

Rosa, Daiani Clesnei da (2009). Formação docente e a educação ambiental: desafios atuais. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, v. 6, n. 1, p. 39-51.

Thoma, Adriana da Silva. & Lopes, Maura Corcini. (org.) (2004). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

#### 8.109.

##### **Título:**

**Dificultades en el camino: la universidad y los nuevos planteamientos metodológicos**

##### **Autor/a (es/as):**

Rosas, Francisco Díaz [Universidad de Granada]

López, Mercedes Cuevas [Universidad de Granada]

##### **Resumo:**

Esta comunicación pretende cuestionar el nuevo rol del profesorado ante el proceso de Bolonia que acabamos de comenzar y si se tiene claro y se pone en práctica los nuevos planteamientos tanto metodológicos como evaluativos a la hora de planificar la docencia.

Se están haciendo grandes esfuerzos para cambiar la cultura tan enraizada de la lección magistral, tampoco ha favorecido la falta de espacios y la distribución del tiempo para facilitar los nuevos cambios. Consideramos que es imprescindible también favorecer el trabajo en equipos multidisciplinares, cuestión difícil para la cultura tan individualista establecida en la institución.

La investigación que estamos llevando a cabo en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Campus de la Universidad de Granada) es producto de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada, tiene como objetivo principal conocer las dificultades que el profesorado está encontrando para adaptarse a las nuevas exigencias del proceso de Bolonia; cómo se están elaborando las guías didácticas de las asignaturas y si éstas facilitan su labor y por último cómo se están organizando las clases tanto las magistrales con grupos amplios como las de grupo reducido (partimos de la hipótesis que en estas últimas no hay grandes diferencias con las de gran grupo, y su finalidad es la misma).

Nuestra Facultad ofrece unas singularidades muy específicas que pueden ser muy interesantes para el objetivo que nos proponemos por impartirse diferentes titulaciones tan dispares como son los títulos de Educación: Grado de Maestro en primaria e infantil, Educación Social; Grado en Dirección y Administración de empresas y Grado de Informática de Gestión. Estas

diferencias las consideramos muy positivas porque nos permite conocer las percepciones que tiene un profesorado con formación tan dispar. Al mismo tiempo podríamos considerarlo como un laboratorio ideal para investigar cómo se están impartiendo la docencia desde diferentes perspectivas.

Se han realizado algunas tentativas tanto por parte de la Universidad como de la Facultad encaminadas a la formación del profesorado. En este sentido hemos formado parte del programa de formación del profesorado novel y al mismo tiempo también se han impartido cursos sobre la utilización de plataformas virtuales y sobre la elaboración de guías docentes. Detectando un bajísimo porcentaje de participación por parte del profesorado.

Pero consideramos que todavía hay mucho camino por recorrer, y que tenemos que llevar a cabo un plan de formación mucho más intenso. Al mismo tiempo, cuando conozcamos los resultados tanto de las percepciones del profesorado como de las necesidades de formación, propondremos nuevos recursos para paliar los déficits y al mismo tiempo es indispensable consolidar grupos de trabajo interdisciplinares para intercambiar experiencias y favorecer la innovación docente en este rico escenario.

#### **Palabras-chave:**

Bolonia, metodología, planificación, profesorado y evaluación

### **1. Introducción**

Esta comunicación pretende cuestionar el nuevo rol del profesorado ante el proceso de Bolonia que acabamos de comenzar y si se tiene claro y se pone en práctica los nuevos planteamientos tanto metodológicos como evaluativos a la hora de planificar la docencia.

Aunque se están haciendo grandes esfuerzos para cambiar la cultura tan enraizada de la lección magistral, la falta de espacios y la distribución del tiempo no ha facilitado la introducción de los nuevos cambios. Consideramos que es imprescindible favorecer también el trabajo en equipos multidisciplinares, cuestión difícil para la cultura tan individualista establecida en la institución.

La investigación que estamos llevando a cabo en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Campus de la Universidad de Granada) es producto de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada que tiene como objetivo principal conocer las dificultades que el profesorado está encontrando para adaptarse a las nuevas exigencias del proceso de Bolonia; cómo se están elaborando las guías didácticas de las asignaturas y si éstas facilitan su labor y por último cómo se están organizando las clases tanto las magistrales con grupos

amplios como las de grupo reducido (partimos de la hipótesis que en estas últimas no hay grandes diferencias con las de gran grupo, y su finalidad es la misma).

Nuestra Facultad ofrece unas singularidades que pueden ser muy interesantes para el objetivo que nos proponemos por impartirse titulaciones tan dispares como son los títulos de Educación: Grado de Maestro en primaria e infantil, Educación Social; Grado en Dirección y Administración de empresas y Grado de Informática de Gestión. Estas diferencias las consideramos muy positivas porque nos permite conocer las percepciones que tiene un profesorado con formación tan dispar. Al mismo tiempo podríamos considerarlo como un laboratorio ideal para investigar cómo se están impartiendo la docencia desde diferentes perspectivas.

Se han realizado algunas tentativas tanto por parte de la Universidad como de la Facultad encaminadas a la formación del profesorado. En este sentido hemos formado parte del programa de formación del profesorado novel y al mismo tiempo también se han impartido cursos sobre la utilización de plataformas virtuales y sobre la elaboración de guías docentes; detectándose un bajísimo porcentaje de participación por parte del profesorado.

Pero consideramos que todavía hay mucho camino por recorrer, y que tenemos que llevar a cabo un plan de formación mucho más intenso. Al mismo tiempo, cuando conozcamos los resultados tanto de las percepciones del profesorado como de las necesidades de formación, propondremos nuevos recursos para paliar los déficits. Al mismo tiempo, es indispensable consolidar grupos de trabajo interdisciplinares para intercambiar experiencias y favorecer la innovación docente en este rico escenario.

## **2. ¿ De qué hablamos?**

En primer lugar tenemos que recalcar que esta comunicación forma parte de una investigación mucho más amplia, tratamos de explorar los primeros pasos sobre cómo se está ejecutando lo que todos conocemos como el nuevo escenario de Bolonia tanto para el alumnado de los nuevos grados como para el profesorado.

Hemos situado el punto de partida en las guías tanto docentes como didácticas, entendiendo las primeras como el documento base extraído del programa de verificación de los grados y desarrollado por equipos de profesores de los departamentos vinculados con las materias pertinentes. Para la elaboración de estas guías la universidad de Granada en nuestro caso, facilitó un borrador base para cumplimentarlo por los departamentos. En este primer paso ya encontramos algunas deficiencias sobre todo en el apartado referido a las acciones formativas y a la distribución temporal de las mismas; así como otros aspectos más formales que en la

mayoría de las ocasiones no han sido cumplimentados. Nos referimos al profesorado de las asignaturas, horarios de tutorías de los mismos, etc.

Esta Guía Docente, que es única para cada materia, responde a un modelo facilitado por el Vicerrectorado correspondiente y está articulada en los siguientes apartados:

<b>GUIA DOCENTE DE LA ASIGNATURA</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• DATOS GENERALES (módulo, materia, curso, semestre, créditos, tipo)</li><li>• PROFESORES (Dirección completa de contacto para tutorías y Horario de tutorías)</li><li>• GRADO EN EL QUE SE IMPARTE</li><li>• OTROS GRADOS A LOS QUE SE PODRÍA OFERTAR</li><li>• PRERREQUISITOS Y/O RECOMENDACIONES (si procede)</li><li>• BREVE DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS (Según memoria de verificación del grado)</li><li>• COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS</li><li>• TEMARIO DETALLADO DE LA ASIGNATURA<ul style="list-style-type: none"><li>○ TEMARIO TEÓRICO</li><li>○ TEMARIO PRÁCTICO (Seminarios/Talleres, Prácticas de Laboratorio, Prácticas de Campo)</li></ul></li><li>• BIBLIOGRAFÍA (Bibliografía fundamental / Bibliografía complementaria)</li><li>• ENLACES RECOMENDADOS:</li><li>• METODOLOGÍA DOCENTE</li><li>• EVALUACIÓN (Instrumentos de evaluación, criterios de evaluación y porcentaje sobre la calificación final, etc.)</li><li>• INFORMACIÓN ADICIONAL (si fuese necesario)</li></ul>

Tabla 1. Modelo de guía docente

Además de lo anterior, también se facilitó en su momento un modelo de Programa de Actividades (orientativo y opcional) que consideraba los siguientes elementos.

- Programa de actividades
  - Semestre
  - Temas del temario
  - Actividades presenciales (Según la metodología docente propuesta para la asignatura)
    - Sesiones teóricas (horas)
    - Sesiones prácticas (horas)
    - Exposiciones y seminarios (horas)
    - Tutorías colectivas (horas)
    - Exámenes (horas)
  - Actividades no presenciales (Según la metodología docente propuesta para la asignatura)
    - Tutorías individuales (horas)
    - Estudio y trabajo individual del alumno (horas)
    - Trabajo en grupo (horas)

A partir de los anteriores esquemas, los Departamentos emprendieron la tarea de elaborar dichas guías que, tras superar múltiples dificultades (relacionadas principalmente con la falta de consenso a la hora de establecer el temario de la asignatura y la bibliografía básica) fueron puestas a disposición del alumnado junto al resto de la información detallada y completa sobre cada uno de los Títulos de Grado que oferta la Universidad de Granada y que puede localizarse en <http://grados.ugr.es>.

Por otro lado, estas guías debían ser objeto de desarrollo amplio por parte del profesorado convirtiéndose en guías didácticas de cada materia y de cada profesor. Debemos subrayar que en la gran mayoría de los casos se han quedado sólo en el primer intento.

En este sentido tampoco hay consenso en la diferenciación de unas guías de otras, nosotros hemos utilizado el término docente siguiendo las directrices de nuestra universidad, y el término didáctico para diferenciarlo de las anteriores. Son muchos los autores que utilizan ambas denominaciones para hablar de lo mismo. Así Zabalza (2010) en su obra "Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias" se refiere a las que nosotros hemos calificado como guías didácticas. En definitiva se trata de un nivel superior de planificación, que facilite al alumnado un trabajo más autónomo y a la vez también más dirigido. Somos conscientes del esfuerzo solicitado al profesorado, puesto que elaborar una guía docente de calidad exige tiempo para la reflexión y mucho trabajo.

## **2.1 Del trabajo en equipo.**

Todos los planteamientos comentados están relacionados con el trabajo en equipo de los profesionales. Consideramos que es el primer paso para la mejora de la enseñanza en la universidad, pero es precisamente éste un tema controvertido en nuestra institución, el individualismo está muy arraigado e incluso en los departamentos cuya área principal es precisamente la didáctica y que deberían predicar con el ejemplo, dejan mucho que desear. "Este aspecto de la colegialidad como referente básico para la calidad de la docencia, constituye sin embargo uno de los puntos débiles de las Universidades. Aspecto deficitario en un doble sentido, en cuanto a la escasa disposición a superar el individualismo para enfocar el trabajo con un sentido más colectivo y de integración. Y en cuanto a la resistencia a identificarse con el espíritu o misión de la institución en que se actúa. No existe ese sentimiento de pertenencia como cualidad que favorece la identificación y la simbiosis con lo común." (Zabalza, 2006).

La falta de consenso nos ha llevado a elaborar unas guías docentes que cuando se han puesto en la práctica no obedecen a la realidad ni de las aulas ni de los horarios. Los créditos ECTS son la clave de ésta planificación, el trabajo del alumnado como cómputo a la hora del reparto de

tareas no se ha hecho con criterios de racionalidad. Del mismo modo, los contenidos también han sido una fuente de conflictos en las negociaciones de los equipos docentes, sobre todo materias que en los planes antiguos eran anuales y ahora han pasado a ser cuatrimestrales y se ha pretendido dejar más o menos los mismos temarios; hecho que parece de lo más incongruente a la hora de llevar a cabo una buena planificación.

### 2.3 La metodología

El apartado metodológico de las guías también ha sufrido el peso de las prisas y la falta de rigor a la hora de llevar a cabo sus diseños.

En primer lugar tenemos que diferenciar el trabajo en gran grupo que en nuestro caso tiene asignado dos horas semanales; y por otro lado, el trabajo en grupo pequeño o reducido con una hora semanal más.

De acuerdo con lo previsto en el Plan de Ordenación Docente de la Universidad de Granada (curso 2010-2011), el número de horas semanales correspondientes a cada grupo de docencia estará en relación con la ratio de docencia presencial establecida para cada asignatura, con la siguiente distribución general **para una asignatura tipo de 6 créditos**:

RATIO DE PRESENCIALIDAD	HORAS DE SEMANALES PARA EL ALUMNO	HORAS DE SEMANALES PARA EL PROFESORADO
40%	4 HORAS / SEMANA de grupo amplio	4 horas/semana de grupo amplio
30%	2 HORAS / SEMANA de grupo amplio y 1 HORA/SEMANA de grupo reducido	4 horas/semana (2 de grupo amplio y 2 de grupo reducido)
20%	1 HORA / SEMANA de grupo amplio y 1 HORA/SEMANA de grupo reducido	4 horas/semana (1 de grupo amplio y 3 de grupo reducido)

Tabla 2. Ratio de presencialidad en las asignaturas de Grado

En el caso de nuestra Facultad y para las titulaciones de Educación y ADE, se optó por una ratio de presencialidad del 30%, entendiéndose que las horas de grupo amplio estarían dedicadas a la impartición del temario de teoría y las de grupo reducido a desarrollar la parte práctica del mismo. Sin embargo, son frecuentes los casos en los que algunos profesores realizan el mismo tipo de actividades independientemente del tamaño del grupo.

Los grupos amplios se están utilizando para llevar a cabo las lecciones magistrales, explicar los contenidos de los temas y poco más. Pero vamos a centrarnos en los reducidos, ya que están predestinados a trabajos y metodologías más activas y prácticas. En este sentido, debemos de señalar que los espacios tampoco están preparados para este tipo de actividad, en un primer

momento se nos prometió que se iban a facilitar espacios más versátiles pero como exigía cambios sustanciales que conllevaban inversiones importantes, al final no se han viabilizados y el profesorado para realizar este tipo de actividad tiene que adaptarse a los recursos funcionales disponibles. Esta invariable exige de mucha imaginación para ser superada, y lo que está ocurriendo es que las sesiones con los grupos reducidos también se dedican a las lecciones de los profesores.

En las guías docentes con respecto a este apartado figuran una serie de actividades a modo de listados pero sin concretar (como visionados de películas, debates, exposiciones de los alumnos, etc.) y también nos encontramos con otras de las invariables organizativas (Antúnez, 1998) insalvables como es el tiempo, si las sesiones están programadas para una hora escasa, en la mayoría de las ocasiones la planificación de las mismas exigen más flexibilidad temporal. Estas limitaciones insalvables no ayudan mucho a cambiar el panorama tradicional de la metodología universitaria.

### **3. La implantación de los títulos de Grado en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta**

En este trabajo nos hemos centrado en el análisis de algunos aspectos relacionados con los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria. Más concretamente, hemos investigado cómo se traduce en la práctica diaria del aula el compromiso con los estudiantes que aparece en la Guía Docente.

Comenzamos recabando información del informe anual de la Titulación realizado por las correspondientes Comisiones de Garantía Interna de Calidad (en adelante CGICT) de ambos títulos y observamos que al realizar la valoración de las guías docentes de las materias de la titulación se otorga una puntuación de 9 sobre 10 a la “*accesibilidad, difusión y actualización*” en Educación Infantil y de 10 sobre 10 en Educación Primaria. En el apartado relativo a la “*concreción, suficiencia y diversidad de los componentes de las guías*” las puntuaciones otorgadas son de 9 y 10 respectivamente.

A la vista de las anteriores valoraciones, hemos realizado un análisis de contenido de dichas guías cuyos principales resultados son los siguientes:

- El 46,43% de las guías que aparecen publicadas en la correspondiente página web no contiene los datos relativos al profesorado que imparte la correspondiente materia, en especial lo que se refiere a los horarios de tutoría de los profesores, y en algunas de las que sí aportan esta información, remiten al alumno a consultar los tablones de anuncios de la Facultad.

- Otra de las deficiencias detectadas está relacionada con el apartado “temario detallado” en lo que se refiere al contenido práctico. La información contiene (salvo escasas excepciones) una descripción muy general del tipo: “Lecturas, seminarios, talleres, visitas, realización y exposición de trabajos, búsqueda de bibliografía y recursos en Internet”.
- El programa de actividades solo aparece detallado en el 53,57% de las guías consultadas y en lo que se refiere a las tutorías colectivas debemos señalar que únicamente el 7,14% las establecen claramente, el 28,57% ofrece datos que no se corresponden con la realidad por cuanto superan las horas de presencialidad contempladas en el diseño de la signatura.
- En cuanto a la bibliografía, parece lógico que gire en torno a unos pocos manuales básicos y que, para aspectos concretos del temario, se ofrezcan otras obras complementarias. Sin embargo, hemos podido constatar que en Educación Infantil la bibliografía básica oscila entre 1 y 32 obras (con una media de 14,21 obras) y en Educación Primaria entre 1 y 23 (media de 8,33).

Una vez realizado el estudio relativo a las guías docentes, abordamos la siguiente fase con el fin de determinar cómo se está llevando a cabo la docencia en las correspondientes materias. Para ello hemos elaborado un cuestionario dirigido a los alumnos que nos ha aportado la información que aparece en el siguiente apartado.

#### **4. La opinión de los alumnos**

Preguntados en primer lugar si han consultado la Guía docente (que forma parte de la información que se ofrece a los alumnos en las páginas web de la Facultad y del Vicerrectorado de Grado y Posgrado), comprobamos que algo menos de la mitad de los alumnos la conocen (47,22% de los de Infantil y 44,18% de los de Primaria).

Por otra parte, esta información de carácter general se concreta posteriormente en la Guía didáctica de la asignatura que cada profesor debe facilitar a sus alumnos a para guiar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, no todos los profesores han plasmado en un documento escrito dicha información. Los alumnos de Educación Infantil, solamente disponen del 63,9% de las guías de sus asignaturas; porcentaje que desciende al 55,9% en el caso de los de Primaria.

Otro de los aspectos sobre los que hemos solicitado información a los alumnos es el relativo a la realización de tutorías académicas (Reuniones periódicas individuales y/o grupales entre el profesorado y el alumnado -según figura en la Guía docente- para guiar, supervisar y orientar las distintas actividades académicas propuestas).



Los datos correspondientes a las respuestas ofrecidas son los siguientes: en el 30,56% de las asignaturas de Educación Infantil no se ha realizado ninguna (35,29% para las de Primaria), menos de tres (38,89% en Infantil y 36,76% en Primaria) y más de tres (30,56% en Infantil y 27,94% en Primaria).

#### 4.1 Los trabajos de curso

En la enseñanza universitaria suele ser habitual que los profesores encargamos a los alumnos la realización de diferentes tipos de trabajo (individuales o en grupo) como medio de poner en relación teoría y práctica (aunque a veces dichos trabajos consistan únicamente en la preparación de los temas que luego serán expuestos en clase). Esto, que exige un mínimo de coordinación entre docentes, ha sido valorado en el informe emitido por el CGICT del siguiente modo: cuando se trata de la coordinación entre docentes de un mismo módulo/materia se otorga un nivel de logro de 7 sobre 10 en ambas titulaciones (Infantil y Primaria), pero al valorar dicha coordinación entre docentes de diferentes módulos/materias, las puntuaciones otorgadas son sensiblemente diferentes (1 en Infantil y 7 en Primaria).

Cuando hemos preguntado a los alumnos por el número de trabajos que han tenido que realizar como parte de las actividades no presenciales, se ha comprobado que si consideramos cada asignatura individualmente no resultan excesivos, pero en el cómputo global del semestre los porcentajes aumentan. En la siguiente tabla ofrecemos los datos correspondientes a ambas situaciones:

		Educación Infantil	Educación Primaria
En 1 asignatura	Escaso	2,78%	14,71%
	Suficiente	69,44%	67,65%
	Excesivo	19,44%	14,71%
	Ningún trabajo	8,33%	2,94%
En el conjunto de asignaturas del semestre	Escaso	0%	7,35%
	Suficiente	38,89%	61,76%
	Excesivo	52,78%	25%
	Ningún trabajo	2,78%	2,94%

Tabla 3. Realización de trabajos no presenciales

#### 4.2. Las actividades formativas en Grupo Reducido

Como ya se ha señalado anteriormente, los grupos amplios se están utilizando para llevar a cabo las lecciones magistrales. La constatación de esta realidad se deriva de los datos aportados por los alumnos, pues en el 26,14% de las materias siempre se han dedicado las sesiones de grupo reducido a clases teóricas-expositivas (lecciones magistrales impartidas por el profesor/a). En

cuanto al resto de actividades formativas que se contemplan en las guías docentes se ha comprobado que el porcentaje de profesores que nunca han realizado cada una de ellas son los siguientes:

- Ejercicios de aplicación práctica de los contenidos teóricos (22,88%)
- Debates (41,50%)
- Simulación de situaciones de aprendizaje (44,28%)
- Reproducción de grabaciones en audio o vídeo (50,98%)
- Visita de profesionales en ejercicio (71,81%)
- Exposición de trabajos (40,44%)
- Diseño y elaboración de materiales didácticos (45,83%)

Los anteriores porcentajes medios presentan diferencias entre las titulaciones analizadas que son las que aparecen en la siguiente tabla:

		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Lecciones magistrales	Ed. Infantil	19,44%	38,89%	30,56%	11,11%
	Ed. Primaria	13,24%	26,47%	19,12%	41,18%
Ejercicios de aplicación práctica	Ed. Infantil	22,22%	38,89%	13,89%	25%
	Ed. Primaria	23,53%	30,88%	26,47%	17,65%
Debates	Ed. Infantil	38,89%	41,67%	13,89%	2,78%
	Ed. Primaria	44,12%	36,76%	16,18%	0%
Simulación de situaciones de aprendizaje	Ed. Infantil	44,44%	30,56%	16,67%	5,56%
	Ed. Primaria	44,12%	33,82%	14,71%	7,35%
Reproducción de grabaciones	Ed. Infantil	41,67%	38,89%	13,89%	5,56%
	Ed. Primaria	60,29%	23,53%	10,29%	5,88%
Visita de profesionales en ejercicio	Ed. Infantil	83,33%	11,11%	2,78%	2,78%
	Ed. Primaria	60,29%	23,53%	10,29%	5,88%
Exposición de trabajos	Ed. Infantil	25%	38,89%	25%	11,11%
	Ed. Primaria	55,88%	27,94%	4,41%	11,76%
Diseño y elaboración de materiales	Ed. Infantil	41,67%	25%	16,67%	16,67%
	Ed. Primaria	50%	30,88%	11,76%	7,35%

Análisis y comentario de las lecturas realizadas	Ed. Infantil	52,78%	22,22%	13,89%	11,11%
	Ed. Primaria	38,24%	38,24%	17,65%	4,41%
Estudios de caso	Ed. Infantil	47,22%	33,33%	16,67%	2,78%
	Ed. Primaria	50%	29,41%	10,29%	8,82%

Tabla 4. Actividades formativas

## 5. A modo de conclusión

En primer lugar queremos recalcar que los datos que hemos aportado son sólo una parte de los que se han extraído de la investigación llevada a cabo. También señalar que habrá que contrastar parte de los resultados con las percepciones que tienen los profesores universitarios acerca de su propia práctica y de las dificultades que se están encontrando en la implementación de los nuevos grados.

Debemos considerar que sólo llevamos dos cursos académicos con estas experiencias por lo que habrá que ir estudiando su evolución: Las guías tendrán que ser objeto de mayor atención por parte del profesorado para que realmente sean útiles y faciliten el trabajo autónomo al alumnado; las metodologías tendrán que evolucionar hacia una mayor actividad por parte también de los alumnos.

Es muy difícil romper las rutinas de muchísimos años donde el protagonismo lo tenía la lección del profesor y cambiar este rol por el de diseñador de buenas actividades que aglutinen el desarrollo de diferentes competencias tanto transversales como específicas de la materia.

## Referencias

- Antúnez, S. (1998): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori, 5ª ed.
- Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (2011): *Grado de Maestro en Educación Infantil*. Consultado en Marzo 5, 2011 de: [http://grados.ugr.es/infantil\\_ceuta/pages/infoacademica](http://grados.ugr.es/infantil_ceuta/pages/infoacademica).
- Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (2011): *Grado de Maestro en Educación Infantil*. Consultado en Marzo 5, 2011 de: [http://grados.ugr.es/primaria\\_ceuta/pages/infoacademica](http://grados.ugr.es/primaria_ceuta/pages/infoacademica).
- Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (2011): *Informe anual de la titulación (IAT-14): Grado de Maestro en Educación Infantil (458)*. Documento fotocopiado.
- Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (2011): *Informe anual de la titulación (IAT-14): Grado de Maestro en Educación Primaria (457)*. Documento fotocopiado.

Universidad de Granada (2011): *Plan de Ordenación Docente. Curso 2011-2012* (aprobado por el Consejo de Gobierno, en su sesión ordinaria del 18 de febrero de 2011). Consultado en Marzo 5, 2011 de: [http://academica.ugr.es/pages/organizacion\\_docente/2012](http://academica.ugr.es/pages/organizacion_docente/2012).

Universidad de Granada (2011): *Modelo guía docente*. Consultado en Marzo 5, 2011 de: <http://vicengp.ugr.es/pages/Recursos/modeloguiadocente>.

Universidad de Granada (2011): *Modelo programa de actividades*. Consultado en Marzo 5, 2011 de: <http://vicengp.ugr.es/pages/Recursos/modeloprogramadeactividades>.

Zabalza, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2010): *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

### 8.110.

#### **Título:**

**Universidade e escola: aprendizagens compartilhadas**

#### **Autor/a (es/as):**

Rossi, Fernanda [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]

Hunger, Dagmar [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]

#### **Resumo:**

A Universidade pública, no que se refere à educação básica, tem o compromisso de formar professores com qualidade diferenciada, assegurando a seus egressos a capacidade do desempenho profissional com excelência e debatendo e pesquisando caminhos para superação dos problemas postos na sociedade. Objetivou-se analisar como um grupo de alunos do curso de formação inicial em Educação Física e um grupo de Professoras Pedagogas atuantes na educação infantil expressam as aprendizagens proporcionadas pela parceria entre a Universidade e a Escola em relação à formação docente. A presente investigação foi realizada no âmbito de um Programa de Formação Continuada, promovido entre 2009-2011, em conjunto entre uma Universidade pública e uma Secretaria Municipal de Educação do interior de São Paulo, Brasil. O Programa teve como objetivo promover ações educativas reflexivas a partir da parceria entre docentes-pesquisadores, professoras pedagogas e alunos-monitores, no âmbito dos saberes da Cultura Corporal de Movimento. Os sujeitos participantes foram cinco alunos-monitores e catorze professoras pedagogas. A coleta dos dados ocorreu pelas técnicas de entrevistas semiestruturadas e relatos escritos. Fundamentado na metodologia qualitativa, os dados da pesquisa foram analisados com a finalidade de refletir sobre as aprendizagens