes permutaciones de orden y tipográficas las referencias bibliográficas deben presentar: Autor, título (tanto de la obra como del capítulo, artículo y/o revista), año de publicación, lugar de publicación, editorial, páginas (en revista o artículo), su ubicación en http.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

Se denomina a la selección de libros, artículos o escritos en internet, que son específicos de un tema o unidad didáctica y que responden a directamente a la materia que se da en la asignatura, sirviendo en muchas ocasiones como guión o referente básico de la asignatura. Dentro de este concepto se encuentra el de MANUAL, especificado como una bibliografía específica que, además, vertebraba la asignatura que se imparte.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Se denomina a la selección de libros, artículos a escritos en Internet, que sirven al alumno para ampliar los conocimientos de una materia, más allá de lo estrictamente contemplado en los contenidos de una asignatura en concreto. Como bibliografía complementaria también se contemplan los libros de problemas siempre que estos sean opcionales.

BIBLIOGRAFÍA GRIS

Se denomina a la bibliografía que no ha sido publicada a escala general o que sus cauces de distribución son muy escasos (publicaciones de departamento, trabajos internos...)

CALIFICACIÓN (NOTAS)

Juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio.(RALE). La calificación es una parte de la evaluación aunque no es la evaluación en si.

Para determinar el grado de suficiencia o insuficiencia de un alumno se suele realizar a partir de criterios de comparación. Estos criterios pueden ser normativos, es decir, se compara con una norma preestablecida o bien comparativos, donde se confeccionan los criterios a partir de la comparación de las respuestas o trabajos de todos los participantes (método empleado generalmente en las oposiciones de plazas limitadas)

CARGA DOCENTE

Cantidad de trabajo que tiene un profesor con relación a la docencia de una asignatura. Esta carga docente responde tanto a la cantidad de horas de clase presencial que del profesor a los alumnos, la cantidad de tiempo dedicado a las tutorías, la cantidad de tiempo dedicado a preparar las clases, así como la cantidad de tiempo dedicado a la corrección de exámenes y trabajos. Se puede computar como carga docente, el tiempo dedicado a la formación, investigación e innovación de la capacidad docente del profesor.

CLASE MAGISTRAL

Método didáctico de exposición de contenidos o temas, en los que gran parte del trabajo recae sobre el profesor, que expone la totalidad de los contenidos que el alumno debe aprender. El alumno por su parte suele tener una actitud de recepción más bien pasiva y el feedback es escaso. Este método docente se suele utilizar en la introducción de temas o en la contextualización general de unidades didácticas.

COMITÉ DE AUTOEVALUACIÓN (CA)

Grupo de personas que pertenece a la propia institución y unidad que se evalúa y que es responsable de realizar la autoevaluación o evaluación interna de dicha unidad, siguiendo una Guía y/o protocolo de evaluación. Otro término igualmente equivalente al de CA es el de Comité de Evaluación Interna (CEI)

COMITÉ DE EVALUACIÓN EXTERNA (CEE)

Grupo de personas no pertenecientes a la institución y unidad evaluada y que es responsable de realizar la fase externa de la evaluación. En el caso de la evaluación de una Titulación, la composición de este Comité debe responder a

los siguientes perfiles: académico especialista de áreas de conocimiento de la Titulación evaluada, experto en procesos de evaluación institucional o en metodología de evaluación, y profesional externo al ámbito universitario.

COMPETENCIAS

Combinación dinámica de atributos que permiten en su conjunto el ejercicio competente de una profesión, como resultado final de un proceso educativo. Se entiende que incluye tanto teoría (conocimiento y capacidad de comprensión), práctica (aplicación operativa del conocimiento a determinadas situaciones) y valores o actitudes (un modo integral de percibir y vivir con los otros en un contexto social). Se distinguen tres tipos de competencias: las *genéricas*, comunes a cualquier titulación, las *específicas*, relacionadas con un determinado campo de estudio, las *transversales*, transferibles entre diferentes contextos profesionales.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Combinación dinámica de atributos que permiten desarrollar actividades diversas de carácter intelectual y profesional asociadas a titulaciones o profesiones concretas. Implican conocimientos especializados de tipo teórico y práctico que están relacionados con una propuesta curricular y asociados a determinados ámbitos profesionales.

COMPETENCIAS GENÉRICAS

Combinación dinámica de atributos que permiten desarrollar actividades diversas de carácter intelectual y profesional asociadas a exigencias comunes de todas las titulaciones: el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, el dominio de idiomas, la búsqueda, recuperación e integración de diferentes tipos de conocimiento, la expresión oral de ideas y argumentos, la investigación, etc.

COMPETENCIA DOCENTE

Se define por un conjunto de competencias que se presentan a la hora de ejercer la docencia como son la preparación y la organización de las actividades docentes (tanto las clases, como las prácticas y las tutorías), la

presentación y dominio de la materia, la preocupación e interés manifiesto por la enseñanza, la interacción con los alumnos así como el conocimiento de los criterios y los procedimientos que utiliza en torno a los procesos de evaluación.

COMPETENCIAS PROFESIONALES

Conjunto de conocimientos («saber»), habilidades («saber hacer») y actitudes («saber estar») directamente aplicables en contextos laborales concretos de forma efectiva. En el mundo laboral se distinguen tres tipos de competencias: a) *genéricas*, aquellas que son necesarias como base para el desempeño en cualquier área ocupacional, b) *específicas*, son las que se requieren para el desempeño de una función específica, dentro de un área o sector ocupacional, c) *transversales*, las que se requieren en diversas áreas ocupacionales o que son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Combinación dinámica de atributos que permiten desarrollar actividades diversas de carácter intelectual y profesional requeridas en diferentes actividades y en contextos profesionales concretos, pero que resultan generalizables y transferibles. Se adquieren en situaciones de práctica real o simulada y se demuestran en el propio desarrollo de las actividades. El trabajo cooperativo y en equipo, la toma de decisiones, la capacidad de comunicación, el autocontrol, la adaptación al cambio, el pensamiento orientado a la resolución de problemas, la planificación y organización de actividades, etc.

CONOCIMIENTOS

Conjunto de informaciones organizadas respecto de un tema o ámbito de actividad que permite a la persona evaluar situaciones y comprenderlas en sus elementos y en sus relaciones. Los conocimientos equivalen al «saber».

CONSELING

Tipo de tutoría que parte de una demanda concreta del alumno, con la función de dar una respuesta concreta a una demanda determinada. Se suele dar de forma individualizada.

CONTENIDOS

Es la información que se considera como imprescindible para poder lograr unos objetivos determinados. La selección de buenos contenidos requiere elegir los que mejor se acomodan a las necesidades formativas de los alumnos. Se debe tener presente que en un campo teórico no todos los contenidos tienen la misma importancia y es función del profesor establecer la diferenciación entre diferentes grados de importancia desde los imprescindibles hasta los accesorios o de complementación.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Contenidos que se refieren a ideas, ideas, lugares, teorías, leyes, pensamientos, postulados, normas.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Contenidos que se refieren a técnicas, métodos, instrumentos, secuencias, protocolos.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Contenidos que se refieren a creencias, sentimientos, actitudes.

CONTRATO-PROGRAMA

Forma de financiación que se establece entre una universidad y la Comunidad Autónoma u otra institución. Por este procedimiento la Universidad recibe recursos vinculados al cumplimiento de los objetivos que se especifican en el documento suscrito entre ambas partes.

CRÉDITO TEÓRICO

Unidad de volumen de las enseñanzas teóricas. Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica en el aula, o de sus equivalencias, entre las cuales podrán incluir actividades académicas dirigidas, que deberán preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medidas objetivas de comprobación de los resultados académicos de las mismas.

CRÉDITO PRÁCTICO

La unidad de volumen de las enseñanzas prácticas. Corresponderá a diez horas de enseñanza práctica o de sus equivalencias, entre las cuales podrán incluir actividades académicas dirigidas, que deberán preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medidas objetivas de comprobación de los resultados académicos de las mismas. En caso alguno, salvo que se trate de enseñanzas en Universidades a distancia, el porcentaje del crédito correspondiente a las actividades académicas dirigidas será superior al 30 por 100.

CRÉDITO ESFUERZO

Unidad de volumen del trabajo que debe realizar un alumno fuera del aula para poder preparar la asignatura. En este trabajo se contempla tanto el tiempo dedicado para preparar los exámenes como el tiempo dedicado a la lectura y realización de trabajos o resolución de problemas.

CRÉDITO EUROPEO (CRÉDITO ECTS)

Unidad de valoración del volumen del trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases teóricas o prácticas, como otras actividades dirigidas y el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes que debe hacer el alumno para alcanzar los objetivos educativos. La necesidad de esta unidad surge con los programas de movilidad de estudiantes para encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. Con este fin se desarrolló el *European Credits Transfer System* (ECTS). En este sistema se establece en 60 créditos el volumen total de trabajo de un estudiante con dedicación exclusiva durante un curso académico.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Conjunto de normas preestablecidas que regirán la evaluación a partir de unos objetivos previamente determinados así como la presentación y formato de la misma. Los criterios de evaluación son necesarios para cualquier tipo de evaluación ya sean exámenes, trabajos, problemas... Estos criterios de

evaluación deben ser previos al proceso de evaluación y conocidos por los alumnos.

CUALIFICACIÓN DEL PROFESORADO

Preparación que tiene el docente: formación académica (tipo de estudios y nivel o título académico), experiencia docente, experiencia investigadora y experiencia de ejercicio de la profesión fuera del ámbito universitario.

CURRÍCULUM

Conjunto de normas y principios (sociales, epistemológicos, psicopedagógicos y didácticos), objetivos, contenidos, y estructura organizativa, expresados de una forma explícita, que definen una institución con una función educativa.

CURRÍCULUM OCULTO

Concepto vinculado con los valores sociales, con la sociología socio-política imperante en un centro, la cual se expresa a través de las normas de cultura, también a través de ciertos elementos curriculares, como materiales didácticos, algunas actividades y el mismo sistema de evaluación, compartidos por todos “de facto” aunque no estén expresados explícitamente en el currículum.

DEMANDA SOCIAL CONTRASTADA

Conjunto de opiniones e informaciones de los diferentes agentes implicados en el mercado de trabajo y relacionados con una Titulación (empleadores, titulados activos con y sin experiencia laboral, colegios y asociaciones profesionales, etc.) sobre la necesidad de titulados y las características que debe reunir su formación. Con el fin de adecuar la formación impartida por una Titulación universitaria a las necesidades laborales del entorno productivo, se recaba información sobre los niveles y las características de empleo de los titulados universitarios: tareas y funciones a desempeñar, niveles de responsabilidad, conocimientos y capacidades requeridas, etc.

DIDÁCTICA

Arte de saber transmitir los conocimientos de la forma mas adecuada para su asimilación Etimológicamente didáctica viene del griego *didastékene* que

significa *didás*; enseñar y *tékene*; arte entonces podría decirse que es el arte de enseñar también es considerado una ciencia ya que investiga y experimenta, nuevas técnicas de enseñanza se basa en la psicología. sociología filosofía. Son multitud las definiciones de didáctica. A nosotros nos gusta ver la didáctica como los que la ven como el proceso de interacción comunicativa entre sujetos y actores educativos implicados en el quehacer pedagógico, que posibilita a través de la investigación, el desarrollo de acciones transformadoras para la construcción de un saber pedagógico como aporte al conocimiento. Como se ve se ha huido del uso del termino arte y se hace especial mención al proceso comunicativo y de investigación que la didáctica conlleva.

DOCENCIA ORIENTADA A LA ENSEÑANZA

Estilo de enseñanza centrado en los contenidos a presentar, donde el profesor conocedor único de la información la transmite al alumno sin preocuparse mucho de cómo este la aprende. Toda la organización de la asignatura, tanto temporal como metodológica y evaluativa gira alrededor de los contenidos que se han de tratar.

DOCENCIA ORIENTADA AL APRENDIZAJE

Estilo de enseñanza que se centra en los alumnos y como estos aprenden los contenidos y alcanzan los objetivos propuestos para la asignatura. Se pone énfasis en métodos de diseminación y comunicación. El alumno se erige como el protagonista de su propia formación y suele tener una relación directa con el conocimiento. El profesor para a ser un apoyo o refuerzo al aprendizaje del alumno. Se suelen utilizar métodos cooperativos así como el aprendizaje por proyectos, por problemas...

EFICACIA

Relación entre los objetivos previstos y los resultados obtenidos.

EFICIENCIA

Relación entre los objetivos previstos y los resultados obtenidos en función de los recursos invertidos.

ESTÁNDAR

Conjunto de criterios que han de cumplirse para que una característica tenga el nivel de calidad exigible.

EPISTEMOLOGÍA

La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido.

ESTILO DOCENTE

Conjunto de características que definen la forma de actuación de un profesor con respecto a los alumnos y la materia. Se tienen en cuenta diferentes factores. Uno de ellos es la aproximación a los contenidos creando inquietudes (ya sea retado o por problemas) o con un estilo más nocional y dependiente de los textos o datos. Otro factor es el estilo de liderazgo desde el dominante, (que basa sus actuaciones en que él sabe más que los otros, impone, ordena...) hasta el integrador (que ruega más que ordena y comparte la actividad de formación con el alumno). Un tercer factor es la atención del profesor en la evaluación ya sea al producto o en el proceso. El uso de materiales de apoyo a la enseñanza (tradicionales, NNTT, Internet). La accesibilidad al alumno.

La combinación de estos diferentes factores crean un estilo docente particular de cada profesor.

ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Harmonización de los diferentes sistemas nacionales de educación superior que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y con la Declaración de Boloña (1999) con el objetivo de favorecer la movilidad de estudiantes y trabajadores dentro de la Unión Europea en el horizonte temporal de 2010.

EVALUACIÓN

Parte del proceso formativo que pretende estimar y apreciar el diseño, la ejecución y los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje tanto en el alumno como en el profesor.

EVALUACIÓN FINAL

Evaluación que se realiza la final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Evaluación cuya misión fundamental es aprender mediante la evaluación para poder mejorar las deficiencias detectadas.

EVALUACIÓN INICIAL

Evaluación que se realiza al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que sirve para delimitar cuales son los conocimientos previos así como las expectativas de los alumnos sobre una materia o asignatura.

EVALUACIÓN POR COMPAÑEROS

Proceso de evaluación que en el que los compañeros discuten y reflexionan sobre sus propias conclusiones y trabajos realizados. Este tipo de evaluación permite un feedback mayor entre la evaluación y los alumnos y es un instrumento de evaluación muy útil en el aprendizaje cooperativo.

EVALUACIÓN PROCESUAL

Evaluación que se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

EVALUACIÓN SUMATIVA

Evaluación cuya misión es tener una visión de conjunto de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, así como su impacto y resultado tanto del alumnado como en el alumnado

EVALUABILIDAD

Cualidad que permite y facilita la evaluación.

EVALUACIÓN EXTERNA

Proceso de evaluación realizado por un Comité de Evaluadores Externos (CEE), después de analizar el Informe de Autoevaluación (IE). Implica, además, la realización de una visita a la unidad evaluada y de entrevistas con los diferentes implicados. El CEE debe elaborar un Informe de Evaluación Externa.

FEEDBACK

Proceso por el que se recibe información (impacto, claridad, grado de dificultad...) sobre una actividad realizada que se puede utilizar como retroalimentación y mejorar el proceso.

FINALIDADES DE LA ASIGNATURA

Conjunto de objetivos terminales de una asignatura para las cuales esta asignatura está diseñada siendo parte de un plan educativo superior. Suele venir marcado por ley.

GUIDANCE

Tipo de tutoría que se caracteriza por tener un carácter anticipador de los problemas, donde con diferentes dinámicas se prepara al alumno para tomar las decisiones que más le convengan. Es un tipo de tutoría de carácter y necesidad educativa con facilidad de ser colectiva.

GRADUADO, EGRESADO, TITULADO

Alumno que ha finalizado con éxito los estudios y tiene o está en disposición de solicitar el título oficial. A efectos estadísticos, comúnmente se utilizan indistintamente estos tres términos para referirse a los estudiantes que han superado todos los créditos docentes o asignaturas que conforman el plan de estudios.

GUÍA ACADÉMICA DE LA TITULACIÓN (GUÍA DOCENTE DE LA TITULACIÓN)

Documento público en el que se recogen las informaciones básicas sobre la planificación y organización de las enseñanzas de una Titulación y/o Centro. Los contenidos habituales son: ubicación, equipo de gobierno y profesorado del

centro, planes de estudio, calendario académico, horarios, programas de las asignaturas (tipo de materia y número de créditos, profesor responsable de impartirla, objetivos, metodología, criterios y procedimientos de evaluación, plan de trabajo y bibliografía), servicios al estudiante, reglamentos y normas diversas, etc.

HABILIDADES

Son capacidades relacionadas con la posibilidad de realización directa de acciones concretas. Las habilidades pueden considerarse como un «saber hacer».

INDICADOR

Información cuantitativa o cualitativa sobre un elemento concreto de una Titulación que permite valorar su calidad.

INTERDISCIPLINARIEDAD

Cualidad de los estudios u otras actividades que se realizan con la cooperación de varias disciplinas (RALE).

INSTRUMENTO/METODOS DE EVALUACIÓN

Son todas aquellas actividades y herramientas que se utilizan para realizar una evaluación (exámenes, test, recensión de libros...).

ITINERARIOS CURRICULARES, INTENSIFICACIONES

Son opciones académicas que se contemplan en algunos planes de estudio y que permiten al alumno elegir una determinada especialización. Un itinerario está configurado por un conjunto de asignaturas que comparten unas características comunes y que le diferencia de otro itinerario curricular.

JERARQUIZACIÓN

Orden de un conjunto en diferentes grados de valor.

LÍNEA PEDAGÓGICA

Conjunto de ideas y normas compartida por un conjunto de profesores sobre como se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución o estudios determinados, teniendo en cuenta aspectos psicopedagógicos y didácticos.

LOU

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (BOE 24 de diciembre de 2001). Esta ley sustituye a la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria CLDU/BOE de 1 de septiembre de 1983.

MANUAL DE PROCEDIMIENTO DE CONFECCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN

Documento en el que están descritos con exhaustividad las normas, criterios, pasos, actuaciones y responsables.

MATERIALES DE APOYO A LA DOCENCIA

Son el conjunto de materiales y recursos que ayudan al profesor a realizar la docencia. Se pueden diferenciar entre materiales de exposición (pizarra, transparencias, proyectores), materiales de manipulación (simuladores, material de laboratorio...) o materiales de ampliación y complementación de la docencia (bibliografías, Internet...). Este campo de materiales de apoyo a la docencia a sufrido un crecimiento exponencial con la entrada de las NNTT de la educación.

MATERIALES DE APOYO AL APRENDIZAJE

Son el conjunto de materiales y recursos que ayudan al alumno a organizar y asimilar los diferentes contenidos de la asignatura para poder llegar a integrar los objetivos. Este conjunto de materiales puede ser confeccionado por el profesor, con el fin de facilitar la organización de los contenidos, indicar los contenidos más importantes, indicar posibles líneas de ampliación, facilitar al alumno la toma de notas en el aula (esquemas, datos numéricos...), facilitar al alumno problemas ya resueltos o sin resolver para trabajar fuera del aula...

METAS Y OBJETIVOS DE LA TITULACIÓN

Son los propósitos que se pretenden alcanzar con la implantación y desarrollo de las enseñanzas universitarias conducentes a un título. Constituyen el punto de referencia que enmarca todas las decisiones y actividades que implica la organización y funcionamiento de una Titulación. Su formulación debe considerar cuestiones como: el perfil profesional de la Titulación, las actividades de formación, las infraestructuras, los recursos humanos, la organización de la gestión, etc.

METODOLOGÍA

La metodología es la parte del programa que sirve para concretar las actuaciones que se realizarán para trabajar los contenidos propuestos con el fin de conseguir los objetivos planteados.

NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN (NNTT)

Conjunto de instrumentos, generalmente en soporte informático, que ayudan tanto al profesor como al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas herramientas se pueden usar como almacenadores y gestores muy potentes de información, como herramientas de comunicación muy dinámicas; como simuladores de la vida real... Estas NNTT son en si mismas un campo de aprendizaje, una herramienta a aprender y una fuente de recursos.

OBJETIVOS

Señalan los resultados esperados del aprendizaje con relación a unos contenidos determinados.

OBJETIVOS CONCEPTUALES

Objetivos relativos a hechos conceptos y principios, que tienen como resultados esperados del aprendizaje acciones como: identificar, reconocer, clasificar, describir, comparar, conocer, explicar, relacionar, situar, recordar, analizar, inferir, generalizar, complementar, interpretar, sacar conclusiones, dibujar, indicar, enumerar, señalar, resumir, distinguir, aplicar, etc.

OBJETIVOS PROCEDIMENTALES

Objetivos relativos a procedimientos utilizados en diversas situaciones y de diferentes maneras con el fin de resolver problemas planteados y alcanzar metas fijadas, que tienen como resultados esperados del aprendizaje acciones como manejar, confeccionar, utilizar, construir, aplicar, recoger, representar, observar, experimentar, probar, elaborar, simular, demostrar, reconstruir, planificar, ejecutar, componer, etc.

OBJETIVOS ACTITUDINALES

Objetivos relativos a aprender valores, normas y actitudes que se formularán como los resultados esperados del aprendizaje mediante verbos como comportarse, respetar, tolerar, apreciar, valorar, aceptar, participar, ser consciente de, conformarse con, actuar, conocer, darse cuenta de, estar sensibilizado, sentir, percatarse de, etc.

PARTES IMPLICADAS EN LA TITULACIÓN

Personas, organizaciones o instituciones que participan en el funcionamiento de la Titulación o que de algún modo se ven afectados, directa o indirectamente, por su funcionamiento y resultados.

PEDAGOGÍA

La pedagogía es la disciplina que organiza el proceso educativo de toda persona, en los aspectos psicológicos, físicos e intelectuales tomando en cuenta los aspectos culturales de la sociedad en general.

PERFIL PROFESIONAL DEL TÍTULO

Conjunto de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que se establecen en el programa de formación de una o varias actividades profesionales vinculadas a la Titulación.

PLAN DE CALIDAD

Conjunto de actuaciones que se formulan para alcanzar unos determinados objetivos orientado a la mejora de la calidad. El Plan de Calidad incluirá objetivos, acciones, estrategias, responsabilidades, métodos de evaluación, indicadores que permitan conocer qué se logra y que ayuden a prevenir

posibles fallos, estándares de calidad, un calendario, y el método para revisar la efectividad de ese Plan en diferentes momentos durante su tiempo de vigencia. En dicho plan se pueden recoger, además, los documentos del sistema de calidad: manual de calidad, procedimientos operativos, instrucciones de trabajo y otros documentos de apoyo.

PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES (PNECU)

Por iniciativa del Consejo de Universidades y a propuesta del Ministerio de Educación, el Gobierno estableció, a través del Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre (BOE de 9 de diciembre de 1995) el Primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades con una duración de cinco años, ejecutable a través de convocatorias anuales (cuatro) de proyectos de evaluación institucional de calidad presentados por universidades públicas y privadas. Sus objetivos fueron tres: a) promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades; b) elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente de la Unión Europea; c) proporcionar información objetiva que pudiera servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de sus respectivas competencias.

PLAN DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES (PCU)

El Gobierno estableció, a través del Real Decreto 408/2001, de 20 de abril (BOE 21 de abril de 2001) el II Plan de la Calidad de las Universidades con una vigencia de seis años. Sus objetivos son cinco: a) continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las universidades de sistemas integrales para la mejora continua; b) promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del Plan propiciando la creación de entidades autonómicas dedicadas a tal fin; c) desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para la acreditación de la calidad alcanzada; d) implantar un sistema de información a las universidades, a las Administraciones públicas y a la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base

para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias; e) establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado.

PORTAFOLIO

Documento que tiene las funciones de:

- declaración de intenciones de la asignatura en forma de objetivos de conocimientos y procedimentales que se esperan adquirir.
- base de conocimiento sobre el tipo de problemas atacados en la asignatura
- colección de anotaciones y de know-how del alumnado de anteriores ediciones sobre problemas hallados en la implementación y desarrollo;
- normativa de presentación de propuestas y de formatos de exposición multimedia;
- histórico de avances logrados, puntos de trabajo futuros y evaluaciones anteriores

PRÁCTICAS

Parte de la asignatura en la cual el alumno lleva a cabo diferentes actuaciones en las cuales se utilizan los aprendizajes aprendidos de forma teórica. Las prácticas se pueden dar en diferentes lugares (laboratorio, campo, seminario...).

PRÁCTICAS EXTERNAS

Actividades vinculadas al programa de formación desarrolladas fuera del ámbito universitario, generalmente en empresas o instituciones no universitarias.

PRACTICUM

Actividad que desarrollan los estudiantes mientras cursan los estudios como experiencia de aprendizaje laboral. En determinados planes de estudios universitarios están contemplados en un número de créditos.

PRERREQUISITOS

Son los conocimientos previos que se deben tener para poder afrontar con éxito una tarea formativa. Administrativamente son las asignaturas que se deben tener aprobadas para poder optar a matricularse en otras.

PROGRAMA DIDÁCTICO

Conjunto de conocimientos de una realidad científica y de las consideraciones generales de la misma, estructurados, ordenados y sistematizados para un proceso de enseñanza-aprendizaje.

PROGRAMA DE ACOGIDA DE ALUMNOS

Es un conjunto de actividades planificadas destinadas a los alumnos que acceden por primera vez a la universidad para facilitarles su integración en la vida académica. Los aspectos o bloques temáticos que generalmente se tratan son: el institucional (la Universidad, la representación estudiantil, los derechos y obligaciones, los servicios universitarios) y el académico (plan de estudios, la programación del primer año, la tutoría, preparación inicial, etc.).

PROGRAMA DE CAPTACIÓN DE ALUMNOS

Conjunto de actividades planificadas destinado a padres, orientadores y a alumnos en edad de iniciar su periodo universitario para informarles sobre la oferta educativa de la Universidad/Centro/Titulación y sus salidas profesionales.

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Sistematización de un programa didáctico adaptándolo a unas circunstancias concretas; créditos, horario, espacio, tipo de alumnado, materiales disponibles...

PSICOPEDAGOGÍA

Rama de la psicología que se ocupa de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación más adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos.(RALE). Son multitud las diferentes definiciones que se pueden dar de este término, aunque todas tiene en común en que esta pretende personalizar la enseñanza y adaptarla a los diferentes niveles tanto sociales como personales del alumno.

RANGO DE LA ASIGNATURA

Clase o categoría de una asignatura respecto a su situación en el Plan de Estudios donde esté ubicada. Esta puede ser troncal, obligatoria, optativa o de libre configuración calificación que viene dada por el Plan de Estudios.

RECENSIÓN

Nota o reseña que se hace de una obra literaria o científica. (RALE). En esta nota o reseña debe incluirse generalmente la opinión y discusión de los temas tratados.

SECUENCIACIÓN

Ordenar temporalmente un conjunto de actividades, temas o unidades didácticas

SUPLEMENTO EUROPEO AL TÍTULO

Modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior.

TAXONOMÍA

Ordenación sistemática y jerarquizada (en este caso de los ámbitos de conocimiento)

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Son todas aquellas técnicas que se utilizan para recoger información con un fin evaluativo. Pueden ser orales, o escritas. Necesitan de un instrumento de registro o recogida de información, con posibilidad de estudio de los datos recogidos. Los diferentes instrumentos de evaluación, son en gran medida la sistematización de las técnicas de recogida de información.

TEMPORALIZACIÓN

Asignar a cada uno de los elementos de un conjunto de actividades, temas o unidades didácticas, un momento (o espacio temporal) determinado.

TEST, (Examen tipo).

Prueba de respuesta múltiple en la que el profesor además de proponer la cuestión también propone diferentes respuestas posibles de las cuales el alumno debe elegir una.

TRABAJO ESCRITO

Actividad realizada por el alumno o grupo de alumnos que concluye con la presentación de un dossier al profesor en el que se reflejan los resultados de su trabajo. Este trabajo puede ser la reflexión sobre un tema, una práctica, la confección de un proyecto.... Suele responder a un formato determinado por el profesor. La mayoría de los casos es parte de la evaluación de los alumnos. Hay que tener muy presente la carga en CRÉDITOS ESFUERZO que conllevan los trabajos escritos para el alumno.

PRESENTACIÓN ORAL DE UN TRABAJO

Actividad realizada por el alumno o grupo de alumnos que concluye con la presentación oral del mismo ya sea a los compañeros o al profesor. En contraposición del trabajo escrito se trabajan elementos de presentación oral y técnicas de presentación de información.

TRANSVERSALIDAD

Cualidad de un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje (tema, objetivo, competencia) que es compartido por diferentes asignaturas, áreas, o departamentos.

TUTORÍA

Función docente que incluye diferentes funciones; guiar desde cerca el desarrollo personal y la formación del estudiante; defender al tutorando frente a la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso profesional; orientar al alumno en la toma de decisiones. De forma genérica se refiere a una interacción más personal en el ámbito de la docencia del profesor con el alumno.

TUTORÍA ELECTRÓNICA

Tutoría realizada a través de soporte informático conectado a Internet. No tiene la agilidad de una conversación directa, aunque tiene como ventaja que el alumno puede plantear sus dudas en cualquier momento.

UNIDAD DIDÁCTICA

Unidad de programación en la que se plantean los objetivos, contenidos, y materiales necesarios concretos sobre un tema o conjunto de temas determinados y se especifican si es preciso cambios en la metodología o métodos de evaluación.

ANEXO 2. CARTA DE PRESENTACIÓN E INVITACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL DELPHI

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LAS ASIGNATURAS UNIVERSITARIAS

Ante todo darle las gracias por querer responder al siguiente cuestionario. Consta de 63 cuestiones en las que se intenta reflejar los componentes que bajo nuestro criterio deberían tener los programas de las asignaturas universitarias.

Se le pide que valore con un criterio de importancia los diferentes ítems que se le presenta en una puntuación de 1 a 5. La puntuación 1 es el grado inferior de importancia y la puntuación 5 el grado mayor de importancia.

Para seleccionar una puntuación solo debe seleccionar (pinchar) sobre el botón que aparece junto a los números. El programa solo permite la selección de un botón.

Al inicio del cuestionario se le solicitan unos datos sobre su categoría profesional y experiencia docente, así como el ámbito de estudios en el que trabaja o estudia. Puede seleccionar una de las opciones presentadas en cada caso,

Al final del cuestionario se le invita a realizar un DAFO sobre el instrumento de evaluación aquí presentado, así como sobre su pertinencia y eficacia tanto para la ayuda para la programación como la evaluación de la calidad docente.

DAFO es el acrónimo de Dificultades (Presentes), Amenazas (Futuras), Fortalezas (Presentes), Oportunidades(Futuras)que en este caso se refiere a la pertinencia y eficacia tanto para la ayuda en la programación como la evaluación de la calidad docente del instrumento de evaluación del programa de las asignaturas universitarias.

ANEXO 3. CARTA DE PRESENTACIÓN E INVITACIÓN A LA INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIA

Distinguido XXXXXXXXXXXXXXXX

Soy Andrés Nadal, profesor del Departamento de Ciencias de la Educación de la UIB, colaborador de la Agencia de Qualitat de les Illes Balears (AqulB).

Nos dirigimos a Ud. por indicación del Dr. Luis Ballester, Director de la AqulB, para invitarle a tomar parte en la revisión y mejora del documento “Indicadores de un documento que pueda ser útil para evaluar la calidad de los programas de las asignaturas universitarias. Para ello ya se ha confeccionado un listado de 63²¹⁰ ítems para medir la calidad de los programas de las asignaturas universitarias, basándonos en una revisión de la documentación que sobre el tema hemos consultado. Su particular conocimiento y experiencia en el ámbito temático del estudio nos puede servir para evaluar tanto el total del listado como cada uno de los ítems que lo forman. Su aportación será de un valor inestimable para la evaluación del programa de las asignaturas universitarias”.

En qué consistirá su aportación:

- 1. Leer el modelo general del diseño de la evaluación del programa universitario, para seguidamente pasar a puntuar los ítems que lo forman.*
- 2. Aportar la dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) del uso de este documento para la evaluación del programa de las asignaturas universitarias.*

Con todas las aportaciones recibidas, el coordinador de este documento colectivo, elaborará un nuevo documento y se le reenviará en pocos días, pidiendo su lectura y revisión.

Si decide aceptar, le rogamos le rogamos que se abra la página que a continuación le proporcionamos donde encontrará el material necesario para participar en el trabajo.

²¹⁰ La diferencia entre los 66 ítems del cuestionario inicial se debe a que se han suprimido 6 ítems, referentes al nombre de los diferentes apartados del programa y dos ítems referidos a la bibliografía. Además, se han añadido tres ítems referentes al nombre de la asignatura, finalidades de las asignaturas marcadas por ley y el horario de tutoría del profesor.

<http://www.aquib.com/investigación>

*Le agradecemos de antemano su atención,
congratulándonos de contar con su colaboración.*

Muy Atentamente

Andrés Nadal Cristóbal

Agencia de Qualitat de les Illes Balears

Edifici Cas Jai. (UIB)

Ctra. De Valldemossa, Km. 7,5

07071

Tel.: 971173000

Correo Electrónico: anadal@educacio.caib.es

*PD. Para consultas no dude en telefonar a mi móvil (629
XXX XXX)*

ANEXO 4. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

REVISIÓN DE DOCUMENTOS

<p>NOMBRE DEL INVESTIGADOR: _____</p> <p>FECHA: _____</p> <p style="text-align: right;">Nº de FICHA: _____</p>

<p>CARACTERÍSTICAS DE LA SIGNATURA</p> <p>NOMBRE: _____</p> <p>CÓDIGO: _____</p> <p>ESTUDIOS: _____</p> <p>UNIVERSIDAD: _____</p> <p>Nº de HOJAS QUE TIENEN LOS APUNTES A DÍA DE HOY: _____</p>

<p>LEER LAS INSTRUCCIONES DE LA ÚLTIMA PÁGINA ANTES DE EMPEZAR</p>

TIPOGRAFÍA	MANO	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
		PRIMERA ANOTACIÓN	SI <input type="radio"/> NO <input type="radio"/>
		REVISADO	SI <input type="radio"/> NO <input type="radio"/>
	MÁQUINA	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
		PROPIOS	SI <input type="radio"/> NO <input type="radio"/>
		PROFESOR	SI <input type="radio"/> NO <input type="radio"/>
		LIBROS	SI <input type="radio"/> NO <input type="radio"/>
SE PRESENTAN	CAMBIOS DE LETRA	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	COLORES	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	SUBRAYADOS	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	ABREVIATURAS	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	ESPACIOS EN BLANCO	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	DIBUJOS	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
HAY FECHA DIARIA	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>	
ORGANIZACIÓN	NO EXISTE	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	TÍTULOS	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	GUIONES O IDEAS	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	ESQUEMAS	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	PREVIOS	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	RESÚMENES	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	NUMÉRICOS	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
EXPLICACIONES	CUADROS RESUMEN	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	PREVIOS	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	POSTERIORES	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	ANOTACIONES	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	MARGEN	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	CUADROS DE AVISO	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	ENTRE LÍNEAS	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	SUBRAYADOS, CÍRCULOS	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
	FECHAS DE REDACCIÓN	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>

SEÑALES DE AVISO (¡, ¿?)		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>		
ENTRE PARÉNTESIS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>		
DUDAS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>		
		PROPIAS	SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>	
		DE LOS OTROS	SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>	
<hr/>							
CITAS/ REFERENCIAS		ENTRE COMAS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
		BIBLIOGRAFÍAS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
<hr/>							
DIFERENCIA HORAS		TEÓRICAS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
		CONCEPTOS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
		PROCEDIMIENTOS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
		ACTITUDES		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
<hr/>							
		PRÁCTICAS					
		CONCEPTOS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
		PROCEDIMIENTOS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
<hr/>							
SE DIFERENCIA		EXPOSICIÓN		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
		PROPUESTAS/PROBLEMAS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
		TRANSPARENCIAS, TV, @		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
		PREGUNTA / RESPUESTA		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
		TUTORÍAS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>
<hr/>							
<hr/>							
DIFERENCIA ENTRE TEMAS IMPORTANTES Y SECUNDARIOS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>		
RELACIÓN CON EL PROGRAMA		DIRECTA	SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>	Dónde se está del programa
		DIFUSA	SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>	
<hr/>							
<hr/>							
ANOTACIONES DE LAS TUTORÍAS		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>		
<hr/>							
<hr/>							
PUTAS EXPLÍCITAS DE "INTRODUCCIÓN / REPASO"		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>		
<hr/>							
<hr/>							
NOTAS DE AMPLIACIÓN DADAS POR EL PROFESOR		SI	<input type="radio"/>	NO	<input type="radio"/>		
<hr/>							
<hr/>							

NOTAS / ACLARACIONES

INSTRUCCIONES

LEER ATENTAMENTE LAS INSTRUCCIONES ANTES DE EMPEZAR A RELLENAR EL CUESTIONARIO.

- Hacer revisiones periódicas de los apuntes de la asignatura
- Se han de cumplimentar la totalidad de los ítems del instrumento
- El instrumento está confeccionado en forma de árbol. Las respuestas negativas anulan las preguntas de rango inferior, que no hace falta que se contesten.
- No olvidar identificar al investigador y la asignatura.
- En la cuestión ¿dónde se está del programa) hay que decir en qué punto del programa dado por el profesor se está, poniendo en qué punto del temario se encuentra reflejada la última clase.
- Las informaciones recogidas deben ser explícitas en los apuntes y no supuestas por el investigador
- La contestación si o no, no solo significa la presencia o ausencia en un 100% aunque sí se puede asignar esta valoración a partir de un 75%.

SI SE TIENE ALGUNA DUDA NO DUDAR EN CONSULTAR

ANDRÉS NADAL CRISTÓBAL
Mail: anadal@ducacio.caib.es

Tfn. 971.17.33.37 (Despacho de Luis Ballester)

ANEXO 5. GUIÓN DE ENTREVISTA DE LOS ALUMNOS.

Guió d'entrevista.

L'entrevista que aquí se planteja, s'ha de contextualitzar dintre d'un continu d'una investigació que va començar amb la revisió dels apunts de l'assignatura.

Es per això que aquesta entrevista s'ha de fer a la mateixa persona a la que es va revisar la bibliografia.

L'objectiu d'aquesta entrevista, es la de complementar les informacions que es varen extreure de la revisió dels apunts.

Recordem que la nostra investigació es centra en les tècniques d'estudi que te l'alumne a l'hora d'enfrontar-se a una assignatura.

Com a fil conductor de la entrevista farem servir la forma de donar classe el professor y com aquesta forma de donar classe afecta a les seves competències a l'hora d'estudiar.

A l'hora d'enregistrar l'entrevista, es pot fer ja sigui per escrit com gravat la conversa i després transcriure la mateixa. Ha de quedar clar que l'entrevista s'ha de presentar transcrita en suport informàtic. (Un disquet)

A continuació se vos presenta un guió d'una entrevista que es creu que pot respondre a les diferents expectatives que tenim. No vol dir que aquestes qüestions han de ser les úniques si no que a partir d'aquestes qüestions s'ha de realitzar la entrevista.

Recordeu que les respostes a una entrevista han d'anar més enllà de una resposta dicotòmica (si,no). S'ha de demanar el per què de les respostes intentant tenir una informació complementària i amplia.

1. Qüestions generals:

- 1.2.1. Quin es el nom de l'assignatura
- 1.2.2. Quants de crèdits te
- 1.2.3. És anual o quadrimestral
- 1.2.4. Ja l'has acabada, Quina nota has tret.

2. Qüestions relacionades amb l'assignatura:

- 2.2.1. S'ha donat tot el temari :
- 2.2.2. Quants de temes o % de temes que no s'han donat.
- 2.2.3. Els temes donats s'han explicat a l'aula o bé s'ha donat informació de on es pot preparar la matèria no donada (llibre, fotocòpies...).
- 2.2.4. Vares preparar aquests temes no donats directament per el professor.
- 2.2.5. Creus que aquests temes són menys importants que els que ha donat el professor a l'aula.

3. Qüestions relacionades amb la docència del professor:

- 3.2.1. Com dona el professor l'assignatura: (exposicions orals, seguint un text, debats, problemes)
- 3.2.2. Fa servir el professor instruments complementaris a la seva exposició, que la regulen i ordenen (transparències, esquemes...)
- 3.2.3. Com s'han donat els crèdits pràctics de l'assignatura (debats, treballs, lectures...)
- 3.2.4. Com han influït els crèdits pràctics a l'hora de preparar l'assignatura (serveixen, complementen, no serveixen per res...)
- 3.2.5. Creus que el temps que té l'assignatura és suficient per donar la matèria programada.
- 3.2.6. Tots els temes que s'han donat tenen el mateix valor i se ha dedicat el mateix temps. (Comentar un poc)

4. Qüestions relacionades amb l'Avaluació i preparació de l'assignatura:

- 4.2.1. Com vares preparar l'assignatura per presentar-te a un examen?
- 4.2.2. Com et varen avaluar tant la teoria com a la pràctica. (També es convenient indagar quin és el pes de cada una de les parts a l'hora de puntuar l'assignatura. S'ha de tenir present que hi ha pràctiques o treballs que no tenen un pes concret o fins i tot no tenen pes a l'assignatura més enllà de permetre o no l'assistència a l'examen).
- 4.2.3. Sabies com t'anaven a avaluar.
- 4.2.4. Creus que la forma d'avaluar-te va influir a la forma de com vares preparar l'assignatura. (Es pot demanar una pregunta

complementària, si es creu que hi ha diferents formes de preparar una assignatura segons el tipus d'avaluació que es preveu).

4.2.5. Creus que la forma de donar la classe es el correcte per els continguts que et varen donar. Com ho feries tu.

4.2.6. Et va bastar la informació que havies recollit a l'aula per preparar l'assignatura.

4.2.7. Vares de demanar a companys apunts per ampliar o complementar els apunts.

4.2.8. Vares fer servir la bibliografia complementària. (Si contesta que si demanar:

4.2.9. Quants de llibres vares fer servir.

4.2.10. Per que et varen servir els llibres; per complementar els apunts, per entendre els apunts, per tenir informació no donada a l'aula, per fer problemes, per complementar l'assignatura)

4.2.11. Creus que es pot aprovar sense llegir la bibliografia recomanada.

5. Qüestions relacionades amb l'organització

5.2.1. Vares comprar el programa (indagar si va necessitar el programa, va entendre el programa)

5.2.1. Vares anar a tutoria alguna vegada. Quantes vegades. Per què et va servir anar a tutoria

5.2.1. Creus que és necessari anar a classe per aprovar l'assignatura o es pot preparar sense anar a classe. (Indagar si la organització de l'assignatura possibilita la no assistència a classe)

5.2.1. Creus que respon al esforç realitzat per preparar l'assignatura.

Recordar que aquestes són les qüestions bàsiques tot i que no son les úniques i les heu de complementar amb les que cregueu que son pertinents i que aquí no es presenten).

Si teniu cap dubte posau-vos en contacte amb mi. anadal@educacio.caib.es

ANEXO 6. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN (del anexo 24)

Asignatura	Actividades (1)	Peso en la nota final (2)

(1) Referido a exámenes finales o parciales, trabajos monográficos, cuadernos de prácticas.

(2) El peso de cada producto a evaluar se expresa en términos de porcentaje o *Ha de aprobarse para pasar al examen final.*

Del Plan Experimental de Evaluación Institucional Universitaria. 1993. (anexo 24)

ANEXO 7. LA EVALUACIÓN Y SUS RELACIONES.

ANEXO 8. CONTEXTO DEL PROGRAMA Y SUS RELACIONES.

**ANEXO 9. DEL PLAN EXPERIMENTAL DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL
UNIVERSITARIA. 1993. (ANEXOS 16, 22, 23, 24)**

Universidad.....
Titulación.....

Departamento.....

Información sobre las asignaturas en las que el departamento tiene asignada la docencia Cu

Asignatura	Nº de grupos/ alumnos	Nº de profesores	Nº de programas. diferentes	Nivel de variedad (1)	Última revisión (2)		Contenido del documento publicado					
					año	tipo	Contenido	Objetivos	Metodo logía	Trabajo	e	

* Añadir el nombre de la asignatura y el ciclo en que se cursa y especificar si es obligatoria (OB) o optativa (OP)

(1) Nivel de variabilidad	(2) Tipos de revisión	(3) Contenido del documento	(4) d
NO 1- Solo en parte 2- Diferencias de orientación teórica 3- Diferencias de estructura / Secuenciación. 4- Puede hablarse de programas diferentes	1- Tanto en contenidos como en la estructura secuenciación 2- Cambio en los contenidos 3- Modificación en la estructura del programa 4- Escasa variación, actualización bibliográfica	NO. No se especifica 1- Detallada 2- Suficiente 3- Pocas indicaciones	

Del Plan Experimental de Evaluación Institucional Universitaria. 1993. (anexo