

La coordinación e innovación docente en el nuevo grado de magisterio

ÁNGEL GALLEGO, CHRISTIAN ROITH

Universidad de Alcalá, Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, Área de Teoría e Historia de la Educación

RESUMEN

El proceso de Bolonia introduce un sistema novedoso de titulaciones universitarias en un gran número de países (45) sobre la base de un cambio paradigmático radical que revoluciona los sistemas de educación superior en Europa. Los nuevos estudios de grado se han ido introduciendo también en la oferta de la Universidad de Alcalá. El área de Teoría e Historia de la Educación de esta universidad ha impartido las primeras asignaturas según el nuevo sistema en el curso académico 2010 – 2011. Este trabajo presenta las innovaciones introducidas y los esfuerzos de coordinación realizados por el equipo docente responsable de la asignatura *Evolución histórica y sistemas contemporáneos de educación infantil*. Además de la adaptación de los contenidos en el sentido de la decidida introducción de la dimensión europea, se ha reorganizado la docencia reforzando el principio de la autoactividad de los estudiantes. En este sentido se han usado intensamente las nuevas tecnologías para apoyar el trabajo docente; la asignatura destacó igualmente por la introducción de un nuevo sistema de evaluación del aprendizaje de los alumnos. Aunque los profesores aún no han terminado el proceso de evaluación de esta nueva experiencia, constan como conclusiones preliminares la necesidad de reforzar la preparación básica de los estudiantes para que puedan cumplir mejor con los requerimientos del nuevo sistema de estudios, la urgencia de mejorar la eficacia del nuevo marco organizativo de la enseñanza, así como el refuerzo recomendable de la coordinación docente entre los responsables de diferentes asignaturas.

1. INTRODUCCIÓN

Los conceptos básicos del proceso de Bolonia vieron la luz un año antes de esta famosa conferencia ministerial en la Declaración Conjunta de la Sorbona sobre la armonización de la arquitectura del sistema europeo de educación superior: los ministros de educación de solamente cuatro países, Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, expresaron su intención de fomentar el reconocimiento mutuo de calificaciones mediante la convergencia gradual hacia un marco común de calificaciones y ciclos de estudio. Además, quisieron facilitar la movilidad de estudiantes y profesores y empezaron a diseñar un sistema común de titulaciones universitarias en tres niveles: el grado, el máster y el doctorado. La declaración de Bolonia, ya firmada por los entonces 15 países miembros de la UE, además de 11 países candidatos, amplió estas ideas básicas con la introducción de un sistema común de créditos, la cooperación europea para garantizar la calidad de la enseñanza y la promoción de la dimensión europea en la educación superior. Hasta los propios iniciadores de este proceso dejan ocasionalmente constancia de su asombro sobre la fuerza con la que la Declaración de Bolonia – en el fondo una manifestación de intenciones políticas sin obligatoriedad jurídica alguna – está revolucionando todo el sistema de educación superior en Europa. “The Bologna process,” podemos leer en un documento publicado recientemente, “has brought about fundamental and dramatic change in higher education

structures across the European Higher Education Area.”¹ Hasta el momento, 45 países, es decir, un número de estados muy superior al número de estados miembros de la Unión Europea, se han adherido a este proceso. Aunque muchos observadores del proceso de Bolonia critican la radicalidad de las reformas que reorganizan en algunos países un sistema universitario basado en una tradición centenaria, hay que constatar que un retorno al sistema anterior a Bolonia parece inimaginable, incluso en aquellos países que más se resistieron a unos cambios tan fundamentales².

El informe citado de la Comisión Europea permite identificar unas particularidades del proceso de Bolonia que afectan a España: mientras que en todos los países participantes se puede constatar un crecimiento del número de estudiantes universitarios, España es el único país que registra un descenso en el número de alumnos matriculados en las universidades³. Aunque el informe no ofrece un análisis de este dato, podemos sospechar que las causas del fenómeno se encuentran en factores demográficos y económicos, en particular, la crisis económica extremadamente fuerte que está azotando al país desde 2008. Otro dato contenido en este informe puede llevar a la conclusión de que los efectos del proceso de Bolonia sobre la reforma de las estructuras universitarias españolas hubiesen tenido un impacto menos intenso que en otros países europeos, porque España formaba parte del pequeño grupo de países europeos que organizaban ya en 1999 la enseñanza superior en tres ciclos⁴. No obstante, y sin descartar que el cambio paradigmático relacionado con el proceso de Bolonia afecta más a los sistemas de educación que se desarrollaron en una tradición diferente a la anglo-americana – como, por ejemplo, los sistemas educativos de la zona germanoparlante que siguieron el modelo humboldtiano – cabe destacar que los cambios originados por este proceso modifican numerosos aspectos de la organización de los estudios superiores en España. Los estudios de grado⁵ recientemente introducidos muestran unas diferencias esenciales en comparación con el ordenamiento anterior de las carreras universitarias. Los puntos formales más importantes son:

- Los nuevos grados tienen una duración de 240 ECTS o 4 años académicos, igual que en otros 12 sistemas europeos de educación superior (mientras que 25 sistemas ofrecen grados con una duración de 180 ECTS o 3 años académicos). Las titulaciones anteriores en magisterio tenían una duración de solamente 3 años.
- El número de especialidades ofrecidas se ha reducido: de las cinco especialidades anteriores se mantienen solamente dos, los grados en magisterio de educación infantil y primaria.
- La asistencia de los alumnos es obligatoria en al menos el 85% de las clases, mientras que anteriormente no existió una normativa al respecto.

¹ EUROPEAN COMMISSION, *Focus on Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process*, Brussels, EACEA P9 Eurydice, 2010, 15.

² Vid LIESNER, ANDREA; LOHMANN, INGRID (ed.), *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*, Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, 2009 [una reseña de este libro se puede encontrar en *Historia de la Educación*, nº 29, 2010, 419 – 422].

³ EUROPEAN COMMISSION, 2010, 15.

⁴ *Ibidem*, figura 1, 16.

⁵ Nos referimos en este texto sobre todo a los nuevos grados de magisterio en educación infantil y primaria, en los que una parte de la oferta docente es responsabilidad de nuestro departamento.

- Una de las innovaciones más destacadas está relacionada con el marco organizativo: la docencia se realiza en grupos grandes (de unos 50 estudiantes) y grupos pequeños (de unos 25 estudiantes, resultado de la división de los grupos grandes en 2).

Como en todas las universidades españolas, los organismos competentes se encargaron también en Universidad de Alcalá de la introducción de los cambios formales requeridos por el proceso de Bolonia. El trabajo intenso de la comisión de planes de estudio establecida en la Escuela de Magisterio de esta universidad y compuesta por representantes de todos los departamentos que ofrecen docencia en esta institución culminó con la introducción de los nuevos estudios de grado en magisterio en el año académico 2010 – 2011. En este trabajo describiremos y resumiremos los esfuerzos de innovación y coordinación docente llevados a cabo por la unidad organizativa más pequeña en el ámbito universitario, es decir, el equipo docente perteneciente al área de teoría e historia de la educación y responsable de la asignatura *Evolución histórica y sistemas contemporáneos de educación infantil* en el plan de estudios de grado en magisterio, educación infantil; informaremos sobre el desarrollo de la asignatura y evaluaremos los resultados obtenidos. El marco orientativo fundamental para estas actividades procedía de diferentes fuentes: en cuanto a la planificación docente intentamos tener en cuenta los llamados descriptores de Dublín⁶ que pretenden situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando su iniciativa y aprendizaje autónomo, lo que implicaba simultáneamente el decidido refuerzo del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y particularmente la plataforma virtual en la docencia⁷. Otra fuente importante fueron las diferentes declaraciones ministeriales emitidas a lo largo del proceso de Bolonia que destacaron siempre la importancia de la promoción de la dimensión europea en la educación superior⁸.

2. MODIFICACIONES EN EL PLAN DE ESTUDIOS Y LA GUÍA DOCENTE PARA EL NUEVO GRADO DE MAGISTERIO

La introducción de los nuevos estudios de grado en las titulaciones de magisterio no conllevó, como ya mencionamos, solamente un cambio estructural importante al reducir las cinco especialidades existentes anteriormente a dos, sino que afectó también esencialmente al plan de estudios establecido. En cuanto a los cambios que tuvo que registrar el Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, hay que constatar que algunas asignaturas que este departamento había ofrecido para la formación de los futuros maestros en la última década, como, por ejemplo, las asignaturas de *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación* y *Educación en la Europa Comunitaria*, se habían eliminado del nuevo plan de estudios para el grado, mientras que la importancia de otras asignaturas que anteriormente habían tenido un número limitado de alumnos, como, por ejemplo, la asignatura *Evolución histórica y sistemas contemporáneos de educación infantil*, o asignaturas nuevas como, por ejemplo, *La innovación educativa: perspectivas contemporáneas*, vieron su presencia significativamente aumentada en el nuevo plan. Estas modificaciones del plan de estudios

⁶ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Commission Staff Working Document: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Brussels, 2005, 42 – 44.

⁷ Reflexiones muy útiles sobre este tema se encuentran en ESTEVE, FRANCESC, «Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0», *La Cuestión Universitaria*, 5, 2009, 59 – 68.

⁸ EUROPEAN COMMISSION, 2010, 15.

fueron el resultado de la reorganización estructural citada de las titulaciones, de la consideración de las experiencias con la docencia en la diplomatura de magisterio de los últimos años y, por tanto, de la aplicación de criterios académicos, así como de un proceso de negociación entre los diferentes departamentos participantes en la docencia de grado, cuyo criterio orientador fue la distribución equitativa de la carga docente⁹.

Las informaciones disponibles antes del inicio de la docencia en la titulación de grado en magisterio, educación infantil, obligaron al equipo docente del área de teoría e historia de la educación a tomar las decisiones pertinentes sobre aspectos organizativos. Ascendiendo el número total de ECTS a impartir a 18 (3 grupos grandes x 6 ECTS cada uno) y teniendo en cuenta el personal docente disponible en el área de conocimiento, decidimos encargar la responsabilidad por la asignatura a tres profesores; éstos, por su parte, decidieron desviarse del criterio tradicional que favorecía la asignación de la asignatura completa a un solo profesor e introducir una innovación, organizando la enseñanza por bloques de contenido, es decir, cada profesor tenía que encargarse de la preparación e impartición de uno o dos bloques del contenido de la asignatura. Esta decisión influyó directamente en el diseño de la nueva guía docente que se orientó, por una parte, en el ejemplo del programa de la asignatura para la diplomatura anterior en magisterio de educación infantil, y, por otra, en los campos de especialización de los profesores participantes. Estos criterios nos permitieron incorporar los contenidos de la asignatura antigua en los tres primeros bloques de la nueva estructuración, añadiendo un cuarto bloque adicional que convertía un punto subordinado del bloque temático nº 3 de la asignatura antigua, *La Educación Infantil en Europa*, en el título del nuevo bloque de contenido nº 4 de la asignatura en el grado. Además de tratarse del tema de especialización de uno de los profesores participantes en la docencia de la asignatura, en el sentido del criterio mencionado para el diseño de la nueva guía docente, esta decisión a favor de la modificación del contenido de la nueva asignatura se justificó con la intención de reflejar los principios básicos del proceso de Bolonia¹⁰ en los contenidos del curso.

El objetivo de la inclusión de este bloque de contenido consistió en mostrar al alumnado las distintas formas de estructurar la educación infantil en todos los países de la Unión Europea. Quisimos capacitar a los estudiantes a realizar un ejercicio de educación comparada y saber distinguir las diferencias existentes entre los sistemas europeos de educación infantil, así como reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos de cada modelo. Además de proporcionar a los estudiantes de esta manera los conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión de maestro en educación infantil en España, este bloque de contenido intenta estimular el interés de los estudiantes en los sistemas educativos de otros países y generar en ellos la motivación de reflexionar sobre la opción de realizar su futura labor profesional fuera de España. Este bloque de contenido pareció también idóneo para la introducción de diversas innovaciones docentes que se resumirán en el siguiente párrafo.

⁹ La página web <http://www.uah.es/magisterio/estudiantes/horarios.htm#eei> [Consulta del 07 de marzo de 2011] permite la comparación detallada de los planes de estudio antiguos y nuevos en las titulaciones de magisterio.

¹⁰ Vid EUROPEAN COMMISSION, 2010, 15.

3. COORDINACIÓN DOCENTE E INNOVACIONES DOCENTES

Uno de los aspectos más destacados en la planificación, el desarrollo y la evaluación posterior de la asignatura *Evolución histórica y sistemas contemporáneos de educación infantil* fue la continua coordinación entre los docentes que la impartían. Ni siquiera la baja inesperada de uno de los tres profesores participantes por una enfermedad grave antes del inicio del periodo lectivo pudo obstaculizar la excelente colaboración porque el profesor en cuestión reanudó sus contribuciones al curso en cuanto su estado de salud se lo permitía¹¹. La coordinación docente se realizó de la siguiente manera:

- Varias reuniones antes del inicio del periodo lectivo para coordinar las cuestiones organizativas y repartir los diferentes bloques de contenido entre los profesores, teniendo en cuenta sus campos de especialización.
- Presentación conjunta del programa de la asignatura al principio del periodo lectivo para transmitir al alumnado el mensaje de que la responsabilidad académica por el desarrollo del curso recaía en todos los docentes participantes; explicamos igualmente en esta sesión el cambio de la situación que se había producido debido a la baja de nuestro compañero.
- Disponibilidad de todos los docentes de la asignatura para aclarar a los estudiantes las cuestiones relacionadas con cualquier parte de la asignatura, incluso aquellas que el profesor consultado no impartía, tanto en las clases presenciales como en las virtuales.
- Impartición de clases conjuntas antes del cambio del bloque de contenidos y, por lo tanto, del profesor responsable de la impartición de las clases presenciales para explicar el desarrollo de esta parte de la asignatura y repartir las tareas relacionadas entre los alumnos.
- Disponibilidad a sustituir al compañero en una clase cuya impartición presencial era responsabilidad suya según la guía docente cuando las circunstancias externas lo exigieron.
- Colaboración y coordinación en la evaluación global de los estudiantes.
- Varias reuniones después del final del periodo lectivo para evaluar el desarrollo de la asignatura.

El marco orientativo para la introducción de las diferentes innovaciones docentes constituían los descriptores de Dublín que son el fundamento de una serie de estudios, entre los cuales queremos destacar el excelente trabajo de Leonor Margalef y otros¹². Aunque partiendo de una situación ligeramente diferente – los autores referidos reflexionan sobre la organización del aprendizaje en el segundo ciclo de los estudios universitarios, lo que correspondería al nivel de máster en la nueva ordenación de las carreras – el texto expone con claridad unos principios metodológicos que orientaban igualmente nuestra planificación de la enseñanza en el grado: Promover un enfoque interdisciplinar, en nuestro caso, a través de un eje de trabajo común y transversal a los bloques de contenido que formaron parte de la asignatura, propiciar un aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y

¹¹ En este contexto queremos aprovechar la ocasión para expresar nuestra profunda gratitud al profesor Bernardo Ceprián Nieto.

¹² Vid MARGALEF GARCÍA, L.; IBORRA CUÉLLAR, A.; PAREJA ROBLIN, N.; y OTROS, «Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: una propuesta de innovación en la Licenciatura de Psicopedagogía», *Revista Pulso*, núm. 30 (2007), 30-45.

colaborativo y ampliar los espacios de aprendizaje, diálogo y construcción de conocimientos más allá del aula con el apoyo de las TIC¹³.

Teniendo en cuenta el porcentaje de horas de dedicación personal que debían realizar los alumnos y buscando fomentar el trabajo colaborativo y grupal, se establecieron metodologías activas para guiarles en la consecución de ese objetivo. Para ello, en los tres primeros bloques de contenido, desarrollamos actividades como “la competición de preguntas”, “Foros de debate online”, “exposiciones grupales” y “actividades individuales online”.

En el primer bloque de contenidos, las explicaciones del profesor (apoyadas en presentaciones visuales, powerpoint, enlaces videos web, animaciones, etc...) y el análisis de textos en pequeños grupos, sirvió para la toma de contacto con la temática de la asignatura y el afianzamiento de los conceptos básicos de la misma.

Para el segundo bloque de contenidos preparamos “la Competición de Preguntas”. Los alumnos organizados en equipos de cinco miembros como máximo, debían preparar hasta cuatro preguntas abiertas de dos de los autores más importantes de este bloque (Fröbel y Pestalozzi) con sus correspondientes respuestas. De las veinte preguntas propuestas fueron seleccionadas por los profesores las cinco (una de cada grupo) que daban una mayor y mejor visión de los autores estudiados. Esa selección de cinco preguntas fue enviada a cada uno de los grupos de la clase (grupo pequeño, 25 alumnos, 5 grupos de 5 alumnos, 5 preguntas, cada una de un grupo, todos los grupos las mismas 5 preguntas) para que trabajasen sobre ellas y realizasen las contestaciones que estimaran más oportunas.

Una vez completado el trabajo con las cinco respuestas, cada grupo envió cada una sus contestaciones al grupo que generó la pregunta. De este modo los distintos grupos recibieron 4 contestaciones a su pregunta, encargándose de su corrección y valoración (puntuando de 1 a 4 sin poder repetir valor). Se dedicó un día a la explicación de las preguntas y a justificar las valoraciones otorgadas a las distintas respuestas ante el resto de compañeros. Las valoraciones numéricas de las respuestas ofreció como resultado una puntuación final a cada grupo, con el consiguiente vencedor de la competición.

El objetivo de esta práctica era que los alumnos buscasen información de los autores, la analizaran, interiorizaran y fueran capaces de plantear preguntas cuyas contestaciones demostraran la asimilación de los contenidos propuestos. Por otro lado, al tener que revisar las respuestas de otros compañeros sobre su propia pregunta buscábamos además del entrenamiento en evaluación, que tomaran conciencia del proceso en si mismo, de la importancia y relevancia del trabajo en equipo y de la necesidad de consenso para la búsqueda de resultados positivos.

Una vez superados el primer y segundo bloque de contenidos planteamos diversos “foros de debate” y la realización de “actividades online” para poder valorar individualmente a los alumnos.

¹³ *Ibidem*, 126 – 127.

Los foros de debate online versaron sobre temas relacionados con la educación infantil, concretamente sobre la percepción que la sociedad tiene de la profesión de educador infantil y sobre si era lícita la utilización de los sentimientos de los niños para generar publicidad, arte, atención sobre un tema u otros aspectos en la sociedad actual.

Prácticamente la totalidad de los alumnos participó, a través de la plataforma virtual, con aportaciones y lecturas en estos dos foros. Los comentarios realizados generaron, sobre todo en el segundo foro, puntos de vista diferentes y contrapuestos pero siempre desde el respeto a las opiniones de los compañeros. El objetivo de era fomentar la crítica positiva desde la opinión personal.

Con las actividades individuales online se buscó la ampliación de los conocimientos transmitidos en las sesiones presenciales, la búsqueda de información, su análisis y presentación de manera ordenada, coherente y crítica. Estos trabajos fueron revisados, devueltos para su reedición y evaluados a través de la plataforma.

Todos los materiales utilizados y producidos durante el desarrollo de los tres primeros bloques se fueron poniendo a disposición de los alumnos en la plataforma virtual.

La preparación didáctica del último bloque de contenido, la *Educación Infantil en Europa*, se vio dificultada por la escasez de fuentes disponibles en castellano, ya que se trata de un tema poco estudiado en España¹⁴. Por esta razón, el profesor responsable de esta parte de la asignatura decidió resumir y comentar los estudios existentes sobre esta temática, sobre todo los publicados en lengua inglesa por organismos de la Unión Europea, en un artículo y publicarlo en la plataforma virtual¹⁵. También preparó cuatro presentaciones powerpoint que contenían un resumen de los puntos esenciales del artículo sobre la educación infantil en Europa y las instrucciones para las diversas actividades dinámicas que se realizaron en las clases con el grupo grande; estas presentaciones se publicaron igualmente en formato PDF en la plataforma virtual. Adicionalmente, el profesor preparó un vídeo corto con una duración de 8 minutos en el que presenta las reflexiones de un autor alemán sobre las características deseables de una escuela infantil de cinco estrellas que sirvió para iniciar un debate sobre esta temática en el grupo grande; los alumnos pudieron acceder a este vídeo también en la plataforma virtual. En las clases en el grupo grande se intercambiaron fases cortas de clase magistral que se aprovecharon para explicar y comentar la información transmitida mediante los materiales puestos a disposición de los alumnos con fases de debates en grupos pequeños y el grupo grande sobre diferentes temáticas relacionadas con el bloque de contenidos. El criterio orientador para la organización de estas actividades fue la intención de capacitar a los alumnos no solamente a conocer los datos y las informaciones relevantes para este bloque de contenido, sino también a discutir y evaluar críticamente los contenidos expuestos.

¹⁴ Uno de los pocos trabajos publicados en castellano es EGIDO GÁLVEZ, INMACULADA, *Panorama europeo de educación infantil*, en: SANCHIDRIÁN, CARMEN Y RUIZ BERRIO, JULIO (coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Graó, 2010, 395 – 414.

¹⁵ Vid ROITH, CHRISTIAN, «La contribución de la educación infantil en Europa a la lucha contra las desigualdades sociales y culturales» (artículo no publicado que se encuentra en un proceso de revisión en la *Revista Complutense de Educación*, también disponible en la plataforma virtual de la Universidad de Alcalá para los profesores y alumnos de la asignatura con acceso al sistema, vid <http://webct08.uah.es/webct/urw/lc5122001.tp0/cobaltMainFrame.dowebct>), 2011.

La planificación de las clases en grupo pequeño siguió una estrategia diferente. La consideración fundamental fue aprovechar estas clases con un número reducido de alumnos para promocionar su iniciativa propia y el aprendizaje autónomo. Con este fin se encargó a los alumnos la tarea de preparar unas presentaciones propias sobre las características de los sistemas de educación infantil en una serie de países europeos, comparando en cada trabajo los sistemas de al menos tres países diferentes y destacando los aspectos positivos y negativos que podían identificar en los sistemas educativos presentados. La fuente principal puesta a disposición de los alumnos para realizar esta tarea fueron los diferentes informes que los países europeos publican regularmente en la base de datos Eurydice¹⁶; además, los requerimientos para este trabajo se explicaron en una clase antes del inicio del bloque de contenido 4 y las instrucciones detalladas se publicaron en la plataforma virtual. Tanto las informaciones ofrecidas en la plataforma web, las clases en grupo grande y las presentaciones elaboradas por los propios alumnos, a menudo corregidas y comentadas por el profesor en las clases en grupo pequeño, constituyeron en su conjunto el corpus del bloque de contenido cuyo aprendizaje, además de la capacidad de su evaluación crítica, tenían que mostrar los alumnos en diferentes actividades de evaluación, como por ejemplo el examen final, cuyo diseño explicaremos en el siguiente párrafo.

El diálogo con el alumnado ha sido continuo y fructífero entre otras cosas por la utilización de la plataforma virtual. Como hemos dicho anteriormente, desde ella se han solicitado trabajos individuales y grupales, propuesto textos para trabajar posteriormente en clase, mostrado contenidos de la asignatura, realizado ejercicios de autoevaluación, facilitado enlaces relevantes para su formación como docentes y solucionado dudas. Como ejemplo hemos de decir que los alumnos han realizado una media de 3-4 consultas a través del correo electrónico y han estado trabajando en la plataforma virtual de manera activa una media de 12 horas.

4. NOVEDADES EN LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Proponemos la evaluación formativa como base de nuestro proceso de obtención de resultados, ya que su propósito no debe ser solo comprobar, también debe servir para mejorarlos, lo cual le confiere un carácter mediador (no finalista) y por lo tanto ejerce una función que se inserta y forma parte fundamental del desarrollo de los contenidos. Con frecuencia se han desvinculado de una manera sistemática los dos procesos. Por su parte la evaluación formativa, como dice Rotger¹⁷ tiene un carácter eminentemente procesal, tal modalidad es orientadora y no prescriptiva, dinámica y marcha paralelamente con los objetivos o propósitos que pautan la instrucción.

Entendemos la coevaluación como un proceso que permite establecer relaciones importantes de trabajo y afecto entre los alumnos y que estimula el espíritu de competencia. Creemos que la coevaluación es cooperativa en sí misma. La coevaluación permite que los alumnos conozcan los resultados de manera inmediata; permite además el proceso de corrección, transcripción de resultados y de recuperación de los mismos. Podemos decir

¹⁶ <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

¹⁷ Vid ROTGER, B., *Evaluación Formativa*, Madrid, Editorial Cincel, 1990.

que la coevaluación es la expresión más elevada del carácter formativo de la evaluación. La participación de los alumnos se pone de manifiesto, y cada uno de ellos propicia su propio aporte a la de mejora del proceso.

Para la evaluación de las competiciones y presentaciones grupales hemos optado por la coevaluación. Proponemos este sistema para que los estudiantes participen de su propio proceso de aprendizaje y el del resto de sus compañeros a través de la expresión de juicios críticos sobre el trabajo exigido, ya que de este modo los participantes en el proceso se involucran en la asimilación de ideas y dejan de ser unos meros asistentes.

Hemos buscado con ello que los alumnos estuvieran pendientes del desarrollo y resultado de las tareas propuestas, que se comunicasen y participaran activamente, que sugirieran ideas, que compartieran conocimientos, que fueran responsables y se preocuparan por enriquecer y mejorar la tarea del equipo en el que les tocó participar, que se intentasen comunicar de forma clara y precisa, que fueran concisos en sus afirmaciones y finalmente aceptaran las opiniones de sus compañeros aunque fueran contrarias a sus ideas.

Los resultados observados en este proceso de coevaluación se podrían resumir en dos aspectos; por un lado, la benevolencia de la puntuación (en muchos casos difería en más de 2 puntos respecto de la emitida por los profesores) y por otro la dificultad manifestada a la hora de calificar los trabajos de sus compañeros, transmitiendo en la mayoría de los casos que el proceso de evaluación es problemático y por tanto tomaron conciencia de su notoriedad e importancia.

En cuanto a las presentaciones de los estudiantes en el bloque de contenido 4 hay que comentar que los alumnos carecían en general – con algunas excepciones muy positivas – de la preparación necesaria para realizar las tareas encargadas con la seriedad académica deseada. En primer lugar, hubo muy pocos alumnos que conocían las características de una presentación sobre un tema de alcance limitado que se ofrece en un espacio de tiempo reducido a los compañeros de clase y al profesor. Llamó la atención que muchos grupos de trabajo no supieran identificar los puntos esenciales de su tema y distinguirlos de los puntos de menos importancia, de manera que la mayoría de las presentaciones sufrió de una sobrecarga de informaciones poco significativas. Otro gran problema constituyó la falta de conocimientos suficientes de inglés de los alumnos: a pesar de que el inglés es una asignatura obligatoria en el sistema educativo español y a pesar de que los requisitos para aprobar esta asignatura se han elevado en los últimos años, muchos alumnos tuvieron dificultades en comprender unos textos relativamente sencillos y cortos (unas 10 páginas) sobre un tema poco complejo, como la organización del sistema de educación infantil en varios países europeos. En varias exposiciones se pudieron observar malentendidos de los textos originales y traducciones equivocadas de conceptos básicos.

Varias consecuencias se derivan de las observaciones mencionadas: en primer lugar, queda claro que los profesores responsables de la asignatura tendrán que dedicar todavía más tiempo a la explicación de las características de trabajos académicos aptos para su entrega y presentación en el ámbito universitario. Habrá que transmitir en las clases presenciales y mediante la plataforma virtual con más intensidad las reglas que son válidas para este tipo de trabajos, y, sobre todo, las diferencias que existen entre un trabajo escrito que se entrega y una presentación que apoya el discurso de los estudiantes a la hora de explicar su tema en clase. Incluso puede parecer recomendable la producción de un vídeo corto que expone esta temática y que los alumnos puedan acceder mediante la plataforma virtual. Igualmente parece conveniente comprobar mediante las evaluaciones adecuadas la

comprensión del tema; en este punto convendría la colaboración interdepartamental, ya que la problemática afecta a todas las asignaturas. Esta colaboración interdepartamental, sobre todo con el Departamento de Filología Moderna, parece igualmente necesaria para corregir los defectos de los alumnos observados en lo referente a sus capacidades lingüísticas inglesas. Evidentemente, los profesores del Departamento de Psicopedagogía y Educación Física no pueden convertir la enseñanza de un nivel suficiente de inglés en su prioridad didáctica, pero sí podrían, siempre con el apoyo necesario de los profesores especializados en este tema, realizar unos pequeños ejercicios, tanto en las clases presenciales como en la plataforma virtual, que fomentasen esta capacidad de los alumnos, tan necesaria en el contexto de las reformas de Bolonia.

5. COMENTARIOS SOBRE EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA

Entendemos que una característica esencial de la nueva organización de la docencia en los estudios de grado consiste en la división de los grupos grandes de alumnos en grupos pequeños para favorecer la enseñanza individualizada. Teniendo en cuenta la extrema masificación de algunas asignaturas en la diplomatura de magisterio¹⁸, la introducción de un número máximo de alumnos por asignatura y la división de los grupos grandes en grupos pequeños en la docencia de grado nos parece de principio una reforma muy justificada y adecuada para conseguir el objetivo de la mejora de la enseñanza. No obstante, pudimos observar en la realización de la primera experiencia con este nuevo sistema varios puntos débiles que impiden conseguir la eficacia deseable: El horario establecido en la Escuela de Magisterio en el curso académico 2010 – 2011 no tenía previsto la inclusión de los tiempos de desplazamiento de los alumnos. Teniendo en cuenta las dimensiones del edificio y la acumulación de retrasos a lo largo del día, tuvimos que constatar que casi todas las clases en grupo pequeño – con la excepción de la primera del día – empezaban con unos retrasos de entre 10 y 15 minutos; además, la preparación de las presentaciones por parte de los alumnos requería también de al menos 5 minutos, de manera que muchas veces quedaron solamente 40 minutos disponibles para la clase presencial, lo que resultó a menudo un espacio de tiempo demasiado corto para realizar una presentación y debatir sus puntos interesantes. Para mejorar la eficacia de la docencia en grupos pequeños nos parece necesaria la coordinación interdepartamental; de principio existirían diversas opciones para remediar este problema organizativo: se podría eliminar la separación de los grupos, manteniendo rígidamente un número máximo de alumnos matriculados en la asignatura, lo que facilitaría la individualización de la docencia. También cabría la posibilidad de modificar la relación entre las clases impartidas en grupo grande y en grupo pequeño: en vez de la relación actual de 2 : 1 se podría introducir una relación de 1,5 a 1,5. Otra opción sería la planificación de los horarios incluyendo un espacio de tiempo de aproximadamente 10 minutos previstos para los desplazamientos de los alumnos entre las clases y la preparación técnica de sus presentaciones.

Este apartado nos parece igualmente el lugar apropiado para presentar una sugerencia respecto a una modificación de las condiciones laborales de los docentes: el antiguo plan de estudios ofreció la opción de impartir hasta el 30% de las clases programadas en la modalidad de clases no presenciales, mientras que el nuevo plan de

¹⁸ Para ilustrar este argumento con una cifra: en la asignatura *La Educación en la Europa Comunitaria* del curso académico 2010 – 2011 hubo un total de 139 alumnos matriculados, lo que impide la docencia individualizada deseada.

estudios excluye esta posibilidad. Aunque los autores de este trabajo casi nunca han recurrido a esta opción, creen que la introducción de una cierta opción de flexibilidad en lo que se refiere a la impartición presencial o virtual de una clase podría aumentar la eficiencia de la docencia; por ejemplo, en los días “puente” que el calendario académico define como días lectivos, pero en los que la presencia de los alumnos en las clases es nula, se podrían realizar ejercicios en la plataforma virtual en vez de ofrecer una clase presencial a la que los alumnos no acuden. La opción de que los profesores responsables de una asignatura de grado pudiesen impartir un cierto porcentaje de las clases programadas como presenciales en la modalidad de clases virtuales, sin llegar al valor anterior del 30%, nos parecería en este contexto como una medida positiva; por lo menos, habría que considerar la introducción de esta modificación para aquellos profesores que no trabajan exclusivamente en la universidad.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que todas estas “novedosas dificultades”, los alumnos han mostrado una disposición positiva hacia los trabajos propuestos. Esta actitud se ha visto reflejada en los resultados de evaluación en la asignatura, con una nota media cercana al notable.

6. CONCLUSIONES

A pesar de que algunos estudios comparativos indican que el proceso de Bolonia afecta al sistema de educación superior en España en menor grado que a otros países que desarrollaron su sistema universitario según una tradición diferente a la anglosajona que sirvió de modelo para esta reforma, se puede constatar que este proceso causó también en las aulas universitarias españolas unos cambios muy profundos. Las reformas no solamente introdujeron unas modificaciones esenciales en la estructuración formal de los estudios, sino que sugieren también un nuevo concepto de la docencia que se distingue en muchos aspectos del modelo tradicional. Los profesores pertenecientes al área de teoría e historia de la educación del Departamento de Psicopedagogía y Educación Física de la Universidad de Alcalá y responsables de la asignatura *Evolución histórica y sistemas contemporáneos de educación infantil* en el nuevo grado de magisterio en educación infantil colaboraron estrechamente para introducir toda una serie de innovaciones docentes. El criterio orientador para el diseño de su enseñanza fueron, en general, las exigencias expresadas en las diferentes declaraciones ministeriales que se publicaron en el contexto del proceso de Bolonia, así como, en un sentido más estricto, los descriptores de Dublín que pretenden situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando su iniciativa y aprendizaje autónomo. En cuanto a los contenidos de la asignatura, los docentes pretendieron reforzar la dimensión europea; en la planificación didáctica apostaron por el uso intenso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y particularmente la plataforma virtual. Igualmente introdujeron un nuevo sistema de evaluación formativa cuyo objetivo principal fue la capacitación de los estudiantes a controlar mejor su propio proceso de aprendizaje.

En el desarrollo de la asignatura se pudo observar que muchos estudiantes carecían de la preparación académica necesaria para poder cumplir con los requerimientos de la enseñanza universitaria reformada; en particular, no conocieron las características de los diferentes tipos de trabajo cuya realización se les exige y, además, mostraron fuertes deficiencias en los conocimientos de la lengua inglesa que son muy necesarios para el desenvolvimiento en el mundo académico. Igualmente se pudo constatar una cierta

ineficiencia en el marco organizativo de la docencia en el grado: la división de los grupos grandes en grupos pequeños parece de principio una medida adecuada para garantizar una docencia más individualizada, pero el tiempo asignado a esta modalidad – 1 hora a la semana que se queda frecuentemente en solamente 40 minutos – es insuficiente de manera que habría que reflexionar sobre diferentes opciones para mejorar la eficiencia docente mediante la modificación de esta estructuración organizativa de las clases. Igualmente nos parecería conveniente introducir para los profesores responsables de una asignatura la opción de decidir más flexiblemente sobre la modalidad de impartición de un cierto porcentaje de las clases – presencial o virtual – para optimizar la eficiencia de la enseñanza.

Debido a que los problemas referidos no afectan solamente a la asignatura cuya planificación y desarrollo fue el objeto del presente estudio, parece urgente reforzar la coordinación docente entre los responsables de diferentes asignaturas para establecer una estrategia adecuada que mejore la preparación del alumnado para el aprendizaje en los estudios de grado y la eficiencia del marco organizativo.