

INNOVACIÓN, RENOVACIÓN, ¿Y CONTINUACIÓN? METODOLÓGICA EN LA
UNIVERSIDAD Y SUS POTENCIALES IMPLICACIONES: EL CASO DEL MÁSTER DE
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

"PEDAGOGICAL INNOVATION, RENOVATION (AND CONTINUATION?) AT THE
UNIVERSITY AND ITS POTENTIAL IMPLICATIONS: THE CASE OF THE M.A. FOR
SECONDARY TEACHING EDUCATION"

M.^a DEL PILAR MONTIJANO CABRERA

montijano@uma.es

RAÚL CREMADES GARCÍA

cremades@uma.es

JUAN LUCAS ONIEVA LÓPEZ

jlonieva@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen

En la Universidad española se ha comenzado a implementar un nuevo paradigma docente, de naturaleza innovadora, cuyo principal objetivo es la consecución de una implicación progresivamente mayor por parte del alumnado, con el convencimiento de que ello acarreará mejores resultados en la “calidad” del aprendizaje. Con vistas a conocer lo que los profesores en ejercicio asumen que implica la ahora perseguida “innovación”, nosotros decidimos pasar un cuestionario a una muestra de alumnos del Máster de Educación Secundaria de la Universidad de Málaga a fin de recopilar datos sobre su experiencia de aprendizaje. Presentamos aquí los interesantes resultados obtenidos.

Palabras clave: Innovación Educativa (IE), enseñanza centrada en el alumno, estilos de aprendizaje y Teoría de las Inteligencias Múltiples (MIT), aprendizaje significativo, promoción del desarrollo del alumnado.

Abstract

In an attempt to gain effectiveness as a result of teaching, a new paradigm is being promoted to be implemented at the Spanish university. The major aim is to get students' progressive involvement on the basis that it will bring about better results in the quality of their learning. However, the mere concept of "innovation" in itself might become blurred if we are not aware of its true scope.

In this study we present the results of a survey carried out in the M.A. for Secondary Teaching Education at the University of Málaga after having passed a questionnaire to a sample of students. We aimed at collecting data on the students' perceived experience on their learning after having attended the lessons that made up the referred M.A.

Keywords: Innovative teaching practice, learner-centred approach (LCA), different learning styles and Multiple Intelligences Theory (MIT), meaningful learning, students' development.

1. Introducción

De un tiempo a esta parte, los profesores y profesoras universitarios hemos sido invitados a movilizarnos y sumarnos activamente a lo que se ha denominado "Innovación Educativa". Dicho llamamiento, no exento de argumentos y razones a su favor, va esencialmente encaminado a lograr nuestra motivación e implicación con vistas a trazar el camino más efectivo hacia un nuevo paradigma de enseñanza, que se espera traiga a nuestras aulas nuevos aires en lo referente a procesos de interacción, experiencias de aprendizaje y metodologías de actuación. Todo ello en pos del fomento de diversas competencias por parte de nuestros alumnos, para ascender en el nivel de respuesta cognitiva que se plantea al alumnado como resultado de su aprendizaje —ya apuntaba Bloom (1956), en su ampliamente conocida taxonomía, las más que notables diferencias en la "calidad" de lo aprendido en función de la respuesta requerida en cada caso—, y así superar la mera memorización de contenidos que prevalecía años atrás.

Los nuevos planteamientos a los que se nos convoca responden a los estudios en torno al aprendizaje, con sus consiguientes materializaciones en forma de teorías sobre el mismo. Con todo, prolija es la investigación sobre cómo se aprende, cuáles son los factores que inciden positivamente en la dinámica de grupos y que pueden favorecer un aprendizaje más efectivo, o cómo las Instituciones de Enseñanza pueden hacer uso de todo este tipo de hallazgos para

ofrecer una mayor flexibilidad a los alumnos (cf. Piaget, 1923, 1932, 1962, 1974; Skinner, 1957; Vygotsky, 1962, 1978, 1981; Biggs, 1999; Duffy y Cunningham, 1996; Honebein, 1996; Reed, Smith & Sherratt, 2008), por citar tan solo algunos ejemplos. En consonancia, el *modus operandi* al que se nos convoca requiere una más que notable evolución hasta mostrarse en afinidad con aquellos modelos señalados por favorecer el aprendizaje más efectivo, en tanto que más significativo.

No obstante, frente a la epistemología centrada en la racionalidad técnica, podríamos afirmar que el consenso es general a la hora de atribuir beneficios a la investigación basada en la propia docencia. Y es que si se considera a los docentes los protagonistas principales del quehacer educativo, sin duda, el debate sobre la mencionada calidad educativa no puede ser algo ajeno ni lejano a sus propios intereses o actuaciones. Por el contrario, han de participar y contribuir activamente a la misma. Pues la investigación sobre situaciones docentes concretas no solo contribuye a la mejora de la calidad educativa —al permitir al docente la revisión crítica de su propia práctica a la luz de los resultados obtenidos—, sino que también contribuye al propio crecimiento y desarrollo de estos profesionales que se reflejará, por ende, en el logro de una mayor efectividad en el sistema en su conjunto. Por lo tanto, hoy en día se concibe la investigación como una tarea sustantiva del educador, y de ahí que se atribuya al aula el rol de escenario fundamental para llevar a cabo la mencionada investigación. Y, realmente, esto ha de ser así, pues no existen dos sujetos iguales, cada persona tiene su propio estilo de aprendizaje y no a todos les favorecen experiencias de aprendizaje similares (Gardner, 1985). De ahí que resultase a todas luces inadecuado por parte de los docentes seguir ciegamente aquellas directrices marcadas por los estudios realizados a gran escala en el terreno de la educación y perpetuar *sine die* ciertos marcos de aprendizaje, sin participar intensamente en hacer avanzar la enseñanza, diagnosticando, con nuestros pequeños estudios contextualizados, necesidades concretas de diversos tipos de alumnos y sugiriendo propuestas para facilitar su aprendizaje.

Con todas estas ideas como telón de fondo, nos parece inaplazable la reflexión, en primer lugar, sobre cuestiones tan esenciales como qué hemos de entender exactamente por “Innovación Educativa”, qué abarca e implica este término, qué se espera de nosotros, los profesores, ante este nuevo reto, y cómo hemos de proceder. Y para responder a este tipo de disquisiciones resulta prioritario, así pues, definir el día a día de nuestras clases, y así poder, posteriormente, realizar un análisis crítico sobre resultados y puntos potenciales de mejora. O, dicho de otro modo: ¿es pertinente y/o acertado seguir “recurriendo” al tipo de actividades que tradicionalmente veníamos realizando (lecciones magistrales, actividades prácticas, tutorías regulares con los alumnos, planificación de las clases en función de los contenidos a tratar o evaluación del conocimiento adquirido, entre otros) o hemos de sustituirlas? ¿Es “innovar” una cuestión de “cambiar” la metodología? ¿Qué exigencias trae consigo esta renovación?

Un punto de vista que parece lógico asumir es el que defiende que la educación innovará tanto en cuanto consiga mejores cotas en el aprendizaje y cuando los alumnos perciban que

han aprendido porque realmente se sienten ahora capacitados para dar respuesta a las expectativas. Mas, ¿son solo los profesores y su actuación el punto de referencia esencial a la hora de determinar la Innovación Docente? No podemos obviar, en este sentido, que si se abogase por una metodología necesariamente novedosa, basada, por ejemplo, en la utilización de herramientas tecnológicas concretas, en las que el profesorado tuviese poca o nula experiencia, resultaría altamente infundado el albergar expectativas de mejora, pues la formación previa del profesorado en el manejo de las mismas sería condición *sine qua non*.

Además, por su diversa naturaleza, existen contenidos que han de ser abordados en clase para que los alumnos se familiaricen con ellos, y ante los que no parece viable el cambio metodológico mencionado, basado en la introducción de nuevas herramientas pedagógicas.

Con todo, en los momentos de “transición educativa” en los que nos encontramos, y en los que, como hemos mencionado anteriormente, la preocupación por la calidad en la educación parece inundarlo todo, podemos señalar tres como los factores esenciales que determinan de la situación actual:

- (a) Una notable voluntad por innovar y mejorar por parte de un gran número de profesores universitarios, pero que aparece, en muchos casos, acompañada de un cierto desconocimiento en cuanto a estrategias efectivas concretas para poder implementarla con confianza y efectividad.
- (b) La innovación ha de ir orientada esencialmente al progreso del alumno, a su mayor cuota de participación y responsabilidad sobre su propio aprendizaje, y no necesariamente a la sustitución de determinadas técnicas docentes por otras de índole más “novedoso” *per se*.
- (c) Una necesidad de detectar aquellas experiencias de aprendizaje que, en cada campo, resulten más enriquecedoras para nuestros alumnos, y que les impulsen a aprender más y mejor, pues facilitarán su aprendizaje.

En este estudio presentamos y analizamos los resultados alcanzados tras obtener datos referentes a las metodologías más ampliamente utilizadas por diversos profesores que llevaron a cabo sus tareas docentes en el Master de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Málaga. A fin de obtener los referidos datos, diseñamos un cuestionario que nos permitiese conocer la percepción del alumnado con respecto al papel que desarrollaron los diversos enfoques y técnicas metodológicas que utilizaron sus profesores, para así poder definir la situación actual predominante en lo que a tendencias metodológicas se refiere, y llegar a establecer correlaciones entre la oferta de los nuevos planes de estudio y las metas de aprendizaje que ahora se persiguen. Nuestro objetivo principal era determinar qué metodologías pueden conducir a un óptimo desarrollo del estudiante en sus distintas facetas (académica, intelectual, ética, emocional, pre-profesional o social). No en vano, la piedra angular de los nuevos planteamientos educativos es precisamente el desarrollo de competencias, y no un modelo centrado en el aprendizaje memorístico, con poca opción para el juicio crítico, según se apunta en las directrices del EEES.

2. Contexto del estudio

Teniendo presentes todas las ideas hasta aquí recogidas sobre Innovación Educativa, decidimos investigar con un grupo de 14 alumnos del Master de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Málaga, a los que dirigíamos en sus prácticas externas (Prácticum) y autorizábamos en su Trabajo Fin Máster (TFM), para conocer la tipología de actividades que el profesorado había implementado preferentemente en sus clases y sobre la metodología de evaluación, con vistas a tratar de contrastar los datos recogidos, con lo que las nuevas directrices del EEES promueven.

Es importante señalar que el cuestionario utilizado para la recogida de datos se les pasó a los alumnos toda vez que hubieron superado con éxito la defensa de su TFM, en aras de que su visión de conjunto fuese más completa, y que se encontrasen así en una mejor disposición de valorar el impacto que había tenido sobre ellos su participación en el Master. Esta circunstancia, sin embargo, hizo que el número de respuestas se redujese de 14 a 9, pues varios de los alumnos, inmiscuidos ya en otras actividades personales, nunca nos hicieron llegar sus datos.

3. Objetivos del estudio

Dado que el objetivo prioritario del Master de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas ha de ser la **capacitación real** de los alumnos de cara a su futura actuación profesional docente, quisimos conocer:

1. La tipología de recursos para el aprendizaje y metodología empleada por el profesorado que imparte docencia en el Master para facilitar el desarrollo del perfil profesional del futuro docente.
2. La percepción del alumnado sobre su propio desarrollo, en sus diferentes vertientes, tras haber realizado el mencionado Master.

Pensamos que estos datos nos ayudarán a dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Estamos llevando a cabo innovación educativa en la Universidad?
- De ser así, ¿en qué se basa principalmente dicha innovación?
- A la hora de determinar la potencial innovación, ¿son *solo* los profesores el punto de referencia esencial?
- ¿Resultan enriquecedoras, según la perspectiva de los propios alumnos, las experiencias de aprendizaje que ofrece la Universidad en nuestros días?

4. Hipótesis del estudio

Nuestra hipótesis básica es que la **innovación educativa**, con vistas a proporcionar al alumnado una **formación más efectiva** de la que se ofrecía en el pasado —con modelos de enseñanza de índole más tradicional, en los que el profesor se apoyaba esencialmente en la lección magistral como principal recurso metodológico, y en los que el mayor reto cognitivo al que el alumno solía enfrentarse era la mera memorización de contenidos— es una **cuestión inaplazable**, si realmente perseguimos un aprendizaje más significativo por parte del alumnado, con una mayor implicación en su propio proceso de aprendizaje, y diversificando las técnicas que conforman sus experiencias de aprendizaje, haciendo un buen uso, coherente, eficiente y racional, de los instrumentos metodológicos adecuados. Parece que la vía más plausible para (a) lograr que el alumnado aprenda de un modo **significativo**, mostrando motivación, interés y una actitud pro-activa, (b) que perciba la **relevancia** de lo que aprende, y (c) que reflexione sobre cómo lo hace para poder desarrollar, asimismo, estrategias de aprendizaje que le permitan, a su vez, un aprendizaje de calidad, habría de pasar por una casi irremediable pérdida de protagonismo de la “clase tradicional” en la actuación docente, dada la poca interacción alumno-profesor que propiciaba, con vistas a dar ahora vía libre a **fórmulas más dinámicas de adquisición de conocimiento**.

Pensamos que la mejora potencial en la **calidad del aprendizaje** del alumnado se producirá en función de la actitud, creencias y opciones metodológicas que el profesorado muestre en este sentido.

5. Materiales y métodos de estudio

Para la recogida de datos sobre el proceso de aprendizaje y evaluación que tuvo lugar durante la implementación de las clases del Master, se utilizó un cuestionario —que incluimos en el apéndice— en el que se pedía a los alumnos que expresasen su punto de vista con respecto a la importancia relativa de una serie de técnicas docentes y de evaluación, que valorarían siguiendo la escala desde “1” (nada importante) hasta “5” (muy importante). Adicionalmente a los datos sobre el aprendizaje y su evaluación, incluimos una tercera tabla en la que solicitábamos de los alumnos su punto de vista con respecto a la contribución del Master, en su totalidad, en su propio proceso de desarrollo personal, en distintos ámbitos, y también en su vertiente pre-profesional.

Así mismo indicamos a los alumnos, cuando les pasamos el cuestionario, que estábamos abiertos a cualquier tipo de comentario, observación o sugerencia adicional que quisieran hacernos llegar con respecto a la experiencia vivida durante ese año académico.

6. Resultados del estudio

Los que a continuación reflejamos son los datos que obtuvimos en nuestro estudio:

6.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Como se recoge en la Tabla 1, los alumnos manifiestan que los grandes pilares sobre los que el profesorado ha apoyado su docencia han sido: el trabajo cooperativo (un 88,8% de los alumnos lo considera “importante” o “muy importante”), los coloquios y debates en clase (un 88,8% de los alumnos lo considera “importante” o “muy importante”), la utilización de la plataforma de la UMA —particularmente, la utilización de e-mails— (un 77,7% de los alumnos lo considera “importante” o “muy importante”), las prácticas, supuestos o problemas (un 66,6% de los alumnos lo considera “importante” o “muy importante”), así como las presentaciones y exposiciones por parte de los alumnos (que un 66,6% de los alumnos considera “importante” o “muy importante”).

	1	2	3	4	5
Lección magistral	--	11,1%	44,4%	33,3%	11,1%
Trabajo cooperativo	--	--	11,1%	66,6%	22,2%
Presentación oral por parte del alumnado. Exposiciones	--	--	33,3%	55,5%	11,1%
Estudio de casos	11,1%	22,2%	44,4%	11,1%	11,1%
Prácticas/ Problemas/ Supuestos	--	11,1%	33,3%	44,4%	22,2%
Ensayo (escrito)	--	11,1%	33,3%	44,4%	11,1%
Utilización de la plataforma UMA	--	--	11,1%	33,3%	44,4%
Webquest	11,1%	33,3%	11,1%	22,2%	22,2%
Blog	11,1%	11,1%	33,3%	11,1%	33,3%
Wiki	22,2%	11,1%	11,1%	44,4%	11,1%

Foro	--	11,1%	33,3%	33,3%	33,3%
Portafolios Digital	44,4%	11,1%	22,2%	11,1%	11,1%
E-mail	--	--	22,2%	11,1%	66,6%
Actividades de investigación	--	33,3%	22,2%	33,3%	11,1%
Lecturas para ser comentadas	--	11,1%	66,6%	11,1%	11,1%
Coloquios-debates en clase	--	--	22,2%	33,3%	55,5%

Tabla 1.

En la siguiente ilustración se resumen los mismos resultados de un modo más gráfico:

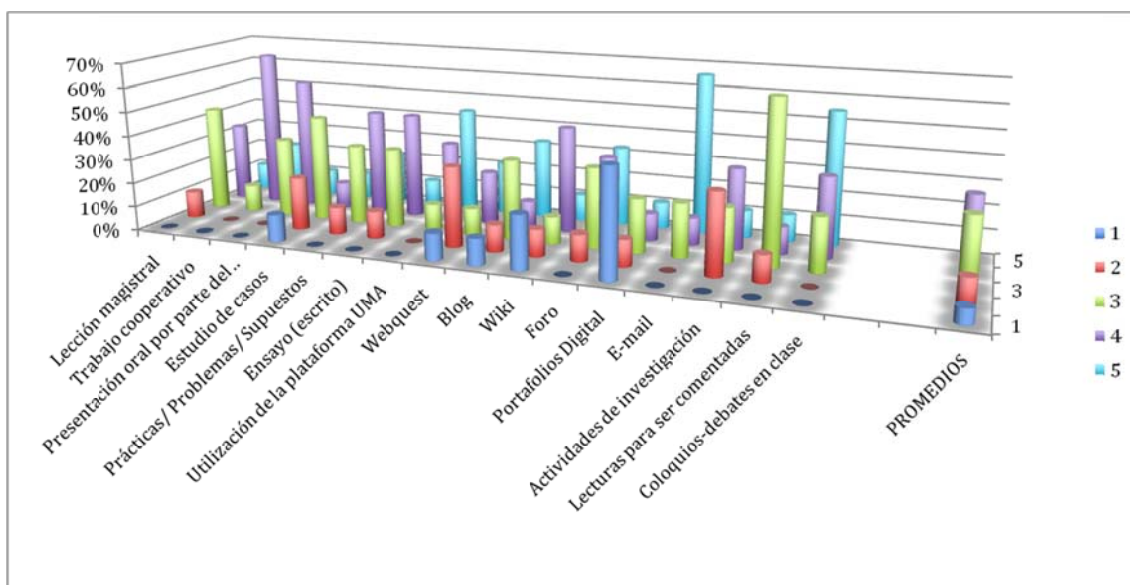


Gráfico 1.

6.2. Proceso de evaluación

Como aparece en la Tabla 2, los alumnos señalan como la herramienta que los profesores han empleado con una mayor recurrencia para su evaluación a los proyectos (un 77,7% de los alumnos lo considera “importante” o “muy importante”), seguida de la autoevaluación por preguntas abiertas (un 66,6% de los alumnos lo percibe como “importante” o “muy importante”), y también las simulaciones, las presentaciones orales en clase o la

autoevaluación por cuestionario, con preguntas cerradas, con una importancia percibida del 55,5%. La evaluación de índole tradicional, el examen, es considerada por un 44,4% como importante, pero en ningún caso como muy importante.

	1	2	3	4	5
Evaluación tradicional (Test Formal)	11,1%	22,2%	22,2%	44,4%	--
Preguntas en clase (Evaluación Continua)	11,1%	11,1%	33,3%	44,4%	--
Portafolios	22,2%	--	55,5%	11,1%	11,1%
Rúbrica	--	--	66,6%	33,3%	11,1%
Proyectos	--	11,1%	11,1%	22,2%	55,5%
Simulaciones	--	--	44,4%	33,3%	22,2%
Presentaciones orales en clase	--	--	33,3%	33,3%	22,2%
Autoevaluación por cuestionario (Preguntas Cerradas)	--	11,1%	33,3%	55,5%	--
Autoevaluación por preguntas abiertas	--	--	33,3%	55,5%	11,1%

Figura 3: Tabla 2

6.3. *Desarrollo del alumnado*

Según podemos observar en la Tabla 3, un 88,8% de los alumnos manifiestan que su desarrollo tanto emocional, como pre-profesional, ha sido importante. También su crecimiento en cuanto a valores éticos y destrezas sociales es considerado importante por un 77,7% del alumnado, mientras que en lo que se refiere a la faceta intelectual un 66,6% de ellos lo han valorado como de importancia. Según se ve, la vertiente menos potenciada es aquella estrictamente académica, que un 44,4% de los alumnos considera importante.

	1	2	3	4	5
Estrictamente académico	--	11,1%	44,4%	22,2%	22,2%
Intelectual	--	--	33,3%	44,4%	22,2%
Ético	--	--	22,2%	44,4%	33,3%
Emocional	--	--	11,1%	33,3%	55,5%
Pre-profesional	--	11,1%	--	77,7%	11,1%
Destrezas sociales	--	--	22,2%	33,3%	44,4%

Figura 4: Tabla 3

En cuanto a los comentarios, cinco fueron los alumnos que añadieron algo al cuestionario tras rellenar las tablas, y sus argumentaciones fueron principalmente en dos líneas: 4 alumnos (un 44,4%) valoraban la motivación y apoyo recibidos especialmente durante la última parte del Master, mientras realizaban su TFM, mientras que otro alumno (un 11,1%) señalaba la necesidad de una mayor coordinación entre el profesorado para evitar repeticiones innecesarias cuando se presentaban los contenidos a tratar. Estas fueron sus aportaciones:

A1: “Quiero dar las gracias a ti mi tutora del TFM, porque todo esto no habría sido posible sin ella, sin su ayuda, que nos ha aguantado (además encantada, se nota que lo suyo es vocación) con nuestras cosas y que ha dado siempre lo máximo de sí misma, porque no creo que se pueda dar más. Yo sólo quiero decir que en el poquito tiempo que hemos estado con ella ha propiciado en mi, y supongo que en el resto de mis compañeros, una **motivación** que antes no teníamos. Ha sido una auténtica profesional y a la vez nos ha mostrado su lado más humano, y ese punto de **equilibrio entre lo profesional y lo personal** es precisamente lo que le define como una persona de verdad, de la que nosotros nos hemos enriquecido, pues hemos tenido ante nuestros ojos una profesional que es un modelo estupendo del que aprender. Muchas gracias por todo”.

A2: “Yo quiero dar las gracias por todo a mi tutora, y decir que si he hecho bien las cosas es porque ella me lo ha puesto muy fácil. Me ha sabido **orientar** y captar perfectamente, además de **darme los ánimos** que necesitaba en todo momento. ¡Hemos tenido mucha suerte de tener a nuestra tutora! Y que conste que no lo pienso solo yo, que todos los compañeros pensamos que nuestra tutora es estupenda y que con ella da gusto trabajar. Ojalá la hubiéramos conocido al principio del Master y no tan tarde...”

A3: “Quiero agradecer a mi tutora del TFM todo, todo, todo el apoyo que siempre nos ha dado. Nos ha apoyado muchísimo todo este tiempo y, por supuesto, no solo a nivel

"académico" sino también **emocional** y **personal**. Todos sabemos de sobra que, por distintas circunstancias, ha habido muchos momentos de "estrés", pero ella siempre nos ha transmitido **energía positiva** y muchos ánimos, que, de verdad, siempre han venido muy bien y nos han permitido solucionar cualquier dificultad que hayamos encontrado".

A4: "Yo quisiera agradecer a mi tutora todo su **apoyo** durante estos últimos meses, por darnos ánimos cuando el TFM se nos hacía demasiado cuesta arriba y, sobre todo, por **confiar** en nosotros. Esa confianza depositada en los alumnos es esencial en todo buen profesor. ¡Es un apoyo tan grande! Ha sido un placer tener esta tutora".

A5: "Me gustaría comentar que de cara al próximo curso los profesores se pusieran verdaderamente de acuerdo en lo que van a enseñar para evitar los solapamientos y las **continuas repeticiones** que hemos tenido este año y así aprovechar al máximo el tiempo".

7. **Discusión**

Hablar de innovación nos lleva a pensar en primera instancia casi irremisiblemente en "cambio", "introducción de algo nuevo" y, ante todo, confianza en que se produzca una "mejora", como explican Santos Pastor, Martínez Muñoz y López Pastor (2009: 15):

Para dar respuesta a las nuevas líneas metodológicas necesitamos transformar el aula universitaria, lo cual implica que el profesorado universitario comparta con el estudiante su proceso formativo, acompañándole en la búsqueda y comprensión de sus conocimientos, susceptibles de ser aplicados a la realidad.

No obstante, una aproximación y análisis más pormenorizado de todo cuanto este término implica, especialmente en el campo de la educación, nos conduciría a descubrir que un proceso de innovación es algo más planificado, más estructurado y menos espontáneo de lo que podría ser cualquier cambio que se introdujese. En todo caso, parece claro que toda innovación que se implemente introducirá, de uno u otro modo, determinadas novedades que, a la postre, se espera que traigan consigo ciertos cambios. Puede que los cambios afecten al resultado, o puede que el propio proceso durante el cual se producen también sufra modificaciones, y se apoye en herramientas nuevas. El objetivo ha de ser siempre la efectividad, o, en otras palabras, la calidad. No en vano, en el campo de la educación, para que un proceso de innovación pueda ser valorado positivamente, habrá de integrarse en el paradigma de la Pedagogía y de la Acción Docente, y, en una relación de continua intercomunicación entre teoría y práctica, deberá ir redefiniéndose y actualizándose según se va implementando hasta llegar a tomar forma precisa en la realidad del día a día del aula (Elliott, 1993). Para que sea eficaz, el discurso de la teoría debería ser reflejo de la práctica que tiene lugar.

En consonancia con estas disquisiciones, el diálogo en pos de la convergencia educativa en Europa, que se materializó en los acuerdos de Bolonia con el denominado EEES, hace un llamamiento explícito a una orientación más eficiente en la universidad en pos de una mayor calidad en la formación del alumnado. La declaración sobre la necesidad de introducir actitudes y comportamientos diferentes e innovadores no es un mero articulado de pensamientos a nivel teórico, sino que ha de concretarse en respuestas reales y precisas en el aula. Es fundamental, por ende, conocer los datos proporcionados por los alumnos que ya cursan los estudios formales cuyos planes se han elaborado siguiendo las directrices más arriba mencionadas, en relación a la experiencia vivida, para ver de qué modo y en qué medida la innovación a la que nos llamaban nuestras autoridades educativas se materializa realmente en nuestras aulas.

Como hemos mencionado con anterioridad en este estudio, con vistas a conseguir una mayor calidad en el aprendizaje de nuestros alumnos, a los profesores se nos convoca a propiciar más procesos de interacción en nuestras clases —no a apoyarnos de manera mayoritaria en sesiones expositivas—, con el objeto de crear experiencias de aprendizaje significativas para que el aprendizaje resulte de calidad. Esto obliga al docente a plantearse y buscar una respuesta por parte del alumnado, de acuerdo con la taxonomía de Bloom (1956), que le plantee un mayor reto cognitivo que la mera memorización, pues esta última ofrece poca opción de cara al juicio crítico y a la asimilación real de los contenidos. En este sentido, según los datos que hemos recogido en nuestro estudio, los profesores del Master en cuestión parecen haber asumido mayoritariamente la importancia de la interacción del alumno con los contenidos pues las actividades más destacadas durante el curso académico han sido los debates en clase y las propuestas de trabajo cooperativo en equipo, algo en absoluta coherencia con lo que se preconiza a nivel teórico.

Por otra parte, otro pilar importante de la innovación en pos de la calidad es la capacidad para dar respuesta a todos los alumnos, es decir, a cada persona, con sus necesidades particulares y su estilo de aprendizaje diferente. De sobra es sabido que no hay dos alumnos iguales y que cada uno aprende a su propio ritmo y en función de sus puntos fuertes (Gardner, 1993). Ser capaces de ofrecer ritmos diferenciados de aprendizaje es un aspecto que conseguirá implicar a un mayor porcentaje de alumnado en nuestras clases. En este sentido, el uso de las NNTT (Nuevas Tecnologías) puede suponer una estrategia útil para potenciar el aprendizaje significativo a todo el alumnado (Bajesy, 2002), y nuestros alumnos han señalado asimismo la utilización de la plataforma de la UMA como una herramienta pedagógica de importancia considerable en las clases del Master.

Igualmente importantes han sido los roles desempeñados por las exposiciones de los alumnos, tras realizar sus trabajos en cooperación con sus compañeros o la resolución de problemas o supuestos, siempre encaminados a acercarlos a la realidad de su futuro quehacer docente, con lo cual el aprendizaje que se ha ido produciendo ha logrado la categoría de “significativo” a los ojos de los alumnos, con lo cual iba impregnado de una capa adicional de relevancia.

Podemos afirmar entonces que, de acuerdo con lo manifestado por el alumnado, los profesores del Master han realizado un considerable esfuerzo por innovar en su docencia, tratando de orientar sus clases al aprendizaje significativo y al futuro desarrollo profesional de los alumnos, y tratando de alejarse de la mera presentación de contenidos sin apenas opción al juicio crítico que solía caracterizar en buena medida a las clases a nivel universitario del pasado.

En otro orden de cosas, si a la hora de reflexionar sobre metodologías de evaluación, somos coherentes y sostenemos planteamientos similares a los que mantenemos a la hora de diseñar las actividades de aprendizaje y su valor en la construcción del conocimiento (De Camilloni, *et al.*, 1998) cabe esperar que los profesores que imparten su docencia en el Master (y que en este estudio analizamos) intenten igualmente innovar en sus modos de evaluar y que abandonen, o al menos reduzcan, el valor del “examen formal” tradicional. Y, de acuerdo con nuestros informantes, lo cierto es que fueron los proyectos, seguidos de las actividades de autoevaluación basadas en preguntas abiertas, las principales herramientas que utilizaron sus profesores, mientras que el tipo de examen de corte más tradicional tuvo una importancia media. Parece que la congruencia metodológica en cuanto al interés de los docentes por la innovación se mantiene.

Por otra parte, la percepción del alumnado en cuanto a su propio desarrollo en las diferentes vertientes (académico, intelectual, ético, emocional, pre-profesional o social) ha sido realmente positiva, pues, de un modo global, se sienten muy contentos; no podemos obviar además, en este sentido, cómo han apreciado sobremanera el aspecto más afectivo y humano del Master, el trato humano recibido, especialmente en la última parte del mismo, cuando parecía que el reto a superar era el más exigente, su propia defensa del TFM. En este sentido, los comentarios aportados han subrayado el calor y apoyo recibidos, algo que nos señala que tácitamente ellos han sabido ver y han valorado la repercusión que puede llegar a tener un profesor emocionalmente competente (Vaello, 2009). Con todo, si la innovación, como sugeríamos, tiene que ver con la introducción de mejoras que afecten al resultado, podemos afirmar que el alto grado de satisfacción del alumnado puede interpretarse como un claro indicio de que las estrategias introducidas van en consonancia con el objetivo de conseguir la ansiada mejora en la calidad del aprendizaje, pero que el entorno afectivo de toda situación de aprendizaje sigue desempeñando un papel crucial.

8. Conclusiones

Si en este punto retomamos las cuestiones que nos planteábamos al inicio de este estudio podríamos responder que:

- Efectivamente la innovación educativa en la Universidad no es una mera cuestión de discurso a nivel político o legislativo, ni de directrices por parte de los estudiosos al respecto,

sino que de acuerdo con el parecer de los alumnos, los docentes parecen haber tomado el testigo de los teóricos y ya están introduciendo cambios en su *modus operandi* en pos de la apreciada calidad.

- Dicha **innovación** parece orientarse, al menos, en una cuádruple proyección, a saber:
 - o **nuevas metodologías docentes**, que ofrecen: (a) un aprendizaje más significativo y (b) un mayor rango de experiencias de aprendizaje para atender a los diversos estilos cognitivos;
 - o una **mayor implicación activa del alumnado** en la construcción de su propio aprendizaje;
 - o **nuevas herramientas de evaluación** en consonancia con la nueva concepción del aprendizaje que ahora se sostiene;
 - o **formación holística** en base al desarrollo del alumnado en diversos aspectos, más allá de lo estrictamente académico;
- El proceso de innovación que hemos comenzado a implementar no parece circunscribirse exclusivamente a cambios en la actuación docente, sino que a partir de un **enfoque centrado en el alumnado**, persigue con afán un alto grado de co-participación tanto en el propio desarrollo de la clase, como en la construcción de su conocimiento y también en su propia evaluación;
- Las **experiencias de aprendizaje** que conforman el día a día de las clases a nivel universitario en nuestros días resultan sumamente enriquecedoras a los ojos de nuestros alumnos, que valoran significativamente su impacto de cara a su propio proceso de crecimiento y desarrollo personal.

Con todo, nuestra hipótesis de partida referente a la urgencia de implementar diversas prácticas encauzadas hacia la innovación educativa, persiguiendo un aprendizaje más significativo por parte del alumnado para tratar de ofrecerles una formación más acorde con su futuro perfil profesional, se ve ratificada con la percepción positiva de los alumnos que valoran el extremo hasta el cual los nuevos paradigmas pedagógicos que determinan la enseñanza en nuestros días abren realmente nuevas posibilidades de formación que superan la mera acumulación de conocimientos teóricos, con poca relación real con el ejercicio de su futuro quehacer profesional que desafortunada y mayoritariamente ha predominado en el pasado. El alumnado considera interesantes y enriquecedoras las fórmulas más novedosas y dinámicas de interacción con los contenidos a las que ahora se da cabida en las aulas universitarias y valoran la mejor calidad de la formación que en la actualidad se puede alcanzar.

Es cierto, y somos conscientes de ello, de que una limitación de este estudio es que se produjo una auto-selección a la hora de contestar a nuestro cuestionario por parte de los propios alumnos, y no todo el grupo respondió, por lo que puede que los datos que hayamos recogido sean un tanto “optimistas”, y que reflejen tan solo los puntos de vista de aquellos alumnos más motivados y que estaban, por lo tanto, más receptivos e interesados en una formación de calidad. No obstante, este pequeño análisis que hemos realizado nos permite concluir que no hemos de ser reticentes al cambio, sino que especialmente los docentes, dada

la repercusión de nuestra labor en la vida de los educandos, siempre hemos de apostar por la innovación y la renovación como mejor fórmula para encaminarnos a cotas cada vez más altas en la efectividad de nuestra tarea.

9. Referencias bibliográficas

- Bajesy, R. 2002. "Technology and learning". *Vision 2020. Transforming education and training through advanced technologies*, en <http://www.ta.doc.go/OTPolicy>. Consultado el 15 de agosto de 2011.
- Biggs, J.B. 1996. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Bloom, B.S. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Harlow, Essex, England: Longman Group.
- De Camilloni, A.R., Celman, S., Litwin, E. Palou de Maté, M.C. 1998. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. 1996. "Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction", en D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 170–198). New York: Scholastic.
- Elliott, J. 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Gardner, H. 1993. *Multiple intelligences: The theory and practice*. New York: Basic Books.
- Honebein, P.C. 1996. "Seven goals for the design of constructivist learning environments". In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Piaget, J. 1923. *Language and thought of the child*. Paris: Delachaux & Nestle.
- Piaget, J. 1932. *The moral judgement of the child*. London: Kegan Paul.
- Piaget, J. 1962. *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski concernant le langage et la pensée chez l'enfant et le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Boston: MIT Press.
- Piaget, J. 1974. *The child and reality. Problems of genetic psychology*. London: Frederick Muller Ltd.
- Reed, P., Smith, B. & Sherratt, C. 2008. "A New Age of Constructivism: 'Mode Neutral'. *E-Learning*, 5(3), 310-22.
- Santos Pastor, M.L., Martínez Muñoz, L.F. y López Pastor, V.M. (coords.). 2009. *La innovación docente en el EEES*. Almería: Universidad.
- Skinner, B.F. 1957. *Verbal behavior. Century psychology series*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.

Vaello Orts, J. 2009. *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.

Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. 1981. “The instrumental method in psychology”, en Wertsch, J. V. (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 134-143). Armonk, NY: Sharpe.

APÉNDICE

Valora cada ítem siguiendo la escala desde “1” (nada importante) hasta “5” (muy importante) según tu experiencia tras haber realizado el Master:

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

	1	2	3	4	5
Lección magistral					
Trabajo cooperativo					
Presentación oral por parte del alumnado. Exposiciones					
Estudio de casos					
Prácticas/ Problemas/ Supuestos					
Ensayo (escrito)					
Utilización de la plataforma UMA					
Webquest					
Blog					
Wiki					
Foro					

Portafolios Digital					
E-mail					
Actividades de investigación					
Lecturas para ser comentadas					
Coloquios-debates en clase					

PROCESO DE EVALUACIÓN

	1	2	3	4	5
Evaluación tradicional (Test Formal)					
Preguntas en clase (Evaluación Continua)					
Portafolios					
Rúbrica					
Proyectos					
Simulaciones					
Presentaciones orales en clase					
Autoevaluación por cuestionario (Preguntas Cerradas)					
Autoevaluación por preguntas abiertas					

DESARROLLO

	1	2	3	4	5
Estrictamente académico					
Intelectual					
Ético					
Emocional					
Pre-profesional					
Destrezas sociales					

Añade ahora cualquier comentario u observación que te parezca relevante, que igualmente refleje la experiencia vivida durante este último año académico, y que consideres que no ha sido expresada explícitamente en los aspectos reflejados en las tablas sobre las que acabas de reflexionar.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!