

Innovación en el aula: creación de espacios de aprendizaje.

Innovation in the classroom: the creation of learning spaces

María del Carmen Aguilar Ramos
Teresa Linde Valenzuela

Fecha recepción: 27/08/2014
Fecha aceptación: 22/12/2014

RESUMEN

En el siguiente artículo se presenta la experiencia de innovación docente introducida en la asignatura “Aprender a ser docente” de la titulación de Grado de Pedagogía, de la Universidad de Málaga, en la que han participado estudiantes de cuarto curso y dos profesoras responsables de la materia. La acción se ha orientado al desarrollo de la competencia “Diseño, desarrollo, gestión y evaluación de planes, proyectos, programas, recursos y materiales para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos” descrita en la Guía Didáctica de la asignatura. Para llevar a cabo esta experiencia, se han creado una serie de situaciones de aprendizaje, en las que los estudiantes han tenido que aplicar los conocimientos teóricos a la práctica, y han realizado y desarrollado un plan de trabajo en grupo. Cada agrupación de estudiantes se ha compuesto por cinco o seis personas, y el plan elaborado ha consistido en el diseño de una actuación docente formulada en distintos ámbitos de educación formal e informal, reproduciendo diversos contextos de aprendizaje con los que el estudiantado se puede encontrar durante su futuro desempeño profesional. Estas actuaciones han sido representadas y evaluadas con propuestas de estrategias de mejora, propiciando la interacción entre los grupos configurados. El enfoque metodológico de la evaluación ha sido cuantitativo, por medio de la aplicación de un cuestionario, tipo Likert, y cualitativo, con el método DAFO; los resultados obtenidos muestran un alto grado de satisfacción del estudiantado y el profesorado.

PALABRAS CLAVE

Innovación, competencias, aprendizaje, formación pedagógica.

ABSTRACT

In the following paper an experience of teaching innovation is presented, which is introduced in the subject ‘Learning to be teacher’ of Bachelor of Pedagogy, in the University of Malaga. Four-grade students have participated in this practice, and two teachers who are responsible for the subject area. The action has been focused on the development of the skill of ‘Elaboration, development, management and assessment of plans, projects, programs, resources and materials for educational and/or formative action in different areas and contexts’, which is described in the Learning Guide for the subject. In order to carry through this experience, series of learning situations have been created in which students have had to apply the theoretical knowledge in practice, and they have elaborated and developed a roadmap in group work. Each student group is composed of five or six people, and the plan produced has consisted of a design of a teaching action made in different areas of formal and informal education, reproducing several learning contexts that may be found by students during their future professional career. The teaching actions have been performed and assessed with proposals of strategies for improvement, and they are enabling interaction between groups. The basic methodological approach to assessing has been quantitative, through the application of a questionnaire with Likert scales, and qualitative with SWOT analysis. The results obtained show a high level of satisfaction for students and teachers.

KEYWORDS

Innovation, skills, learning, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

La nueva cultura del aprendizaje, en el marco de europeo de enseñanza de educación superior, exige cambios en las maneras de enseñar y aprender y, en consecuencia, de gestionar el conocimiento. Ello implica crear escenarios innovadores de enseñanza centrados en el aprendizaje del estudiante llevando a la práctica la innovación como una acción docente necesaria e imprescindible.

Partimos de la pregunta ¿qué entendemos por innovación? y hemos optado por entender el concepto Innovar como equivalente a aprender, a formarse, a actuar como agentes de cambio en la innovación y la formación, en lugar de ser meros objetos de ésta; no se trata tanto de enseñar a los estudiantes muchas cosas, sino del cómo enseñarles: a trabajar en grupo, a escucharse, a elaborar conjuntamente acciones de intervención, a colaborar, a ayudarse; porque se trata de que reciban una formación que genere estructuras de participación y diálogo, en la que es importante tener en cuenta el contexto, el aula donde el docente ejerce una práctica, una práctica apoyada en teorías implícitas o explícitas, y donde la formación ha de ayudarle a descubrir esa teoría implícita de su práctica (Imbernón, 2006) con objeto de que puedan mejorarla.

Ante este enfoque hemos reflexionado sobre nuestra práctica, en cómo diseñarla para responder a las necesidades formativas del docente de la sociedad actual, y nos hemos cuestionado: ¿Qué y cómo enseñar? ¿Qué y cómo estimular el aprendizaje?

Las experiencias innovadoras en la práctica docente universitaria, que se recogen en la literatura científica, se centran principalmente en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), presentando acciones del uso y consumo de los más diversos recursos tecnológicos y digitales, y de las plataformas. Pero, una experiencia innovadora, al hilo de lo expuesto anteriormente, consiste esencialmente en introducir acciones de intervención en la formación docente, dirigidos a que en el futuro sepan aplicar la solución adecuada a los problemas que surgen en el aula,

por lo que es preciso centrar la formación docente en lo que el docente hace y no en lo que es (Esteve, 2008, 2010), enseñar al alumnado a aprender durante toda la vida, y a ser lo suficientemente flexible como para aprender y desaprender cosas, en un mundo de incertidumbre y cambios, donde son necesarios planteamientos pedagógicos emergentes. (Adell y Castañeda, 2013). Esto significa aprender a aprender con tecnología y sin tecnología, pues con ella o sin ella, es necesario crear escenarios de aprendizaje, y aprender a aprender con los recursos disponibles, considerando la educación como un proceso de participación y de aprendizaje que se prolonga a lo largo de la vida.

En esta línea, entendemos la innovación en la práctica docente como la introducción de un cambio metodológico capaz de promover el aprendizaje y la participación activa del estudiante en el mismo. Así, la intervención innovadora se puede basar en la utilización de un recurso innovador o en el diseño, planificación y creación de una situación novedosa de aprendizaje en el aula. El proceso de innovación necesita por tanto componentes que sirvan de apoyo al nuevo conocimiento y a la cultura del aprendizaje; requiere otras formas de gestionar el conocimiento, que promueva una forma específica de aprender de la cultura (Pozo, 2006).

En este proceso de enseñanza aprendizaje proponemos modelos didácticos y métodos que favorezcan el avance en el saber y la mejora de la cultura institucional, donde consideramos los Modelos Didácticos: Socrático, Activo-situado, Socio-comunicativo y Colaborativo y los Métodos Didácticos y Heurísticos los más idóneos para construir modelos innovadores, coherentes con los estilos y marcos de investigación que caracterizan a las Instituciones en continuo cambio; y la base de los procesos innovadores surgirá de la combinación entre los métodos didácticos y heurísticos, y su integración con los mencionados modelos en los que se destacan el socio-comunicativo y el colaborativo, que van a enmarcar la formación de las competencias propias de su quehacer pedagógico como docente (Medina 2009; 2013).

En coherencia con lo expuesto, los cambios metodológicos aplicados en el proceso de innovación de nuestra experiencia docente se han basado vincular la creación de unas situaciones de aprendizaje y el desarrollo de las futuras competencias docentes de los estudiantes para aplicar soluciones a las situaciones, que se presentan en el aula, con el fin de favorecer su autonomía y la toma de decisiones (Esteve, 2008).

El planteamiento formativo se ha apoyado teóricamente en el enfoque realista, que interrelaciona teoría y práctica, con objeto de crear un pensamiento práctico, a partir de la reflexión en el marco del trabajo, en situaciones reales, en la interacción con los futuros docentes y la intervención guiada (Korthagen, 2010; Pérez, 2010). Para ello, es importante favorecer el análisis y la reflexión sobre la propia práctica y, en consecuencia, poniendo a los estudiantes en situaciones que le permitan realizar estas tareas. El citado pensamiento práctico sustenta elementos lógicos y racionales, así como emotivos y motivacionales, contempla al ser humano en su globalidad, teniendo en cuenta los pensamientos y emociones, con procesos conscientes e inconscientes. La formación, desde esta perspectiva, no se circunscribe a la adquisición y reproducción de conocimiento, sino que estimula el desarrollo de sistemas complejos de comprensión y de acción (Pérez, 2010, Pozo, 2006).

Por consiguiente, nuestro propósito se ha dirigido a convertir el proceso de enseñanza aprendizaje en un proceso dinámico, donde la tarea docente se ha centrado guiar y orientar la creación de los nuevos escenarios de aprendizaje universitario, con el diseño y planificación de situaciones que permitiera a los estudiantes ejercitar durante este proceso formativo conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones dirigidas a potenciar la adquisición de las competencias profesionales, y la del estudiante en ser el protagonista y artífice de su aprendizaje, desde el análisis, reflexión y debate en su grupo de trabajo, que le permitieran el diseño de actuaciones contextualizadas, en diferentes ámbitos profesionales y su puesta en práctica en una dramatización que

le ha facilitado comprender las teorías declaradas y en uso (Korthagen, 2010; Pérez, 2010).

Este protagonismo del estudiante ha demandado una práctica docente innovadora y ha implicado un cambio de mentalidad, por parte del alumnado de su papel activo y autónomo en el proceso de aprender y, por parte del profesor de su papel de guía o mentor de dicho proceso. Ha significado siguiendo a Zabalza y Zabalza (2010) cambiar el eje de la acción docente de presentar la información, explicarla, proponer una actividad y evaluarla, a ofrecer un escenario donde el estudiante ha accedido a los conocimientos, ofreciéndole recursos de aprendizaje, tutorizando el proceso, y retroalimentando sus realizaciones. Se ha favorecido la toma de conciencia de lo que hacemos, analizar por qué lo hacemos y reflexionar sobre ello. Entendiendo la reflexión como una construcción crítica de la experiencia, que requiere diálogo y debate, y un contraste intersubjetivo y plural. Ha implicado volver a pensar la práctica y tomar conciencia de las ideas, creencias, etc., que sostienen dicha práctica en el aula (Pérez, 2010). En definitiva, se han creado escenarios de aprendizaje dirigidos al desarrollo de competencias para: a) la observación y el análisis de la práctica docente y b) El diseño y aplicación de acciones formativas innovadoras y creativas, que contemplan el desarrollo cognitivo, afectivo, social y de valores que requieren los docentes para responder a los ciudadanos del Siglo XXI.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se ha desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, con estudiantes de cuarto curso del Grado de Pedagogía, en la asignatura "Aprender a ser docente" que se imparte en el Módulo optativo de "Formación y desarrollo profesional", y se ha llevado a cabo durante el primer semestre del curso 2012-2013 y han participado 50 estudiantes, integrados en dos grupos, uno de mañana y otro de tarde.

2.1. Contextualización curricular

En el marco del Modelo Europeo de Educación Superior, la guía docente se encuadra en una propuesta contextualizada (Bernal, 2006), que contempla las competencias generales (Real Decreto 1393/2007, Anexo I, apartado 3), y específicas del Título de Grado de Pedagogía, e itinerario de Formación y desarrollo profesional: Conocer y analizar las organizaciones, instituciones y sistemas de educación y formación como productos culturales e históricos y su influencia en la política y legislación educativa nacional e internacional y Diseñar, desarrollar, gestionar y evaluar planes, proyectos, programas, recursos y materiales para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos.

Los contenidos han servido como medio para desarrollar las competencias y se han propuesto tres bloques: a) Modelos, estrategias, contextos y recursos para el desarrollo profesional de los docentes. b) Los retos de la función docente en la sociedad basada en la información y c) Modelos, estrategias y técnicas de evaluación de las competencias docentes, y estos se han desglosado en los siguientes temas: Contextos, sujetos y objetos en el proceso de aprendizaje; El docente del S.XXI y la alfabetización científica y digital; El docente en la Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria; El docente en contextos informales, empresariales y sociales; Comunidades de aprendizaje: La tertulia dialógica.

La metodología aplicada en el aula ha sido: Activa, participativa, investigadora, socializadora, colaborativa, creativa, por medio de actividades expositivas, visionado vídeos, discusiones y debates, lecturas, tertulia dialógica, estudios de caso, elaboración de informes, diseño de actividades y planes de formación. Los recursos utilizados variados: Documentos, artículos, vídeos, manuales, guías, enlaces, etc., y han tenido acceso a los mismos por medio de la plataforma virtual de la Universidad. La temporalización se ha desarrollado durante un cuatrimestre, en 15 sesiones de tres horas, en las que se han impulsado acciones teórico-prácticas.

La evaluación y los criterios utilizados se han basado en las competencias que se han pre-

tendido desarrollar en el Módulo. Las evidencias de aprendizaje para la evaluación final se han repartido en los siguientes porcentajes: Trabajos de grupos y prácticas de clase, 50%. Prueba individual escrita de una aplicación práctica 30%; y el portafolio, con el diario y dos evidencias de aprendizaje sobre el contenido de la asignatura, 20%.

2.2. Las características del alumnado

Los estudiantes inscritos conforman dos grupos, mañana y tarde, el primero, compuesto por 39 estudiantes: 30 alumnas y 9 alumnos, y el segundo por 10 estudiantes, 5 alumnas y 5 alumnos, y 2 profesoras, que han impartido su docencia en ambos grupos.

Al comenzar el curso los estudiantes cumplieron un cuestionario inicial, que ha aportado la siguiente información: el 60% se sitúan en el intervalo de edad de 21-25 años, el 85% es femenino; los estudios previos del 79% proviene de bachillerato; el 35% trabaja, y de estos el 56% trabaja de 4 a 9 horas semanales; el 24% tiene cargas familiares (cuidado de hijos o familiares); el 100% dispone de ordenador e internet y el 85% de su uso está destinado a la búsqueda de información y realización de trabajos académicos.

2.3. Análisis de la realidad de los aprendizajes

Las necesidades de aprendizaje de los estudiantes se han detectado por dos vías, a través de un cuestionario inicial y de dos sesiones iniciales de curso. El cuestionario inicial, integraba ítems que han recogido información concreta sobre sus características y situación (que se ha presentado en el párrafo anterior), y una pregunta abierta, sobre los intereses de sus aprendizajes en la asignatura, que se resumen en estas frases de los estudiantes: “me interesa el tema de las metodologías, debido a que muy a menudo se nos indica lo que un docente debe ser, sin embargo nunca nos muestran con que metodología podemos llegar a ser ese docente”, “cómo poder llegar a un alumnado, guiarlos y compartir con ellos mis conocimientos es lo que más me interesa de ser docente”; “me interesa la docencia en la

educación no formal en personas desfavorecidas o grupos marginales". La segunda vía de recogida de información se hizo a través de asambleas en las dos primeras sesiones de clase, donde los estudiantes manifestaron su deseo de aplicar los conocimientos a la práctica, ya que consideraban que disponían de mucha teoría, pero no sabían cómo aplicarla. Ante esta información, se acordó una metodología de trabajo en grupo, donde se tratarían los fundamentos teóricos de la asignatura y su aplicación a la práctica, que se realizaría en clase, teniendo en cuenta que los contenidos de la asignatura para comprender la función docente y analizar, reflexionar y explicar con argumentos profundos las nuevas necesidades formativas del docente se fundamenta en conocimientos previos adquiridos a lo largo de la titulación, relacionados con dimensiones históricas, culturales, sociales, institucionales y pedagógicas.

2.4. Desarrollo de la actividad

El curso se inició con una pregunta: ¿Se aprende a ser docente? ¿Cómo se aprende? ¿Dónde? Que dio lugar a la primera situación de aprendizaje, con el fin de hacer consciente las creencias, estereotipos que subyacen en las teorías implícitas con relación a la profesión docente. A través de la reflexión y el análisis se ha potenciado que reconstruyan las teorías en uso para convertirlas en teorías declaradas, basándonos en la propuesta de Korthagen (2010), ya que para construir el pensamiento práctico es importante hacer conscientes las teorías que subyacen en la acción docente.

2.4.1. Primera situación: ¿Se aprende a ser docente? ¿Cómo, dónde?

La tarea consistió en recoger información de una fuente directa, analizarla e interpretarla y, a partir de ella, acercarse a los enfoques teóricos sobre el tema. Para su realización obtuvieron información a través de una entrevista abierta a las familias, amigos y estudiantes de la facultad con relación a las preguntas formuladas. De estas respuestas emergieron las categorías en función de los conceptos que más se repitieron,

y finalmente se agruparon en: Vocación, Formación y Experiencia. Las repuestas también las dividieron en dos grupos, con relación a personas que provenían o no del contexto educativo. ¿A qué conclusiones llegaron?

Tras la puesta en común, hemos comprobado que tanto personas del ámbito formal como del informal suelen tener una misma opinión al respecto. Ambos coinciden en la vocación, formación y experiencia. Además, otorgan importancia a la orientación, el asesoramiento y a la actualización ya que hay que estar en constante formación e innovación para poder adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad. Por último, también, coinciden en que antes se daba más importancia a la vocación, mientras que hoy tanto vocación como formación tienen el mismo valor (Diario de una estudiante).

¿Qué aprendieron los estudiantes? A recoger información de una fuente directa, analizarla, categorizarla, reflexionarla, interpretarla y sacar conclusiones. Conclusiones que dieron lugar a un debate que relacionaron con la exposición del visionado del profesor Esteve (2010), y su propuesta de la innovación formando a los docentes en programas de intervención en el aula acorde con la sociedad actual.

2.4.2. Segunda situación ¿Enseñamos como aprendemos?

¿Qué formación necesito para ser docente? Se trataba de analizar y reflexionar: a) la forma como aprendemos, b) los modelos docentes experimentados durante la trayectoria académica y compararlos con el enfoque de las dimensiones de enseñanza de Pratt y Collins (2001). La sesión se dividió en dos partes: 1) Relación entre la forma de aprender y de enseñar. Para ello, se proporcionó un listado de frases sobre situaciones de aprendizaje, que tenían que responder individualmente, después por parejas, y posteriormente en grupo, con el fin de analizar las similitudes y diferencias en sus respuestas. 2) Análisis y reflexión de la lectura de los 5 enfoques de la enseñanza de Pratt y Collins (2001) y Pratt, D. D., Collins, J. B., & Jarvis Selinger, S. (2001). Trabajaron, individualmente y por grupo, pensando en la huella

de los docentes de su trayectoria académica, y las respuestas se agruparon en función de estas 5 perspectivas. Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y de Reforma social. La mayoría de los estudiantes definieron a los docentes predominantemente transmisores, daban más importancia a la materia que a los demás factores. Rasgo también destacado en su experiencia universitaria. Se facilitó el enlace <http://www.teaching-perspectives.com/drupal/> para responder a un cuestionario sobre sus rasgos como docentes para tener una aproximación a su perfil.

¿Qué aprendieron los estudiantes? Conocerse a sí mismos, capacidades, habilidades, destrezas, etc., y limitaciones, para superarlas, así como aquellos aspectos que pueden facilitar sus relaciones con el alumnado. Igualmente, que no existe un perfil de buen profesor, sino que lo importante es ser uno mismo y desde esa realidad ejercer la docencia.

2.4.3. Tercera situación: Dramatizaciones o simulaciones de situaciones de docencia.

El gran grupo estaba compuesto por siete grupos pequeños, a los que se facilitó un listado de situaciones en las que podían encontrarse: Presentación de la asignatura el primer día de clase; suplir a un docente enfermo un día de clase; impartir una charla a un grupo de personas mayores, presentación de un curso en una escuela de padres, etc. Tres situaciones fueron diseñadas y representadas por todos los grupos, y siete situaciones fueron diseñadas por cada grupo, y expuestas para ser analizadas, debatidas, y evaluadas por toda la clase, indicando las fortalezas y aspectos a mejorar.

Las dramatizaciones o simulaciones de los grupos, tenían su origen en un plan de trabajo grupal, con el diseño y preparación de la actuación, y posterior representación, donde la clase actuaba como audiencia en función de las directrices del grupo. El guión a seguir fue: Contextualización de la situación, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación. Una vez representada la situación, por una persona del grupo, se hacía la evaluación de dicha situación con el objetivo de mejorar su práctica; la persona que había actuado co-

mo docente expresaba sus sentimientos y emociones, fortalezas, dificultades, etc. El escenario dio lugar al análisis y reflexión del proceso, así como de su puesta en práctica, y la audiencia daba un feedback con relación a como habían visto la actuación, incluyendo recomendaciones con acciones concretas de mejora.

Todos los grupos hicieron una representación de una actuación docente, y tomaron conciencia de los tres aspectos tratados anteriormente: Conocerse a sí mismo, el contexto y el diseño curricular. La evaluación de estas actuaciones fueron notables y excelentes, mostrando una gran creatividad y recursos personales de afrontamiento ante la situación, resultando para ellos una experiencia muy positiva,

¿Qué aprendieron los estudiantes? La importancia del contexto desde el cual ejercer su profesión docente; no es lo mismo ser docente en un centro de Educación Infantil, que en un Centro de Educación Secundaria, Centro de menores, o un Aula de mayores y, por último, tener conocimiento sobre la planificación curricular: ¿Qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar?

“La relación teoría-práctica, la mejor forma para que un alumno o alumna interiorice un conocimiento o aprendizaje es a través de la realidad, pudiendo observar esa teoría en primera persona, haciendo que esto se convierta en un aprendizaje significativo, llegando incluso al relevante. Haciendo así que lo que el alumnado está estudiando le sirva realmente para su vida” “Me ha gustado mucho la clase de hoy, ya que nos hemos puesto en la piel del docente a la hora de planificar las actividades” (Diarios de estudiantes).

2.4.4. Cuarta situación de aprendizaje: La tertulia dialógica.

Actividad enmarcada en la metodología de las comunidades de aprendizaje trata de potenciar el acercamiento de los participantes al conocimiento científico acumulado a lo largo del tiempo, sin distinción de edad, género, cultura o capacidad. Se propuso un listado de seis libros, en el que los estudiantes podían incluir algún otro de su interés. Posteriormente

te, se celebró la tertulia literaria, en la que los estudiantes pusieron en común sus reflexiones.

¿Qué aprendieron los estudiantes? Descubrieron diversos puntos de vistas de una misma lectura, y compartieron sensaciones, emociones, intereses y conocimientos, así como una metodología que les acercó a una nueva manera de compartir la lectura de un libro.

Las tertulias pueden ser un recurso más para provocar un contexto de producción de conocimientos, donde se reflexiona conjuntamente porque formamos parte de un todo y debemos aportar a los demás para aprender juntos (Diario de una estudiante).

2.5. Evaluación

Se ha realizado una evaluación, cuantitativa y cualitativa, entendida como un proceso sistemático de recogida de información de calidad, dirigida a tomar decisiones. Desde el enfoque cuantitativo, se ha aplicado un cuestionario, tipo escala Likert, con cuatro alternativas. La escala Likert es una escala ordinal, en la que se ofrece al estudiante una afirmación que ha de valorar de 0 al 4, según su grado de acuerdo con la misma (Gil, 2014). Esta afirmación puede reflejar una actitud positiva o negativa hacia algo. Es muy importante que estas afirmaciones sean claramente positivas o negativas, y que toda afirmación neutra sea eliminada.

El objetivo fue descubrir la percepción del grado de satisfacción de los estudiantes, y las preguntas se centraron en preguntas sobre las competencias, metodología y evaluación planteadas en la asignatura. Por ejemplo, las preguntas formuladas en el caso se las competencias, se pedía al estudiante valorara de 1 a 4 (1 valora menos y 4 valora más) su percepción sobre la adquisición de: 1) Conocimiento de las organizaciones, instituciones y sistemas de educación y formación como productos culturales e históricos y su influencia de la política y legislación educativa nacional e internacional, 2)

Capacidad de diseño de acciones, programas, recursos y materiales para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos, 3) La toma de conciencia del proceso de diseño de la actuación docente como un proceso de recogida de información dirigido a la toma de decisiones y a la mejora del proyecto, programa, etc.

La validación fue de caso único, con la aplicación del cuestionario a una persona de confianza, que poseía las mismas características de los destinatarios del cuestionario. El procedimiento seguido fue pedirle que en primer lugar completara el cuestionario y que ofreciera su opinión sobre el conjunto de cuestionario y las diferentes preguntas: facilidad de contestarlo, concreción, claridad, extensión, etc.

Desde el enfoque cualitativo, se celebró una sesión de evaluación grupal aplicando el método DAFO (Guía de Calidad, 2014). Este método proviene del mundo financiero, pero resulta útil adaptarlo a nuestro entorno educativo, es fácil de aplicar y ayuda a tomar decisiones sobre futuras actuaciones, al clarificar las acciones que se deberían poner en marcha para aprovechar las oportunidades detectadas y preparar a nuestra actividad contra las amenazas tomando conciencia de nuestras debilidades y fortalezas. El procedimiento parte de la elaboración de un cuadro (Ver Cuadro 1) donde se recogen los puntos fuertes y débiles, las oportunidades y amenazas:

Consiste en un análisis interno, que abarca

Puntos fuertes		Oportunidades	
F1		O1	
F2		O2	
F3		O3	
Puntos débiles		Amenazas	
D1		A1	
D2		A2	
D3		A3	

Cuadro 1. Método Dafo. Fuente. Elaboración propia

estrategias, personas, recursos, procesos, que se reflejan en las fortalezas y debilidades, y un análisis externo que recoge normativas, entorno, políticas, etc., y puede ser una amenaza que ponga en peligro la acción, o puede convertir dicha amenaza en una oportunidad, y se reflejan en las oportunidades y amenazas.

3. RESULTADOS

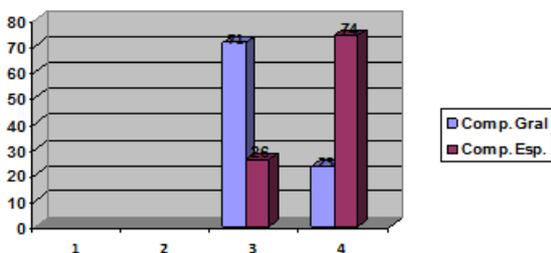
Los resultados se presentan en dos apartados, en función de la evaluación cuantitativa y cualitativa que se ha realizado.

3.1. Resultados cuantitativos

Al cuestionario han respondido 35 estudiantes, cuyos resultados son los siguientes:

3.1.1. Competencias

Con relación a la competencia general, el 71% de los estudiantes ha valorado con 3 y 23% con 4 su percepción de que la asignatura ha favorecido la adquisición de la misma. Respecto a la competencia específica relacionada con el itinerario, 26% de los estudiantes valoran el ítem con 3 y 74% con 4. Como puede observarse la valoración de la percepción de la adquisición de las competencias es alta, que puede interpretarse que el alumnado estima que ha logrado adquirirla.

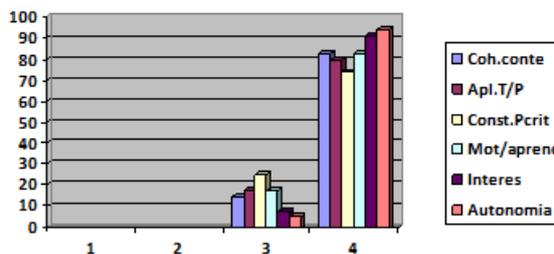


Gráfica 1. Competencias desarrolladas en la experiencia de innovación docente curso 2012/2013. Fuente: Elaboración propia.

3.1.2. Metodología

En cuanto a la metodología, 83% de los estudiantes ha valorado con 4 y 14% con 3 que ha sido coherente con los contenidos de la asignatura y ha favorecido la comprensión de los componentes teóricos; el 80% valoran con 4, que ha facilitado la aplicación de la teoría a la práctica; el 74% ha valorado con 4 que ha fomentado la construcción de un pensamiento práctico; el 83% valora con 4 que se ha sentido motivado para aprender y el 91% que le ha despertado el interés; el 94% ha valorado con 4 que se ha favorecido la autonomía y dejado

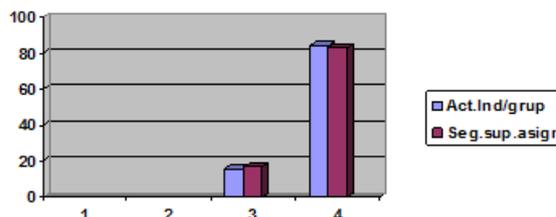
espacios para expresar opiniones, ideas o consideraciones personales.



Gráfica 2. Metodología desarrollada en la experiencia de innovación docente curso 2012/2013. Fuente: Elaboración propia.

3.1.3. Evaluación

Respecto al procedimiento de evaluación de los aprendizajes, el 77% de los estudiantes ha valorado con 4, y 16% con 3 que se haya realizado a través de actividades individuales y grupales, considerando que es adecuada con el desarrollo de las competencias que se pretenden adquirir. El 83% valora con 4 y 17% valora con 3, el sentirse seguro de haber superado la asignatura (Ver Gráfica 3).



Gráfica 3. Evaluación desarrollada en la experiencia de innovación docente curso 2012/2013. Fuente: Elaboración propia.

3.2. Resultados cualitativos

Se celebró una sesión de evaluación grupal donde se recogió información por medio del método de análisis DAFO (Guía de la calidad, 2014). En las fortalezas se recogieron los aspectos metodológicos que más les había motivado e interesado. De la metodología se ha destacado la oportunidad de: a) simular la realidad de las situaciones de la vida cotidiana del docente y b) descubrir habilidades y enfrentarse a situaciones de estrés, a las que no se habían enfrentado en los años anteriores de carrera. Consideran que:

“Al ser el alumnado el que realiza las actividades, investiga, recaba información selecciona y demás acciones, se consigue que se interioricen mejor los aprendizajes, lo que se necesita es un guía que te ayude a seleccionarla y a utilizarla de manera correcta”. “El trabajo de grupo, y las dinámicas con el aula dispuesta en forma de U ha permitido ver y oír a los compañeros y compañeras” (Evidencias de aprendizaje).

El portafolio ha sido reconocido como otra fortaleza, al permitirles la aportación de evidencias de sus aprendizajes, asimismo el diario donde han recogido lo más relevante de las sesiones prácticas de clase y reflexionar sobre el desarrollo de los aprendizajes.

Otra fortaleza fue la relación establecida entre las docentes y el grupo de clase.

En cuando a las debilidades consideraron la necesidad de una formación previa en acciones preparatorias de las actuaciones docentes, donde se ejercitaran en como hacer una buena presentación o no tener miedo para hablar en público. Los estudiantes reconocen su dificultad para expresarse públicamente en clase y manifestar aprendizajes, que emergen de sus propias reflexiones y conclusiones, por miedo a que el contenido sea incorrecto, si bien indican que es necesario estimularlo, y cuanto más mejor, para interiorizar los conceptos de una forma en la que les sea útil. Entre otras debilidades se incluyen la necesidad de realización de más prácticas de simulaciones, y un reparto de roles para los espectadores, y propuestas de casos “imprevistos” a los que se tuvieran que enfrentarse sin haberlo preparado, tal como ocurre en la vida real. Estas debilidades sirvieron para hacer propuestas de mejora.

4. CONCLUSIONES

Esta experiencia innovadora ha supuesto llevar a la práctica la creación de espacios de aprendizaje que han estimulado al alumnado a aplicar el conocimiento teórico a la realidad de la práctica docente, centrándola en el diseño de propuestas formativas coherentes con las nuevas necesidades formativas de hoy. Se ha tratado de desarrollar competencias profesionales, que siguiendo a Medina (2011) sinteticen

las teorías didácticas, los modelos y los métodos que el profesorado es capaz de generar, y complementarlas con prácticas reflexivas que amplíen y pongan en tela de juicio las visiones teóricas elaboradas (Korthagen, 2010; Pérez, 2010).

Las tareas programadas se han desarrollado a través del visionado de videos, lecturas, búsquedas bibliográficas, proyectos innovadores, que han facilitado la vivencia del saber profesional, cuya consolidación depende de la puesta en juego de las competencias docentes y de su dominio. Al aplicarse la práctica como directriz de la acción formativa, ésta se ha convertido en aval de mejora, y se evidencia a través de las realizaciones del estudiantado y del desempeño más creativo de los procesos formativos.

El conocimiento de los procesos innovadores tiene una base esencial desde la que cada educador/a elabora y diseña las acciones compartidas entre docentes al avanzar en las más diversas modalidades y estilos de evidencia y de construcción de los contenidos didácticos. Las actuaciones de cada estudiante en su desempeño profesional durante las propuestas se han comprendido y compartido con los restantes miembros del grupo y en esta síntesis de discusiones, colaboraciones, significados y decisiones complejas ha tenido lugar el desempeño de las concepciones y opciones formativas. En esta misma línea, la oportunidad de diseñar acciones formativas en diferentes contextos, ha dirigido la organización de las enseñanzas hacia objetivos que van más allá de la transmisión del conocimiento, hacia el desarrollo de habilidades de convivencia, desarrollo personal, etc. Así, el conocimiento profesional de carácter colaborativo y de interrelación con todos los agentes implicados evidencia el proceso más pertinente para avanzar en el conocimiento de las innovaciones, y sirve de base al estudiantado para entender las prácticas que mejor caracterizan una cultura innovadora, consolidándose ésta en el entorno.

Concluyendo, la finalidad de la asignatura “Aprender a ser docente” fue ofrecer el escenario de una acción innovadora, en el que se han vinculado el desarrollo de la competencia

Diseño, desarrollo, gestión y evaluación de planes, proyectos, programas, recursos y materiales y la creación de espacios de aprendizaje para la actuación educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos, donde el protagonismo ha sido de los estudiantes, futuros profesionales y cuyos resultados ofrecidos por el propio alumnado, ponen en evidencia que se ha logrado. .

La propuesta y dinamización de procedimientos participativos en el desarrollo de las actividades y tareas han otorgado el protagonismo

al estudiantado en la toma de decisiones. Estos procedimientos han sido catalizadores, y un vehículo de innovación idóneo para la adquisición de las competencias propias del desempeño docente. En este sentido se puede concluir con la respuesta a la cuestión planteada en un principio y que, en la sesión de evaluación, retomaba una alumna: “¿Se aprende a ser docente?”, y respondía a la asamblea: “Después de este cuatrimestre, respondería sin ninguna duda: Sí”.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. (pp. 29-51). Alcoy: Marfil
- Bernal Angulo, J.L. (2006): *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. 2014.)
- Esteve, J.M. (2008). *El desarrollo profesional docente y los desafíos del mundo de hoy*. (Conferencia impartida en el V encuentro del Formación del profesorado y Desarrollo profesional. <https://www.youtube.com/watch?v=zBeH2jg5jAk>. Consultado: Octubre 2013)
- Esteve, J.M. (2010). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 15-29
- Gil Pascual, J. A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Guía de la Calidad. http://www.guiadelacalidad.com/files/pdf/Trabajando_DA_FO.pdf. (Recuperado 07-07-2014)
- Imbernón Muñoz, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (Sin mes), pp. 1-11. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508211>, Consultado el 07-07-2014)
- Korthagen, Fred A.J. (2010): La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 83-101.
- Medina, A. (Coord.) et al. (2009). *Innovación de la Educación y de la Docencia*. Madrid: Ramón Areces.
- Medina, A., Herrán, A.; Sánchez, C. (Coords.) (2011). *La formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- Medina, A. (Coord.) (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Pérez Gómez, A. I. (2010): Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24,2), pp. 37-60.
- Pozo, J.I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Grao.
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2001). *Teaching perspectives inventory*. Disponible en <http://teachingperspectives.com>. (Consultado el 07-07-2014.)

- Pratt, D. D., Collins, J. B., & Jarvis Selinger, S. (2001). *Development and Use of the Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. Disponible en <http://www.one45.com/teachingperspectives/PDF/development1.pdf>. 9 pp. (Consultado el 07-07-2014)
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007, pp 44037 a 44048.
- Zabalza Beraza, M. A y Zabalza Cerdeiriña, M^a. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las Guías Docentes de las materias* (Universitaria). Madrid. Narcea Ediciones.