

los estudiantes. Una ventaja que no puede ser pasada por alto es que el hecho de que el plan de estudios oferte asignaturas en inglés permite una mayor apertura a los Erasmus, y a los alumnos visitantes de fuera de la Unión Europea. En la práctica, ello ha hecho posible que algunos alumnos extranjeros se matriculasen en los grupos en inglés, lo que ha dado lugar a una considerable diversidad en el cuerpo estudiantil, contando con múltiples alumnos de diversas nacionalidades. Ello ha creado un ambiente internacional en el que los estudiantes han experimentado por primera vez la posibilidad de trabajar en grupo e interactuar intelectualmente con otras culturas jurídicas y con otras visiones de la sociedad internacional.

En conclusión, consideramos que la experiencia en el diseño y realización de las prácticas en una segunda lengua está siendo una muy enriquecedora a pesar de las dificultades y de los considerables esfuerzos de coordinación, cooperación y colaboración de todo el equipo docente del Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, que incluye los profesores de las asignaturas homónimas en castellano. A ello hay que sumar también el apoyo institucional de la Universidad y de la Facultad, que han permitido que se esté llevando a cabo una experiencia de esa particular importancia, y que además está teniendo unos resultados satisfactorios tanto para los estudiantes como para los propios profesores.

1.13.

Título:

Proceso Bolonia - una nueva concepción del aprendizaje

Autor/a (es/as):

Rubio, José Antonio Rabadán [Universidad de Murcia (España)]

Pérez, Encarnación Hernández [Universidad de Murcia (España)]

Camacho, Cristina Blázquez [Universidad de Murcia (España)]

Resumo:

Desde que en la Unión Europea se impulsara la creación del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), fruto de la Declaración de la Sorbona y la concreción más tarde en Bolonia (1999) y Praga (2001), se ha venido instaurando paulatinamente en las universidades españolas un sistema educativo que pretende armonizar con los europeos. Este proyecto, persigue la homogeneización de los títulos de pregrado y postgrado, a partir de un proceso globalizador que dé lugar a un sistema universal, compatible y flexible que posibilite a los estudiantes y titulados universitarios una mayor movilidad. Esta transformación lleva implícita un

cambio de filosofía en la perspectiva del aprendizaje. Se pretende que el alumno, que tradicionalmente había estado relegado a un segundo plano en lo relativo a la responsabilidad en su itinerario educativo, se convierta en protagonista. El desafío que plantea el EEES no se circunscribe únicamente al estudiante, sino que precisa de un cambio de mentalidad conjunta de alumnado y profesorado. La labor del docente no ha de quedar restringida a la transmisión de contenidos, sino que perseguirá, además, favorecer la integración del alumnado en el mundo laboral.

El objetivo principal en el que se ha fundamentado nuestra investigación, ha sido analizar la percepción del alumnado acerca de las metodologías derivadas de la instauración inicial de los títulos de grado, desde el marco legal y organizativo del EEES en la Universidad de Murcia (España). En concreto, hemos recogido la apreciación del alumnado que cursa los títulos de Grado de “Maestro de Educación Infantil” y “Maestro de Educación Primaria”, en lo relativo a lo diseñado y desarrollado en las aulas por el profesorado respecto a metodologías concretas, procesos de evaluación, diseño de la docencia a través de las “guías docentes”, la coordinación y coherencia de la docencia, la interacción profesorado/alumnado y su satisfacción general.

Con tal fin, diseñamos para la recogida de datos un cuestionario constituido por treinta preguntas, dirigidas a los estudiantes. Cuatro fueron las alternativas de respuesta posibles (“total desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “total acuerdo”), a fin de evitar respuestas centrales o que implicasen escaso compromiso con la opción escogida. El contenido de los ítems propuestos, aludía al objetivo central de nuestro estudio, esto es, versaban sobre la metodología puesta en práctica en las asignaturas; evaluación seguida en el proceso; diseño y desarrollo de las guías docentes, como procedimiento de planificación de la enseñanza; coordinación/coherencia entre el profesorado; interacción en el proceso enseñanza/aprendizaje entre el alumnado y profesorado y satisfacción general del alumnado.

Los participantes fueron 274 alumnos y alumnas de los grados de, tal y como hemos señalado, “Maestro de Educación Infantil” y “Maestro de Educación Primaria”, distribuidos el 47,8 % en el primer título y el 52,2 % en el segundo de los títulos de grado mencionados.

Palabras-chave:

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Plan Bolonia, metodología.

Conceptualización del proceso de bolonia

Resultado de la toma de decisiones políticas emanadas de los diferentes encuentros entre los ministros con competencia en educación superior, iniciadas en 1998 con la Declaración de la Sorbona, se ha venido configurando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trata de una declaración

conjunta, que origina un proceso de convergencia, cuyo fin radica en facilitar el intercambio de titulados y la adaptación del contenido de los estudios universitarios, a las demandas sociales. De esta forma, se mejoraría su calidad y competitividad, a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante (cuantificado a través de los créditos ECTS).

Los cambios más sustanciales que se persiguen, se pueden sintetizar en tres grandes grupos: las adaptaciones curriculares, las adaptaciones tecnológicas y las reformas financieras necesarias para crear una sociedad del conocimiento.

Así pues, el citado Espacio encuentra entre sus fines, tal y como señalan Sabater, Meroño y Ruíz (2005), armonizar los sistemas educativos europeos, a fin de crear un marco de titulaciones compatibles y comparables y establecer un sistema de evaluación de la calidad, siguiendo los estándares internacionales propuestos por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) y el reconocimiento de titulaciones y períodos de estudio (Benito y Cruz, 2009).

De acuerdo con la filosofía educativa que se deriva del conocido como Plan Bolonia, uno de los pilares fundamentales que subyacen del cambio impulsado por el EEES, es la nueva concepción en la perspectiva del aprendizaje. Así, el tradicional rol otorgado al alumno, adquiere un nuevo rumbo, tornándose su implicación fundamental. Frente a la asignación de un papel pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante deberá, de acuerdo con el citado proceso de reconversión educativa, convertirse en generador de su propio aprendizaje. Estrechamente ligada a esta transformación, se halla la evidente necesidad de cambio en la actuación docente. De este modo, de la propuesta citada emerge la ineludible necesidad de un replanteamiento metodológico, considerando de qué modo podrán abordarse las propuestas propugnadas desde la reformulación de la Educación Superior europea.

Se trata, en síntesis, de eliminar las barreras entre universidades, fomentando la movilidad geográfica para optimizar la libre circulación de conocimiento; promover la idea de educación a la largo de toda la vida (Lifelong Learning); garantizar la autonomía de las universidades; responder mejor a las demandas del mercado; ofrecer la combinación adecuada de capacidades y competencias para el mercado de trabajo; reducir la brecha de financiación; aumentar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad; cambiar los métodos de trabajo en el aula, y centrarlos en el aprendizaje del alumno más que en la enseñanza del profesor; potenciar la investigación; activar el conocimiento mediante la interacción con la sociedad; recompensar la excelencia y hacer atractivo para el mundo el Espacio Europeo de Educación Superior.

De ahí que, Europa y sus universidades vengán enfrentándose en los últimos años a un importante desafío que pasa, ineludiblemente, por una renovación pedagógica e implica un cambio social y cultural.

Proceso Bolonia: la aceptación de nuevos perfiles

El ambicioso proyecto que persigue el EEES, precisa de la transformación de la tradicional concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio pasa, irremediabilmente, por la asunción de nuevos perfiles por parte de docentes y alumnos.

La renovación pedagógica impulsada desde Europa, encuentra entre sus pautas fundamentales de actuación, la superación de metodologías en las que prima una formación técnica, fundamentada en la premisa de que la materia constituye el centro de la formación y la enseñanza queda relegada a la mera transmisión de contenidos. Frente a esta habitual consideración del proceso de aprendizaje, habrá de primar una nueva conceptualización de la enseñanza, en la que se priorice una formación integral, concibiendo al alumno como el centro del proceso y se le enseñe a aprender. (Benito y Cruz, 2007).

Si se acepta esta nueva perspectiva, se ha de asumir que, en contraposición con la forma de proceder que ha venido primando, no únicamente se deberá transmitir al estudiante el conocimiento específico de la carrera que curse, sino que, además, se propiciará el desarrollo de habilidades y destrezas que no son favorecidas desde metodologías tradicionales. Así, el plan de estudios conducente a la obtención de un título, debe tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando por tanto (aunque no excluyendo) el tradicional enfoque basado principalmente en contenidos y horas lectivas. De ahí que se torne indispensable poner énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias (entendidas éstas, como una combinación de conocimientos, habilidades -intelectuales, manuales, sociales...-, actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición, Lévy-Leboyer, 2003).

Así mismo, aparejado al proceso de convergencia surge una nueva unidad de medida del trabajo académico del estudiante: el crédito ECTS. Éste comprende las horas correspondientes a las clases lectivas, tanto teóricas como prácticas, las horas de estudio, las de seminario, trabajos, prácticas, proyectos... y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

De ahí que se requiera de una especial colaboración de los profesores universitarios, quienes deberán tomar conciencia del reto al que se enfrentan.

Los docentes ante el desafío europeo

Si bien, tal y como hemos señalado en líneas precedentes, la implicación docente se torna fundamental en este proceso de convergencia europea, se ha detectado (Valcárcel et al. 2004, citado en Benito y Cruz, 2007) una deficitaria formación del profesorado universitario español para hacer frente a la reforma educativa que desde Europa se propugna.

La aceptación de la renovación pedagógica que se deriva de la creación del EEES, implica que la clase magistral, considerada por una gran cantidad de profesores universitarios como el único modo de abordar sus lecciones, vaya dejando paso a nuevas formas de proceder, en las que tenga cabida la participación activa del alumno. Benito y Cruz (2007) proponen al respecto algunas de las denominadas metodologías activas. La nota común que las autoras señalan de los citados procedimientos didácticos, es la consideración del alumno como protagonista. A fin de lograr que el estudiante desempeñe el papel que se le atribuye desde el EEES, según el cual se ha de priorizar la actividad autónoma de los alumnos, el profesor deberá, en un primer momento, tutorar, guiando, ayudando, motivando y retroalimentando al alumno.

En congruencia con las transformaciones metodológicas citadas, habrá de adoptarse una nueva concepción de la evaluación. Así, aparejada a la nueva concepción del rol docente, en la que la clase magistral deja paso a metodologías más activas y el profesor ha de convertirse en mediador, surge la necesidad de seguimiento. De este modo, la evaluación adquiere un carácter formativo, según el cual, el docente, desde un rol de tutor y guía, proporciona retroalimentación a los alumnos acerca de su aprendizaje, posibilitándoles la corrección de errores. De ahí que el estudiante adquiera un mayor protagonismo en la evaluación. Frente a los habituales exámenes finales, se proponen evaluaciones alternativas, en las que el profesor lleva a cabo un seguimiento académico de sus estudiantes.

De lo expuesto hasta el momento, se deriva la ineludible necesidad de implicación del docente para la implementación efectiva de la filosofía educativa que emerge del EEES.

Alumnado: protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje

Ir a clase a copiar apuntes que, más tarde, estudiarán para realizar un examen. Es ésta la tónica que ha venido imperando en las aulas de universidades españolas, en las que los alumnos adoptaban una actitud pasiva frente a su aprendizaje. Con la asunción de la nueva concepción de la enseñanza que surge con la configuración del EEES, la participación activa del alumno se torna uno de los motores principales para el cambio. Tanto es así, que, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) constituye uno de los pilares en los que se fundamenta el nuevo modelo educativo. Así, el Crédito Europeo de Transferencia y Acumulación, que supone un punto de referencia para la medida y evaluación del aprendizaje en la Unión Europea (ya que es considerado la unidad de valoración de la actividad académica), implica la aceptación de un enfoque educativo centrado en el

aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores (Sabater, Meroño y Ruíz, 2005). Con la introducción del nuevo crédito en el sistema universitario español, no se mide la duración temporal de las clases impartidas por el docente, sino el volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas (incluyendo tanto las clases teóricas y prácticas, el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes).

Así pues, la nueva concepción asumida de forma implícita con la puesta en marcha de la reforma establecida desde el conocido como Plan Bolonia, sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Éste, no deberá limitarse a la mera memorización de unos contenidos, sino que habrá de sumirse en un proceso de aprendizaje integral, a partir del cual adquirir destrezas y actitudes que le doten de la habilidad para aprender a aprender. De ahí que el estudiante tenga que enfrentarse al desafío que supone aprender y asumir un papel activo en la adquisición del conocimiento.

Por otro lado, dado que, de acuerdo con lo expuesto previamente, las lecciones magistrales irán declinando en pro de otras metodologías, la dinámica tradicional limitada a la asistencia a clase y estudio, se verá enriquecida por el trabajo en grupo, guiado y autónomo.

Reflejo de la implementación del proceso bolonia en una universidad pública española

Si bien es cierto que en la Declaración de Bolonia (1999) los países signatarios se comprometieron a crear para 2010 el Espacio Europeo de Educación Superior, adaptando los sistemas de educación superior para que fueran más uniformes, también lo es que exceden ya casi dos años de la superación del plazo establecido y la implantación del Proceso Bolonia no está siendo todo lo efectiva que se deseara. Así, los ambiciosos objetivos planteados en la citada Declaración, distan, en algunos aspectos, de alcanzar lo que Morales, Pardo y Álvarez (2010) optan por denominar “un sueño”.

Ante la constatación de la distancia entre las metas propuestas y la situación presente, decidimos diseñar un instrumento que recogiese la percepción del alumno acerca de cómo se estaba gestionando la renovación pedagógica que emerge de la creación del EEES en la Universidad de Murcia. El fin último radicaba en determinar si los pilares metodológicos en los que se ha de fundamentar el nuevo modelo educativo propugnado desde Europa y comentado más arriba, estaba siendo implantado en nuestras aulas.

En lo que sigue, presentamos una breve descripción de las notas esenciales de la investigación realizada.

Método

Participantes

De acuerdo con lo expuesto en líneas precedentes, la investigación que nos ocupa fue llevada a cabo en la Universidad de Murcia y, más concretamente, en la Facultad de Educación. Las carreras escogidas fueron los títulos de grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Así, la muestra estuvo constituida por 274 alumnos y alumnas matriculados en primero durante el curso 2010-2011.

Del total de estudiantes participantes, un 47,8 % pertenecían a la primera carrera citada y, el resto (el 52,2 %), a la segunda titulación mencionada.

El método de muestreo por el que nos decantamos para la selección de los participantes a los que iba a ser administrado el cuestionario, fue no aleatorio y accidental. Esto es, cumplimentaron el mismo todos los alumnos que, en el momento de trabajo de campo, se hallaban presentes en el aula.

	PRIMER CURSO	
Grado en Educación Infantil	47,8%	131
Grado en Educación Primaria	52,2%	143
		Total:274

Tabla 1. Distribución de los participantes.

Instrumento

A fin de determinar cuál era la percepción del alumnado acerca de la implementación del Proceso Bolonia en la Universidad de Murcia, desarrollamos un cuestionario de treinta ítems, en el que se recogían las bases primordiales en las que se debiera estar fundamentando el citado proceso. Así, los ítems versaban sobre la metodología seguida por el docente; el modo de evaluación; la elaboración y desarrollo de las guías docentes, entendidas éstas como una vía de planificación de la enseñanza; coordinación/coherencia entre el profesorado; interacción en el proceso enseñanza/aprendizaje entre el alumnado y profesorado y satisfacción general de los estudiantes.

El alumno tuvo la posibilidad de escoger entre cuatro alternativas de respuesta (“total desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “total acuerdo”). Únicamente se contemplaron estas opciones para impedir contestaciones centrales o que no supusieran compromiso.

Los resultados para cada una de las áreas valoradas, se calcularon a partir del programa estadístico SPSS Statistics, versión 17.0.

Procedimiento

El cuestionario descrito más arriba, fue aplicado, tal y como señalamos anteriormente, a todos los alumnos presentes en el aula en el momento de nuestra visita. Previamente, habíamos solicitado permiso a los profesores que impartían docencia en las horas seleccionadas.

Optamos por que la administración de los cuestionarios aconteciera en el segundo cuatrimestre, momento en el que, a nuestro juicio, los alumnos se hallarían plenamente integrados en la dinámica de la educación superior y superado el primer período de exámenes desde su incorporación a la institución universitaria.

Tanto docentes como alumnos mostraron en todo momento una excelente predisposición y colaboración.

Antes de la cumplimentación del cuestionario, se explicó a los estudiantes cuál era su cometido y se incidió en que, dada la anonimidad del mismo, fuesen totalmente sinceros.

El tiempo concedido para responder el cuestionario no fue limitado, rondando la media de dedicación a la cumplimentación en torno a los quince o veinte minutos.

Recogida la información, fue sistematizada en el programa estadístico SPSS Statistics, edición 17.0.

Resultados

Metodología docente

Al analizar la información recogida, comprobamos que el alumnado encuestado manifestó estar “de acuerdo” o en “total acuerdo” (73 %) en que es el profesorado el que interviene en las sesiones de clase la mayor parte del tiempo, no priorizando en sus actuaciones el trabajo individual o cooperativo (83,1 % de los casos).

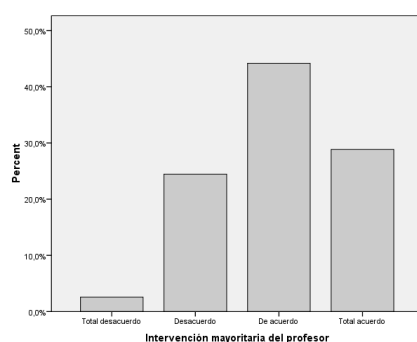


Fig.1. Intervención mayoritaria del profesor

A esta forma de proceder en el aula, se suma la disposición del alumnado, que de acuerdo con las respuestas arrojadas, no es todo lo activa que se desearía, dado que el 73,3% de los casos manifiesta que el profesorado le posibilita y estimula la participación, pero que son ellos (el 83,3 %) quienes no desean intervenir por unas u otras razones.

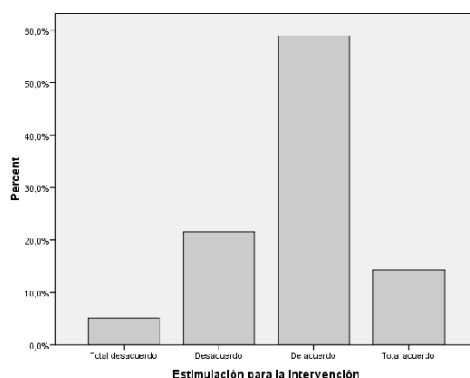


Fig. 2. Estimulación para la intervención

Así mismo, el 60 % de los estudiantes a los que se les administró el cuestionario, reveló que el profesorado favorece de forma explícita el desarrollo en los estudiantes del pensamiento crítico.

Del mismo modo, cabría señalar como un dato alentador, congruente con la propuesta metodológica que desde el EEES se defiende, que el 85,2 % del alumnado declara que en el transcurso de las asignaturas el profesorado ha fomentado o le ha propuesto desarrollar trabajos de investigación.

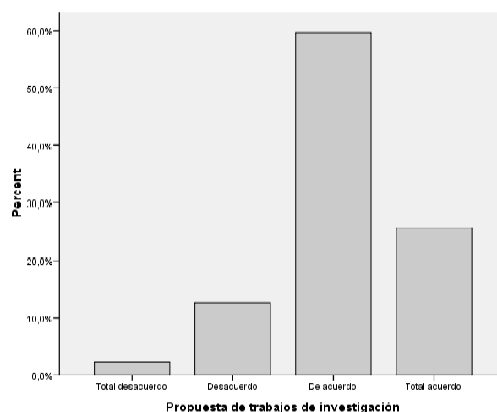


Fig. 3. Propuesta de trabajos de investigación

Al inquirir sobre procedimientos más concretos, el 57,8 % del alumnado encuestado, declaró haber asistido en diversas asignaturas a varios seminarios. Además, según expusieron los estudiantes, el 63,1 % del profesorado usa con adecuación y eficacia las tecnologías de la información y comunicación en su asignatura.

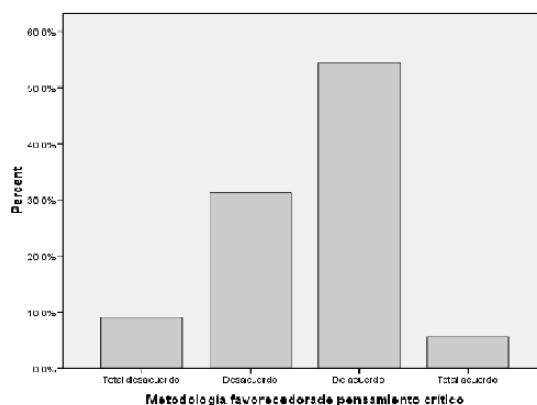


Fig. 4. Metodología favorecedora de pensamiento crítico

Así mismo, algunos de los ítems del cuestionario fueron dirigidos a determinar si el profesor desempeñaba el rol de mediador que desde Europa se le atribuye. Con tal fin, se preguntó a los estudiantes sobre la labor de acompañamiento, tutoría y guía que ejercían sus profesores. De acuerdo con las respuestas dadas, el 57,6% alumnado otorgó escasa eficacia a la tutoría recibida, infravalorando su labor como medio de retroalimentación de sus aprendizajes (únicamente el 54,6 % consideró que se realizaba una supervisión adecuada de su trabajo).

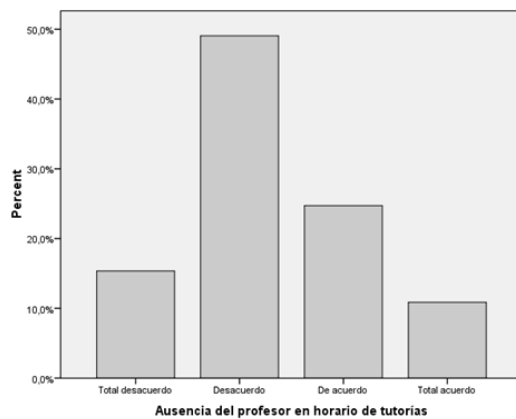


Fig. 5. Ausencia del profesor en horario de tutorías

Evaluación

La propuesta de renovación metodológica promovida desde el EEES incluye la transformación de la tradicional forma de evaluar al alumno. Así, desde Europa se aboga por el seguimiento académico, no quedando relegada la valoración a un único examen final.

Al ser abordada la evaluación en alguno de los ítems planteados, los estudiantes (83,4%), declararon haber sido evaluados mediante diversos procedimientos por exposiciones individuales o grupales, portafolio...) otorgándosele una mayor ponderación, de acuerdo con lo manifestado por el 68,9 %, al examen.

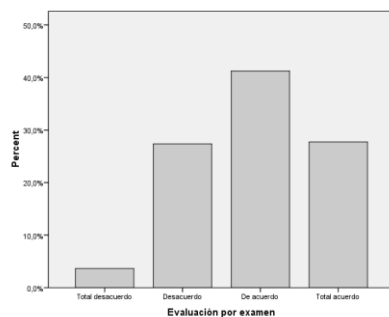


Fig.6. Evaluación por examen

Guía Docente

De acuerdo con las respuestas arrojadas por los encuestados, el 85,8 % del profesorado que imparte docencia en las asignaturas cursadas, presentó y explicó la guía docente al inicio, aunque no en todos

los casos (52,9 %) señalaran la posible relación entre su asignatura y otras del mismo curso o del título de grado en el que se halla matriculado el alumnado.

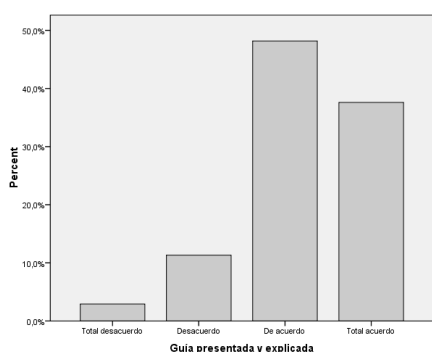


Fig.7.Guía presentada y explicada

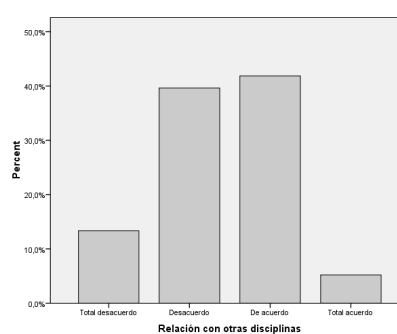


Fig. 8. Relación con otras disciplinas

De acuerdo con la percepción arrojada por el alumnado, únicamente en el 41,9% de los casos existe conexión entre las expectativas presentadas en la guía y lo que, finalmente, es vivenciado en el aula.

Del análisis de las respuestas arrojadas por los estudiantes, emerge la especial satisfacción que dice manifestar el alumnado cuando el docente explicita la cronología según la cual se estructurará la materia o la inclusión de referencias bibliográficas, valoradas con una fuente de información para la realización de trabajos autónomos (75,9 %).

Coordinación/coherencia del profesorado

De acuerdo con lo expuesto por el 66 % del alumnado preguntado, encuentran repeticiones excesivas de contenidos en diversas materias, consecuencia, cabría suponer, de la no coordinación docente.

Por otro lado, según manifiesta el 80,9%, el profesorado aborda de forma congruente sus sesiones, estableciendo conexión entre sesiones teóricas y prácticas.

Finalmente cabría señalar que, en función de lo declarado por los estudiantes, los contenidos abordados en las diferentes asignaturas no siempre tienen relación con el mundo profesional (51,9 % de los casos), aunque el 54,6 % estima que lo trabajado en el aula propiciará su posterior incorporación al mundo laboral.

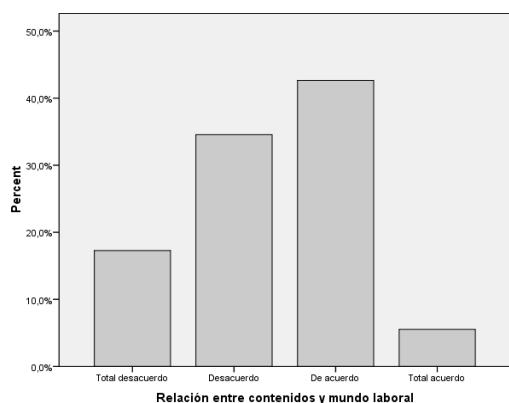


Fig. 9. Relación contenidos y mundo laboral

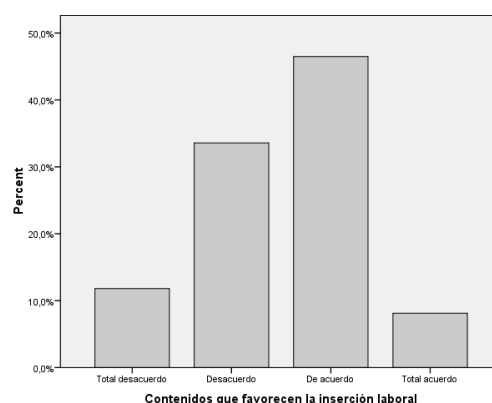


Fig. 10. Contenidos favorecedores inserción laboral

Interacción profesorado/alumnado

Consecuencia del cambio de roles subyacente del Proceso Bolonia, el profesor se habrá de convertir en mediador, desarrollando actitudes de empatía e interrelación con el alumnado (dada la importante labor que habrá de realizar como guía y tutor del estudiante).

Al inquirir al alumnado al respecto, el 67,2 % afirmó que existía relación entre profesorado-alumnado, frente al 22,8 % de los encuestados, quienes estiman que no se da tal interacción.

Satisfacción general del alumnado

Finalmente, incluimos en el instrumento descrito más arriba, ítems que aludían a la percepción general del alumno.

Al analizar los resultados arrojada en los cuestionarios cumplimentados, se constató que existía una división de opiniones. Así, el 55,7 % del alumnado (frente al 44,3%) consideraba que los medios materiales e instalaciones proporcionados por la Universidad de Murcia son adecuados. Al ser preguntados por los recursos humanos, el 71,9 % estimó que los docentes de la Universidad de Murcia contaban con una adecuada y actualizada formación científica y pedagógica.

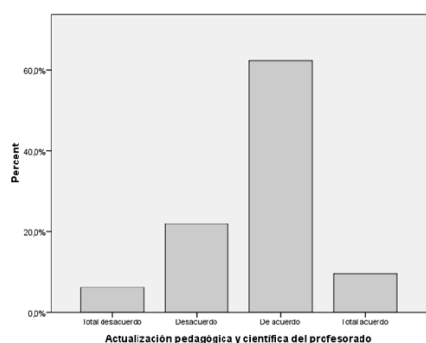


Fig. 11. Actualización científica y pedagógica prof.

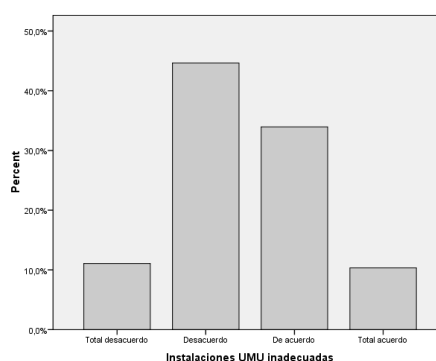


Fig. 12. Instalaciones UMU inadecuadas

Por otro lado, los estudiantes que desearon consultar la bibliografía sugerida por los docentes (62,3 %), pudieron acceder con éxito a la misma.

Finalmente, cabría señalar como valoración de la satisfacción general del alumnado, que el 59% consideró que, tras cursar las asignaturas, había logrado las competencias que en las guías docentes se les proponían.

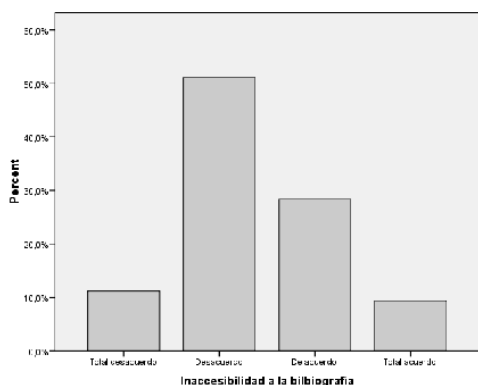


Fig. 13. Inaccessibilidad a la bibliografía

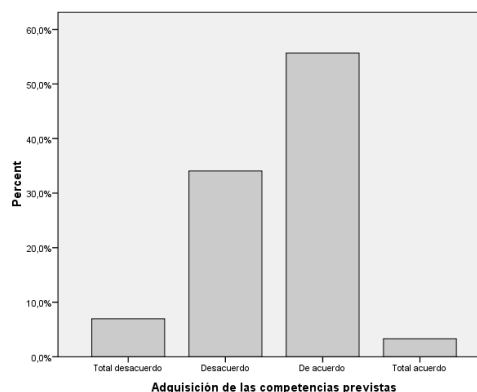


Fig. 14. Adquisición de las competencias previstas

4. Conclusiones

De acuerdo con la información arrojada tras el análisis de los cuestionarios cumplimentados por alumnos del primer curso de las titulaciones de Grado de Educación Infantil y Primaria, la percepción manifestada por estos estudiantes en relación a la implementación del Plan Bolonia, denota un nivel de satisfacción limitado.

Así, los encuestados declaran, al ser inquiridos acerca de los cambios metodológicos que debieran venir aparejados con la asunción de la renovación pedagógica propugnada desde Europa, tales como la priorización del trabajo cooperativo, las propuestas de realización de trabajos de investigación, la asunción por parte de los docentes del rol de mediadores, los sistemas de evaluación que emanan del deseado cambio, que no están siendo asumidos tal y como se debiera. Resulta especialmente significativa, la escasa eficacia que los alumnos atribuyen a la tutoría, dado que, de acuerdo con el EEES, la docencia universitaria debiera constituir uno de los pilares fundamentales del cambio. Así mismo, confronta con los ideales que emergen del Plan Bolonia, la percepción denotada por el alumno en cuanto a la forma en que están siendo evaluados. De este modo, frente a la evaluación formativa que cabría esperar, consecuencia de la asunción del nuevo modelo pedagógico, en función del cual, se otorgaría al estudiante mayor responsabilidad y se le ofrecería retroalimentación de su aprendizaje, posibilitándole la corrección de errores, un elevado porcentaje de encuestados, declaran ser valorados esencialmente a través de un examen final.

Por todo esto, podríamos concluir que, evidentemente, el Plan Bolonia no puede ser asumido e implementado de forma adecuada, de acuerdo con los ideales metodológicos que subyacen de la creación del EEES y de las sucesivas reuniones ministeriales, si no se cuenta con una auténtica voluntad política que apueste por la universidad pública, dotándola de los recursos precisos y propiciando las condiciones adecuadas para que sea viable el cambio, no quedando relegado a una mera propuesta utópica, subyacente de una reforma pedagógica que dista mucho de tornarse cierta.

En suma, la satisfacción general del alumno en este proceso aparece dividida. Las esperanzas depositadas en los logros del Plan Bolonia, el diseño de unos estudios que integrasen un mayor número competencias transversales, que apoyasen la enseñanza más práctica y la empleabilidad y con un nivel de flexibilidad que permitiese la configuración de unos itinerarios de formación más personales, en los que las equivocaciones propias o cambios fuesen más fáciles de corregir o reorientar, no coinciden con las experiencias vivenciadas en nuestras aulas.

Referências bibliográficas

- Aunión, J.A. (2011). Recortes y burocracia lastran Bolonia. El País, 17 de julio de 2011, p. 34.
- Bok, D. (2010). Universidades a la venta. La comercialización de la educación superior. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2009). El capitalismo académico y el Plan Bolonia. Revista de Filosofía, 23, (IV), 351-365.
- ERT, (1989). Education et compétence en Europe. Bruselas.

- Fernández Liria, C. (2008). Golpe de estado en la academia. Público, 31 de marzo de 2008.
- González Losada, S. (2010) (Coord.). Evaluación y calidad en la universidad. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). Gestión de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Pardo, J.L. (2008). La descomposición de la Universidad.
www.elpais.com/articulo/opinion. 10-11-2008.
- Pardo, J.L. (2010). Ignorancia a la boloñesa. Revista de Libros, 158, 31-33.
- Saura, M.J. (2011). ¿Qué se esconde detrás de la modernización de las universidades? T.E.,323, pp. 11-12.

1.14.

Título:

La tutoría universitaria: reto metodológico en la universidad del s. XXI

Autor/a (es/as):

Sánchez, Eva María Torrecilla [Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación]

Izard, Juan Francisco Martín [Facultad de Educación. Universidad de Salamanca]

García, María Esperanza Herrera [Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación]

Díaz, Raquel Gómez [Facultad de Traducción y Documentación. Universidad de Salamanca]

Resumo:

En la Facultades de Educación y de Traducción y Documentación en la Universidad de Salamanca, durante el curso 2010/2011 se han desarrollado conjuntamente un proyecto de colaboración con la intención de impulsar e implementar los sistemas tutoriales en los nuevos grados. El objetivo principal de este proyecto es la integración de la función tutorial en el sistema universitario, en este caso concreto en los Grados de Pedagogía, Traducción e Interpretación y en el Grado en Información y Documentación. La integración de sistemas tutoriales en la Universidad, conlleva mejorar el tránsito de los estudiantes de Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Superior a las nuevas titulaciones de Grado. Este proyecto viene motivado por los nuevos cambios que el Espacio Europeo de Educación Superior ha propulsado en la metodología de enseñanza en nuestras universidades, a