

DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN LA ASIGNATURA “TRASTORNOS DEL DESARROLLO Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE” DEL GRADO DE PSICOLOGÍA

M^a DOLORES GIL LLARIO

Universitat de València

RAFAEL BALLESTER ARNAL

Universitat Jaume I

ROBERTA CECCATO

Universitat de València

RESUM

Amb el canvi i la reorganització dels plans de formació universitària, s'ha ubicat al centre de l'Educació Superior el concepte de "competència". Això suposa alguna cosa més que la simple adquisició de coneixements bàsics i el seu desenvolupament exigeix un disseny del procés d'Ensenyament/Aprenentatge radicalment diferent. En aquest treball es presenta, doncs, una proposta d'innovació en l'estructura de l'assignatura de "Trastorns del Desenvolupament i Dificultats d'Aprenentatge" del grau de Psicologia que s'imparteix a la Universitat de València, amb la finalitat d'adaptar-la a les noves exigències. En aquest innovador plantejament metodològic, les hores de temps lectiu dedicades a la comprensió i consolidació dels aspectes teòrics es redueixen per deixar lloc i temps a les activitats pràctiques en les quals els estudiants tenen la possibilitat d'experimentar de forma directa i aplicada allò anteriorment après a nivell teòric desenvolupant així les competències necessàries per exercir com a professionals. A més d'explicar de forma detallada i exemplificada els diferent tipus d'activitats proposades als estudiants, en aquest treball s'avalua també l'eficàcia d'aquest tipus de metodologia docent a través de tres indicadors diferents: les qualificacions obtingudes pels estudiants, la seva valoració i per últim la valoració del professor. En general la valoració de l'assignatura ha estat positiva ja que ha augmentat tant el percentatge d'estudiants presentats (en primera i segona convocatòria), així com el de qualificacions positives (aprobat, notable i excel·lent) i ja que, des del punt de vista dels estudiants, l'assignatura ha resultat ser satisfactòria. Es reconeix una major càrrega docent al haver de plantejar moltes pràctiques, i es proposen algunes millores (com el fet de poder prescindir de l'exposició oral del treball grupal). Tot i això, es fa una valoració positiva de la nova metodologia docent, fet pel qual es proposa la seva posada en pràctica en les propers anys.

PARAULES CLAU

Competència, avaluació, activitats pràctiques, metodologia docent.

RESUMEN

Con el cambio y la reorganización de los planes de formación universitaria, se ha ubicado en el centro de la Educación Superior el concepto de "competencia". Esta supone algo más que la simple adquisición de conocimientos básicos y su desarrollo exige un diseño del proceso de Enseñanza/Aprendizaje radicalmente distinto. En este trabajo se presenta, pues, una propuesta de innovación en la estructura de la asignatura de "Trastornos del Desarrollo y Dificultades de Aprendizaje" del grado de Psicología que se imparte en la Universitat de València, con la finalidad de adaptarla a las nuevas exigencias. En este innovador planteamiento metodológico, las horas de tiempo lectivo dedicadas a la comprensión y consolidación de los aspectos teóricos se reducen para dejar lugar y tiempo a actividades prácticas en las que los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar de forma directa y aplicada lo anteriormente aprendido a nivel teórico desarrollando así las competencias necesarias para ejercer como profesionales. Además de explicar de forma detallada y ejemplificada los diferentes tipos de actividades propuestas a los estudiantes, en este trabajo se evalúa también la eficacia de este tipo de metodología docente a través de tres indicadores diferentes: las calificaciones obtenidas por los estudiantes, su valoración y por último la valoración del profesor. En general la valoración de la asignatura ha sido positiva ya que aumenta tanto el porcentaje de estudiantes presentados (en primera y segunda convocatoria), como el de calificaciones positivas (aprobado, notable y sobresaliente) y dado que, desde el punto de vista de los estudiantes, la asignatura ha resultado ser satisfactoria. Se reconoce una mayor carga docente al tener que plantear muchas prácticas y se proponen algunas mejoras (como el hecho de poder prescindir de la exposición oral del trabajo grupal). Aun así, se desarrolla una valoración positiva de la nueva metodología docente, por lo que se propone su puesta en práctica en los próximos años.

PALABRAS CLAVE

Competencia, objetivos, evaluación, actividades prácticas, metodología docente.

ABSTRACT

With the change and reorganization of university education plans, the concept of "competence" is located in the centre of higher education. This involves more than just acquiring basic knowledge and its development requires a radically different design of the process of Teaching/Learning. In this paper, therefore, an innovative structure of the subject "Developmental Disorders and Learning Difficulties" is proposed, in order to adapt it to the new requirements. In this innovative methodological approach, the hours of instructional time devoted to the understanding and consolidation of the theoretical aspects are reduced to make room and time for practical activities in which students have the opportunity to experience directly and to apply what they learned previously in a theoretical level and to develop the necessary skills. In addition to the detailed and exemplified explanation of the different types of activities proposed to students, this study also evaluates the effectiveness of this type of teaching methodology through three different indicators: students' marks, their valuation and finally teachers' opinions. Overall evaluation of the course has been positive because it increases both the percentage of students who attended to the exam (first and second examination session), and the positive feedback (approved, good and excellent) and since, from the point of view of the students, the course has proved satisfactory. A higher teaching load resulting from practical activities is admitted, and

some improvements (such as dispensing with the oral group work) are suggested. Anyway, a positive assessment of the new teaching methodology is developed, so it is proposed for implementation in the coming years.

KEY WORDS

Competence, objectives, evaluation, practical activities, teaching methodology.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La participación de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior ha obligado a realizar una serie de adaptaciones en nuestros planes de estudio vigentes. Que los cambios hayan afectado a los contenidos considerados fundamentales no es algo nuevo, pues es lo que se ha ido modificando en cada una de las propuestas de reforma que se han realizado en los últimos decenios. Lo verdaderamente nuevo es el modo en que se entiende la Educación Superior.

Una de las diferencias más notables en relación al sistema educativo anterior, sobre todo por los cambios que ha obligado a realizar a nivel metodológico, consiste en ubicar en el centro de la Educación Superior el concepto de competencia. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia que permite al individuo resolver problemas específicos de manera autónoma y flexible lo que les hace eficaces en una situación determinada. Las competencias suponen algo más que los conocimientos, actitudes y habilidades que tradicionalmente se venían evaluando como resultado del proceso de Enseñanza/Aprendizaje (Phillips-Jones, Jones y Drier, 1981). Un estudiante puede tener los conocimientos que se han estimado como imprescindibles para adquirir una competencia, poseer las habilidades necesarias e incluso tener una predisposición adecuada y no ser, sin embargo, competente para realizarla con éxito y eficacia en la situación y momento precisos. La cuestión está en que el único modo de desarrollar una competencia es ejecutándola, es decir, poniéndola en práctica.

Las competencias que deben adquirir los futuros profesionales por lo que respecta a esta asignatura son tanto de tipo específico como transversal. Las competencias específicas son:

- Conocer la distinta problemática –características y factores causales- que pueden presentar los sujetos escolarizados ligada a su desarrollo evolutivo.
- Utilizar enfoques de evaluación pertinentes para la identificación específica de las dificultades en el desarrollo y en el aprendizaje.
- Conocer los principales modelos para diseñar e implementar la intervención psicoeducativa
- Integrar la información obtenida en el proceso de evaluación para diseñar un plan de intervención específico para los trastornos del desarrollo y las dificultades del aprendizaje
- Saber asesorar, tanto a los profesores como a las familias, en la atención a la diversidad educativa.

Las competencias transversales, por su parte, son:

- Ser capaz de identificar diferencias, problemas y necesidades.
- Saber describir y medir los procesos de interacción, la dinámica de los grupos y la estructura grupal e intergrupal.
- Saber analizar el contexto donde se desarrollan las conductas individuales, los procesos grupales y organizacionales.
- Ser capaz de definir los objetivos y elaborar el plan de intervención básico en función del propósito de la misma (prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción acompañamiento).
- Saber elegir las técnicas de intervención psicológica adecuadas para alcanzar los objetivos.
- Ser capaz de utilizar estrategias y técnicas para involucrar en la intervención a los destinatarios.
- Saber aplicar estrategias y métodos de intervención básicos sobre los destinatarios: consejo psicológico, asesoramiento, negociación, mediación.
- Ser capaz de elaborar informes orales y escritos.
- Conocer y ajustarse a las obligaciones deontológicas de la Psicología.

Si tradicionalmente una buena parte del tiempo lectivo se dedicaba a la comprensión y consolidación de los aspectos teóricos y una parte, menor, al desarrollo de actividades prácticas destinadas a poner en contacto al estudiante con la realidad aunque fuera de un modo descontextualizado, el desarrollo de competencias exige un diseño de la situación de Enseñanza/Aprendizaje radicalmente distinto donde el tiempo dedicado a la explicación de aspectos teóricos necesariamente ha de reducirse haciendo recaer sobre el estudiante una mayor responsabilidad en esta parte del proceso. De esta forma es preciso que cuando el estudiante llegue al aula ya posea los conocimientos necesarios para poder trabajar en el aula directamente las competencias.

En algunas asignaturas, además de estas modificaciones metodológicas se ha tenido que hacer frente a otro tipo de exigencias como la reducción en el número de créditos debida a la fusión de dos asignaturas cercanas. Este ha sido el caso de la asignatura Trastornos del Desarrollo y Dificultades de Aprendizaje del grado de Psicología. En los nuevos planes de estudio esta asignatura es de carácter troncal y en la Universitat de València se imparte en segundo curso pero en ella confluyen dos asignaturas optativas del plan del 2000, esto es, “Dificultades de Aprendizaje” por un lado e “Intervención en niños con necesidades educativas especiales”, por otro. La primera era obligatoria y la segunda optativa pero ambas se impartían en tercer curso y cada una de ellas contaba con 3 créditos para los aspectos teóricos y 1,5 créditos para actividades prácticas en grupo reducido (un tercio del grupo total). La asignatura actual en la que se han de adquirir los objetivos y habilidades (y además las competencias) de ambas asignaturas previas tiene un peso de 6 créditos y es en su totalidad teórico-práctica, lo que significa que el grupo no se divide en grupos medianos o pequeños para realizar prácticas en ningún momento.

Todo esto ha obligado a realizar un esfuerzo importante en el diseño instruccional de la asignatura que ha precisado además de un consenso entre los diferentes profesores que la imparten (ya que cada uno posee una mayor especialización en una u otra de las asignaturas que dieron origen a esta actual compuesta) para

asegurar la homogeneidad de unos contenidos mínimos y el logro de las competencias establecidas.

Existe un último problema importante y es que para lograr el dominio de dichas competencias el grado de implicación y trabajo tanto en el aula como de preparación previa por parte del alumno se multiplica exponencialmente. Si tenemos en cuenta que este esfuerzo también debe realizarse en todas las demás asignaturas se produce un fenómeno de agotamiento cuyos efectos se van sumando a lo largo del curso. Además, esta asignatura se imparte en el segundo cuatrimestre, lo cual de por sí implica ya un mayor cansancio por parte de los alumnos y una menor implicación en las tareas de estudio.

El curso anterior, 2010-11, fue el del inicio de la asignatura y sirvió para desvelar muchos de estos problemas. En las reuniones de profesores de la asignatura durante y después del período lectivo se fue constatando cómo los cambios cuantitativos y cualitativos en las actividades prácticas de aula con el grupo completo unidos a la tendencia del profesorado a explicar gran número de conceptos enlentecían tanto el avance que no parecía posible acabar el temario. También se manifestaron importantes diferencias en cuanto al grado de exigencia de los docentes que se materializaron en llamativas diferencias en la proporción de aprobados y suspensos entre grupos. Por todo esto, al finalizar el curso los principales problemas a los que necesariamente había de encontrarse solución se concretaron en los siguientes:

- Dificultades para desarrollar en profundidad todo el temario previsto.
- Baja motivación de los estudiantes debida al desequilibrio percibido entre el trabajo realizado y los resultados obtenidos en la evaluación.
- Quejas de los alumnos relativas a la saturación y agotamiento causadas por tantas actividades dentro y fuera del aula.

En base a estas dificultades, los objetivos que se pretendía adquirir fueron los siguientes:

- Desarrollo de un diseño de la situación de Enseñanza/Aprendizaje que permitiera al estudiante ver correspondencia entre su implicación, por un lado, y los resultados de la evaluación, por otro, lo cual es una condición necesaria para que el estudiante mantenga un adecuado nivel de motivación durante todo el curso.
- Selección de un número apropiado de actividades que aseguren la adquisición de competencias sin que esto le suponga una excesiva carga de trabajo para realizar fuera del aula.

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

El marco de referencia común materializado en la Guía Docente oficial de la asignatura en la Universitat de València consistió en el punto de partida para la selección de actividades. En ella se indicaba que la evaluación debía repartirse en los siguientes apartados: examen de comprobación de los conocimientos teóricos (50%), actividades de aula (20%) y dos entregas (30%), una de carácter individual y otra grupal. Partiendo de estas directrices el principal criterio que se escogió en esta propuesta de innovación para seleccionar las actividades fue la existencia de una vinculación entre las entregas (actividades de mayor

entidad que requieren un trabajo extra fuera del aula) y el trabajo realizado en el aula.

En el trabajo realizado en el aula se establecieron dos niveles. El nivel I se caracterizó por actividades sencillas que se realizaban al final de la segunda hora ya que las clases tienen una duración de dos horas. De esta forma se favorecía una atención más activa así como una lectura previa por parte del estudiante del material de referencia para la preparación del tema desarrollado en cada clase. Estas actividades se corrigen al final de la clase de manera que los estudiantes tienen feedback inmediato del grado de comprensión de los conceptos claves trabajados en clase y también sirven como justificante no sólo de la asistencia a clase sino también del aprovechamiento mostrándose como buenos indicadores de la dificultad que experimentan los estudiantes al enfrentarse a los contenidos clave de la asignatura. Estas actividades no son corregidas de forma individual sino grupal al finalizar la clase por lo que solo se contabiliza si se entregan o no siendo obligatorio realizar al menos un 70% de ellas. Un ejemplo de estas actividades podría ser el siguiente: ante un listado de operaciones de cálculo con errores realizadas por niños con discalculia se le pide al estudiante que identifique qué procesos están fallando para cometer esos errores.

Las actividades del nivel II requieren una dedicación mayor, ocupan una clase completa y el estudiante puede entregar el breve informe en la siguiente clase. Estas actividades sí se evalúan de forma individual y el conjunto de ellas supone el 20% de la calificación global de la asignatura. Con objeto de vincular estas actividades y la entrega final tanto para que el estudiante viera rentabilizado su trabajo como para ir adquiriendo niveles mayores de profundización se consideró oportuno desarrollar tres prácticas cuyos informes servían como punto de partida para la elaboración de un trabajo de reflexión que constituía la entrega individual. A continuación se describe una de estas prácticas.

En la práctica 1 titulada “Análisis de instrumentos de evaluación de la competencia lectora” se divide el grupo en 9 equipos de 6 personas. Siguiendo la técnica del puzzle de Aronson y Patnoe (1997), los miembros de cada equipo asumen la responsabilidad de analizar una de las seis pruebas de evaluación de la competencia lectora que se presentan en el aula (PROLEC-R, EMLE-2000, DST-J, etc.) en cuanto a una serie de aspectos que conocen previamente: objetivo del instrumento, modelo teórico que lo sustenta, condiciones de fiabilidad y validez, edades a las que se dirige, etc. En el aula las 9 personas responsabilizadas de analizar en detalle el instrumento 1 se sientan juntas, trabajan y discuten entre ellas hasta responder a todos los apartados de la hoja de evaluación. Esta hoja rellena es la que deberán entregar como justificante de la actividad de aula realizada. Lo mismo hacían las 9 personas que analizaban el instrumento 2. Y así con todos los demás instrumentos.

Utilizando esta técnica (puzzle de Aronson y Patnoe, 1997), las seis personas que componen un equipo se reúnen e intercambian la información que han recogido cada uno de su instrumento para poder responder a dos casos. En ellos se plantean situaciones que requieren la utilización de diferentes instrumentos de evaluación, por lo cual los seis miembros deben estar atentos para explicar a los demás por qué el instrumento que han analizado en profundidad podría o no ser pertinente. Y esto lo hace cada uno de los miembros del equipo con un instrumento diferente.

Esta práctica de nivel II se entrega conjuntamente ya que se ha realizado grupalmente.

Este trabajo sirve como punto de partida para el trabajo de reflexión personal que constituirá la entrega 1. En ese documento debían realizar un análisis comparativo entre las seis pruebas sobre la base de los apartados trabajados en las prácticas de aula de nivel I y nivel II.

De esta forma los estudiantes ven rentabilidad en su trabajo así como niveles de profundización crecientes partiendo de actividades de aula nivel I (aprender a evaluar la calidad de un instrumento de evaluación según su fiabilidad, validez, teoría subyacente, etc. en nuestro ejemplo), avanzando mediante actividades de aula nivel II (puesta en común de las características de diferentes instrumentos de evaluación para la resolución de casos hipotéticos) y concluyendo con la entrega 1 (análisis comparativo y reflexión sobre los puntos fuertes y débiles de los instrumentos analizados). Además, con esta metodología de trabajo se profundiza en las competencias establecidas como imprescindibles en la guía docente.

A lo largo de la primera mitad del cuatrimestre se desarrollan 2 prácticas más equivalentes a esta en cuanto al grado de trabajo e implicación requeridos por parte del estudiante que se reúnen en la entrega 1 que deben ser entregadas al finalizar esta primera parte dedicada al estudio de las dificultades de aprendizaje. Como se recordará esta entrega supone el 15% de la calificación final.

La segunda entrega es de carácter grupal y para facilitar la consecución de otro de nuestros objetivos, a saber, lograr que se pueda impartir todo el temario. Recordemos que, dado que esta asignatura proviene de la fusión de dos asignaturas de mayor entidad resultaba difícil poder dar todos los temas, máxime cuando se debe utilizar el tiempo de clase para realizar más actividades aplicadas reduciéndose de este modo el tiempo dedicado a las clases teóricas. Para resolver este problema se seleccionó para impartir como clase magistral los conceptos fundamentales de cada tema necesarios para que el estudiante pudiera construir un esquema coherente y/o los que pudieran resultar difíciles y requirieran una clarificación, introducción, etc. para su correcta comprensión. El resto de aspectos, importantes pero no nucleares fueron listados como posibles temas de trabajo de ampliación. Los grupos conformados por no menos de 3 personas ni más de 4 debían escoger una tema del listado ofrecido, buscar documentación y preparar un texto breve (máximo 12 páginas) y una presentación para realizar en clase a sus compañeros. La adjudicación de temas se realizaba por orden de entrega de al menos 3 documentos (libros, revistas especializadas o documentos colgados en Internet debidamente citados) acreditativos de que se contaba con material suficiente para elaborar el tema. Todos los trabajos debían ser entregados antes de comenzar la segunda parte de la asignatura para que el profesor tuviera tiempo para revisarlos ya que este material forma parte del material de estudio que se incluye en el examen de conocimientos. Una vez dado el visto bueno cada grupo expone su trabajo al hilo del tema que se va trabajando en clase independientemente de que todos entregaron el texto escrito al inicio de la segunda parte.

Esto resultó muy útil por varios motivos. En primer lugar descongestionó la cantidad de información que el profesor debía dar en clase permitiendo cubrir todo el temario. En segundo lugar las clases se hacían menos pesadas si la segunda hora de cada sesión corría a cargo de algún grupo que aportaba vídeos,

presentaciones en Prezi, en Power Point, láminas preparadas por ellos y cualquier material que sirviera para hacer la presentación amena. Se les insistía en que se iba a valorar especialmente la capacidad para implicar a los compañeros mediante actividades. Por ejemplo, quienes preparaban el tema dedicado a las dificultades de aprendizaje derivadas de déficits sensoriales enseñaban a sus compañeros los inconvenientes de la lectura en braille (tiempo requerido para dominar el sistema, limitaciones, velocidad lograda, etc.) mediante materiales que pedían prestados en la ONCE. El resto de compañeros, por su parte, tenía que rellenar una hoja de valoración puntuando la presentación en cuanto a diferentes criterios como capacidad para motivar, claridad en la explicación de conceptos, calidad de los materiales aportados, etc. También debían añadir una pregunta que les hubiera suscitado la exposición.

Esta segunda entrega de carácter grupal se valoraba con un punto para el trabajo escrito y medio punto para la exposición.

Por último, para valorar los conocimientos teóricos se optó por plantear 10 preguntas cortas ya que era la forma de examen que mayor coherencia presentaba en relación con la metodología utilizada a lo largo de las clases.

DISCUSIÓN Y VALORACIÓN DE LA PROPUESTA

Para valorar el grado de efectividad de esta propuesta de innovación docente hemos utilizado diferentes indicadores. En primer lugar las calificaciones obtenidas por los estudiantes que han participado en la innovación comparativamente con los que no han participado, en segundo lugar la valoración de los estudiantes y por último la valoración del profesor.

Tabla 1. Calificaciones obtenidas por todos los grupos de estudiantes en la asignatura Trastornos del Desarrollo y Dificultades de Aprendizaje durante el curso 2011-12 en las dos convocatorias oficiales.

Convocatòria	Grup	No Presentat	Suspens	Aprovat	Notable	Excel·lent	Matrícula d'Honor	Total
1	AR	6	20	3	4	1	1	35
	B	1	13	12	18	6	2	52
	C	18	0	18	21	0	0	57
	D	5	11	13	23	3	1	56
	E	8	16	5	19	0	2	50
	F	4	20	12	9	1	0	46
	G	9	13	13	19	1	0	55
	H	13	31	9	10	1	1	65
	J	19	5	5	20	3	2	54
	TOTAL CONV.1	83	129	90	143	16	9	470
2	AR	9	12	2	3	0	0	26
	B	2	4	4	4	0	0	14
	C	4	0	1	6	5	2	18
	D	0	5	5	5	1	0	16
	E	8	8	7	1	0	0	24
	F	6	11	3	4	0	0	24
	G	9	0	13	0	0	0	22
	H	15	9	18	2	0	0	44
	J	14	0	5	5	0	0	24
	TOTAL CONV.2	67	49	58	30	6	2	212
Total	TOTAL	150	178	148	173	22	11	682

Nota: no presentat: no presentado; suspens: suspenso; aprovat: aprobado; excel·lent: sobresaliente; matrícula d'Honor: matrícula de honor

Si observamos las columnas de no presentados y suspensos en la primera convocatoria vemos que en el grupo donde se puso en práctica esta propuesta de innovación (grupo D) el número es muy bajo (16 estudiantes) siendo inferior incluso al que tiene el grupo de alto rendimiento (grupo A o AR). Es importante saber que los estudiantes se matriculan por orden según las calificaciones obtenidas durante el curso anterior de manera que el grupo A o AR esta formado por los estudiantes que mejores calificaciones obtuvieron el curso anterior, el B por los que le siguen en calificaciones, y así sucesivamente. El grupo donde se aplicó la propuesta de innovación era el 4º (grupo D) por lo que los 3 grupos anteriores contaban con mejores estudiantes (presentaban mejores calificaciones medias) que él. Es decir, a pesar de no ser un grupo de alto rendimiento, esta metodología de trabajo ha permitido que los estudiantes no se descuelguen.

Si analizamos las calificaciones en comparación con el grupo total vemos que solo el 9% de los estudiantes no se presentaron en la primera convocatoria frente al 18% del grupo total; y este porcentaje se redujo a 0 en la segunda convocatoria frente al 32% del grupo total. El número de aprobados también fue superior al del grupo total tanto en la primera convocatoria (23% frente al 19%) como en la segunda (31% frente al 27%). Y lo mismo ocurrió tanto en la categoría de notable (41% frente a 30% en la primera convocatoria y 31% frente a 14% en la segunda) como en la de sobresaliente (7% frente al 3% en la primera

convocatoria y 6% frente al 3% en la segunda).

Figura 1. Distribución de calificaciones del grupo D en la asignatura Trastornos del Desarrollo y Dificultades de Aprendizaje en primera y segunda convocatorias.

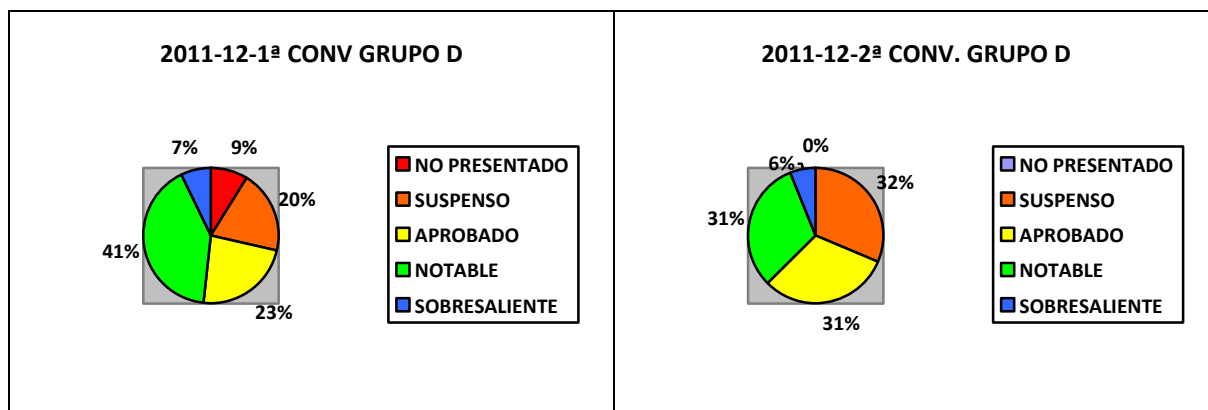
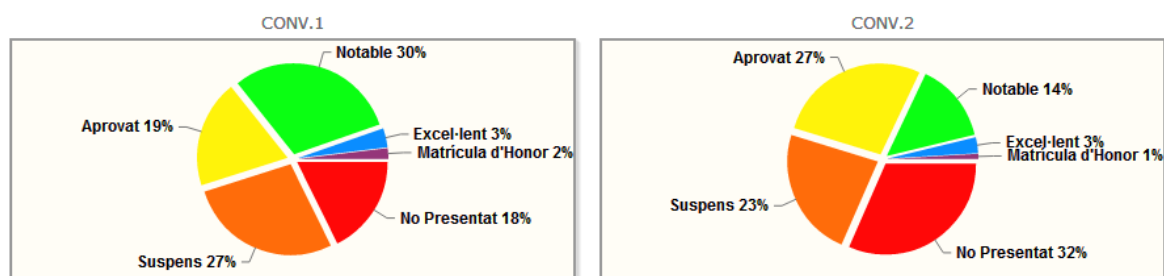


Figura 2. Distribución de calificaciones de todos los grupos de la asignatura Trastornos del Desarrollo y Dificultades de Aprendizaje en primera y segunda convocatorias



En la última clase del curso se recogió información de tipo cualitativo acerca de la valoración que los estudiantes hacían de la metodología de trabajo seguida en la asignatura. En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 2. Valoración realizada por los estudiantes de la metodología seguida

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
1. Con el sistema de trabajo seguido prácticamente todos los días había que realizar una actividad. Indica el grado en que crees que esto ha influido en tu calificación.	20%	60%	15%	5%
2. ¿Las actividades de nivel II te han resultado útiles para preparar el examen?	20%	40%	30%	10%
3. ¿Te ha parecido rentable que la base de las entregas fuera las actividades de nivel II y que no fueran cosas independientes?	35%	35%	25%	5%
4. ¿Te ha parecido adecuado utilizar los trabajos grupales como método para lograr cubrir todos los apartados del temario?	5%	25%	40%	30%
5. ¿Crees que la calificación obtenida se corresponde con el trabajo realizado a lo largo del curso?	15%	50%	20%	15%

Como puede observarse los estudiantes valoran muy positivamente el hecho de haber realizado actividades diarias que les permitieran ir comprobando el grado y la calidad de los conceptos que iban adquiriendo (80% de los participantes lo valoran positivamente señalando entre bastante y mucho). Las actividades de nivel II son peor valoradas en lo que se refiere a su utilidad de cara a preparar el examen (60%) pero mejor en cuanto a la rentabilidad percibida al ser base para elaborar las entregas (70% de los participantes). Se valora, sin embargo, mucho peor el hecho de utilizar los trabajos grupales para avanzar en el temario (solo el 30% de los participantes los valora positivamente). Este dato puede ser interpretado desde la perspectiva del examen ya que entraba como materia de estudio los trabajos elaborados por los compañeros y, aunque esto quedó explícito desde el principio, cuando se exponían los contenidos su actitud en las exposiciones no era la de aprender como cuando habla el profesor sino más bien la de no hacer preguntas, etc. para no poner a los compañeros “en un compromiso” si no dominaban el tema. Aunque sabían que no debían preocuparse porque el profesor respondería lo que ellos no dominaran, prefirieron en general aceptar las exposiciones como una actividad más y no como una situación de Enseñanza/Aprendizaje por lo que cuando llegó el momento de preparar la asignatura, los apartados que debían estudiar desde los materiales elaborados por sus compañeros les resultaban nuevos y complejos. Por último, hay que destacar que el 75% de los participantes considera que la calificación obtenida responde al trabajo realizado, lo cual puede considerarse como un buen indicador del grado de satisfacción de los estudiantes.

Por lo que se refiere a la valoración por parte del profesor es importante analizar la propuesta de innovación desde varias perspectivas. En primer lugar hay que destacar la enorme cantidad de trabajo que supone una metodología como ésta. Hay que generar actividades de nivel I para cada clase, corregir individualmente un volumen importante de actividades de nivel II, así como las entregas y justamente lo más costoso es revisar los trabajos grupales antes de que los expongan para asegurarse de que recogen sin errores todos los contenidos a tratar y después corregir tanto el formato final como la exposición. Si tenemos en cuenta que esto no es percibido por los estudiantes más que como una actividad y no como materia de estudio, hay que sumar las horas de tutoría individual para clarificar conceptos que no han quedado suficientemente claros al ser explicados por los estudiantes en su exposición. En segundo lugar, otro problema asociado es el consumo de tiempo lectivo ya que aunque sabían que tenían como máximo 15 minutos siempre se consumía más y dado que en ocasiones había más de un trabajo asociado a cada tema a veces las exposiciones consumían prácticamente una hora restando tiempo a la clase teórica. Además, como hemos visto, esta propuesta ha sido mal valorada por los estudiantes de manera que, por todos estos motivos, sería conveniente suprimir esta actividad o en todo caso modificarla sustancialmente.

Pero lo cierto es que este es el único aspecto que consideramos que debería modificarse porque, a pesar de que efectivamente es mucho el trabajo que supone, tanto las calificaciones como la satisfacción percibida de la clase reflejan que los estudiantes se han visto favorecidos por este trabajo continuado, se han implicado tomando las riendas de su proceso de aprendizaje y han adquirido las competencias necesarias.

Por último, coincidimos con Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada (2006) en la conclusión a un estudio realizado con 277 profesores de la Universitat de Girona en la que subrayan que aunque existe una aceptación por parte del profesorado por lo que se refiere a la formación en competencias genéricas se destacan las reticencias a incorporarlas en el currículum académico. Estos autores encontraron que esto se debía a las carencias en cuanto a su preparación docente. A partir de esta experiencia, queremos añadir que además de dichas carencias hay que considerar también la enorme cantidad de trabajo añadido que supone en relación con las metodologías anteriores a la propuesta de Bolonia lo cual unido al elevado número de estudiantes por grupo (cuya reducción formaba parte de la propuesta de Bolonia pero que no fue cumplida) añade serias reticencias a esta metodología de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aronson, E. y Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: building cooperation in the classroom*. New York: Longman.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 263-265.
- Phillips-Jones, L., Jones, G. B., y Drier, H. N. (1981). *Developing competencies for career guidance personnel*. Alexandria, VA: National Vocational Guidance Association.