UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

TESIS DOCTORAL

Exploración de las prácticas docentes con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global

Aproximación diagnóstica en los títulos de grado de las universidades españolas tras la implementación del EEES

Ana Cano Ramírez

Las Palmas de Gran Canaria, julio de 2014

Dedicatoria

A mi esposo Fran

y a mis hijos Alejandro y Ana Isabel.

Esta tesis es fruto del trabajo, esfuerzo y sacrificio también de ellos, y del apoyo, cariño, confianza y ánimo que siempre, siempre, me han brindado.

Por su paciencia y su espera…

Gracias… ¡va por ustedes!

Agradecimientos

La presentación y defensa de esta tesis es una parada en el recorrido de un camino que me ha proporcionado muchas satisfacciones. Una de las que más aprecio es la oportunidad de haber conocido a muchas personas con una calidad humana insospechable, y que me han permitido compartir ilusiones, temores, inquietudes, reflexiones y aprendizajes. Cada una de ellas han contribuido y se han hecho protagonistas en esta etapa de mi vida y, por ello, es mi deseo recordarlas y brindarles este pequeño tributo.

Comienzo mi agradecimiento a todos los profesores y expertos que he entrevistado para la realización de este trabajo, porque en su convencimiento de hacer lo que creen deben hacer y consideran están haciendo bien, me han transmitido fuerza, seguridad y decisión, para luchar por las convicciones que son aliento y estímulo personal y profesional, para contribuir hacia la construcción de una sociedad más justa. A todos ellos, les debo mi agradecimiento por el valor tan grande de este aprendizaje.

Debo agradecer a dos personas que en la distancia siempre las he sentido muy cercanas aportándome compañía: gracias Esther Delgado, que siempre estabas a la espera y dándome aliento y esperando(me) a que finalmente este trabajo culminara; gracias Koldobi Velasco, por tu serenidad, tu confianza, tus sugerencias, tus revisiones, tu siempre estar para lo que necesitara.

Una mención especial a Iratxe Amiano, que desde la otra parte de nuestra geografía y gracias a las comunicaciones virtuales, me hizo compañía, y juntas hablábamos sobre los asuntos y preocupaciones que compartíamos: cómo gestionar la conciliación laboral y familiar, cómo gestionar los desequilibrios en las exigencias que se presentan en el devenir del escribir nuestra biografía en esta etapa vital. Gracias Iratxe.

También tenemos a los compañeros de la Oficina de Cooperación de la Universidad Politécnica de Valencia: ¡cuántos cafés compartieron conmigo!: Llanos, Diego y Álvaro, Rosa y Cristina. Han sido mi soporte, les he tenido siempre cerca para lo que necesitara y con plena disponibilidad como apoyo logístico. Muchas gracias por la seguridad y compañía que me aportaron en la distancia al hogar, saber que podía contar con personas que te transmiten la confianza y el apoyo de que se puede contar con ellos, relaja mucho la incertidumbre que la soledad y la distancia crea. Mi agradecimiento envuelto con el mismo cariño que me supieron transmitir siempre.

Hay un grupito de personas que me resulta también grato citar en esta ocasión, porque las he descubierto a través de creer en esto de la educación para el desarrollo y, en conjunto, he recibido de todas ellas, que esto de la EDCG merece la pena. Ellos son Sergio, Vicki y Jadischa.

A todas las citadas y a cuantas otras personas que me resulta difícil numerar y que directa o indirectamente me han alimentado el espíritu e insuflado de energía, contribuyendo a obtener un placer y una satisfacción en la realización de esta tesis: mis propios estudiantes de Trabajo Social, mis compañeras Rosalía Rodríguez, Nati Fajardo, Blanca Mompeo, Mª Carmen Benítez, …

También a la compañera de último recorrido, leyendo y revisando, ayudando a cerrar esta memoria: gracias Silvia Hernández, por tu tiempo y ayuda en la consecución de esta última tarea, a la que has impregnado de cariño y afecto todas las veces que acudí a ti.

Hay una persona que especialmente debo citar: Sayo. El pasar de los años no la ha hecho flaquear, manteniendo constantemente la dirección de esta empresa: “Ana, la tesis”. Su incondicional apoyo, su comprensión a las vicisitudes que el camino origina, su siempre saber estar, y su continua paciencia: Sayo, muchas gracias, estoy absolutamente segura de que sin tu apoyo, esto no habría salido adelante.

Dejo para el final de estas palabras de agradecimiento a una de las personas que ha estado siempre a disposición, ha sido una acompañante accesible y disponible en todo momento, ella me ha enseñado la exigencia de la no conformidad de la cosas, me ha brindado la oportunidad de explorar atendiendo a mis intereses e inquietudes (premisa fundamental en esto de la educación para el desarrollo para una ciudadanía global). La defino como observadora de y atenta a mi propio proceso, que supo mantener la distancia y cercanía, atendiendo y respetando mis ritmos. Ella, ha sabido encajar el reto de esta tesis, me ha brindado oportunidades por las que, en reiteradas ocasiones, con mi más sincero sentir, ya le ha trasladado mi agradecimiento. Una vez más, muchas gracias Alejandra Boni.

Me resulta imposible, a pesar de lo personal que es, no referir de manera absolutamente especial, a Fran. Fran ha sido compañero de muchos años, ha sido un apoyo incondicional, en lo emocional y en la gestión y construcción de todo este trabajo. Sobre sus hombros ha recaído todas las facetas de mi vida que he tenido que desplazar, cuando juntos tuvimos que adoptar la decisión de la realización de esta tesis. Ha sido esencial el papel que ha asumido aportando generosidad, tranquilidad y serenidad, aspectos que, entiendo, contribuyen de manera poderosa a la pausa que una tesis exige.

Tras lo dicho, procede admitir que las páginas que se presentan a continuación, no es mérito individual, sino de esta colectividad de personas y gentes que, cada una, en su forma de ser y de hacer, han aportado algo, y que la suma de todos esos “algo”, ha contribuido a poder rendir cuenta de esta tesis. A todos, mi feliz agradecimiento y mi alegría de, finalmente, poder decirles que el trabajo ha llegado a este punto de su defensa ante un tribunal, pero que seguiremos haciendo, encontrándonos y enriqueciéndonos juntos.

Las Palmas de Gran Canaria, Julio 2014

Mis recuerdos y tributo a mis entrevistados, de quienes he aprendido y crecido, sólo unas palabras en las que sintetizo algunas de sus aportaciones:

- *Aquilina: su clarividencia.*
- *Carola: su acogida, su cariño, su actitud de búsqueda para realizar la tarea escogida.*
- *Gema: su entusiasmo y alegría.*
- *Jaume: su serenidad y su convicción, sin dar lugar a dudas.*
- *Jordi: su proyección en el aula como docente.*
- *Joseba: su estilo para ir encajando las cosas.*
- *Juanjo: su capacidad para decir tantas, tantas cosas…*
- *Luis: su fuerza y carisma.*
- *Mª Jesús Martínez: aprender, reconocer, aceptar y asumir ser "colibrí".*
- *Mª Jesús Vitón: su visión más allá de sus palabras.*
- *Mª Luz: lo emotivo de la ED.*
- *Nico: su entramado, su estar en-red-ado con todo.*
- *Oscar: sus inquietudes y preocupaciones por llevar diariamente la vida al aula.*
- *Pilar: su ApS, como opción práctica de la EDCG.*
- *Rafa: su humildad, sin ceder a sus convicciones.*
- *Suyapa: su joven valentía al sumergirse en la EDCG.*
- *Anónima: la cantidad de cosas que hace con la sociedad, y casi no hablamos de ED.*

ÍNDICE

Pág.

Presentación y exposición de motivos …….. 29

PRIMERA PARTE

Capítulo 1. CONCEPTOS CLAVE DE LA INVESTIGACIÓN …..……..….. 43

1. INTRODUCCIÓN ……..... 45
2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL ……..... 46
   - 2.1. Introducción …….……. 46
   - 2.2. Antecedentes y estado actual de la educación para el desarrollo. La sexta generación de la "ED ¿para la transformación social colectiva?" . 47
   - 2.3. La educación para el desarrollo para la ciudadanía global ……..... 53
3. CONCEPTUALIZACIÓN DE CURRÍCULUM ……... 59
   - 3.1. El currículum institucional ……..……..…..... 60
   - 3.2. Currículum de la asignatura: "Currículum ofrecido" ……... 61
4. CURRICULUM INSTITUCIONAL *vs* MODELO DE UNIVERSIDAD BASADO EN LA EDCG ……..... 62
5. CURRÍCULUM DE LA ASIGNATURA *vs* BUENA PRÁCTICA, CALIDAD E INNOVACIÓN "DOCENTE" …….. 65
   - 5.1. Introducción …….……..…… 65
   - 5.2. Buena práctica docente ……..... 66
   - 5.3. Calidad e innovación docente ……..... 70
     - 5.3.1. Introducción …….……..... 70
     - 5.3.2. ¿Qué se entiende por calidad docente? La innovación como criterio de calidad de la docencia …..……..….. 71
     - 5.3.3. Tipos de calidad educativa ……..…… 77
     - 5.3.4. Sistemas de criterios de calidad de las prácticas docentes …… 79
6. TEORÍA DE PROGRAMAS …….. 88
7. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE TRABAJO …….…… 90

Capítulo 2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN ……..…….. 101

1. INTRODUCCIÓN ……..…..... 103
2. DIAGNOSIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y LA EDCG EN LA UNIVERSIDAD …….……. 103
   - 2.1. Contexto investigador sobre la EDCG en la misión formativa universitaria ……..…….……..... 104
   - 2.2. Diagnosis con relación al contexto EEES …….……..... 105
   - 2.3. Diagnosis con relación a la estructura institucional ……..…… 110
   - 2.4. Diagnosis con relación a las prácticas docentes …… 119
3. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE TRABAJO ……..……..…... 125

Capítulo 3. FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO ……..... 129

1. INTRODUCCIÓN ……..……..……... 131
2. POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO. LAS TEORÍAS DEL CONOCIMIENTO ……..……..…… 132
   - 2.1. Introducción ……..…… 132
   - 2.2. Posicionamiento epistemológico ……..……..…….. 133
     - 2.2.1. Paradigma Hermenéutico o Interpretativo ..……..……..…… 135
     - 2.2.2. Paradigma Dialéctico ……..……..…….. 135
     - 2.2.3. Paradigma del Racionalismo Crítico ……..……..…… 137
3. FUNDAMENTACIÓN ……..……..……. 138
4. DISEÑO DEL MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN ……..……..…... 140
   - 4.1. Introducción ……..……..…. 140
   - 4.2. Objeto de estudio ……..……..…. 141
   - 4.3. Definición del problema objeto de estudio ……..……..... 141
   - 4.4. Objetivo …… 142
   - 4.5. Hipótesis de trabajo …… 143
   - 4.6. Variables o categorías ……..... 143
   - 4.7. Teorías metodológicas …… 144
     - 4.7.4. Las teorías que sustentan el método de investigación …… 145
   - 4.8. Consideraciones éticas ……..…….. 152
     - 4.8.1. El establecimiento de compromisos y relación de confianza mutua . ……..... 152
     - 4.8.2. Los aspectos éticos de la investigadora propios de la investigación cualitativa ……..……....…. 153
     - 4.8.3. El “yo subjetivo”: un desnudo a medias ……..…….. 155
   - 4.9. Método del estudio multicaso ……..……..…… 156

4.9.1 Validez de la investigación: credibilidad y transferibilidad …….. 157

4.10. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos ……. 158

4.10.1. Las técnicas …… 159

4.10.2. Los instrumentos ……..……..…… 162

4.11. Muestra ……..……..…….. 162

4.11.1. Muestra con relación a la revisión de datos y al análisis de las fuentes bibliográficas y documentales ……... 163

4.11.2. Muestra con relación a las prácticas docentes concretas y reales …… 164

4.12. Resultados y análisis de datos …….. 169

4.13. Elaboración de la memoria final y socialización …… 171

4.14. Calendarización …… 172

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4. CURRÍCULUM SUPRAESTRUCTURAL. RECIENTE CONTEXTO DE LA EDCG EN LA UNIVERSIDAD: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) 177

1. INTRODUCCIÓN …….. 179

2. INSTITUCIONALIZACIÓN DEL EEES EN EL CONTEXTO SUPRAESTRUCTURAL UNIVERSITARIO ESPAÑOL ...……..... 182

2.1. Estructura orgánica con competencias en materia de ED ……..... 182

2.1.1. Estructura orgánica en el ámbito de la educación: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) ..…….. 184

2.1.2. Estructura orgánica en el ámbito de la cooperación al desarrollo: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC) …… 187

2.2. Marco normativo estatal en la formación reglada universitaria ……..... 188

2.3. Estrategias de acción para la incorporación de la ED en la universidad. 190

2.3.1. Estrategias en el ámbito de la educación universitaria ……..… 191

2.3.2. Estrategias en el ámbito de la cooperación universitaria al desarrollo ……..…… 193

3. NUEVO MODELO DE ESTUDIOS: LAS CLAVES DEL EEES ……... 195

3.1. Elementos clave relacionados con la definición estructural de los títulos, materias y asignaturas ……..…….. 196

3.1.1. El sistema de créditos ECTS (European Credits Transfer System = Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) 196

3.1.2. El diseño de los títulos ……..……..…….. 198

3.1.3. Las guías docentes ……..……..……..... 202

3.1.4. La dotación de recursos ……..……..….... 203

3.2. Elementos clave relacionados con el nuevo *enfoque* metodológico docente …….…..... 204

3.2.1. El cambio de paradigma metodológico: el enfoque enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, modernización de las metodologías docentes ……...…….……... 206

3.2.2. El acento en las competencias y en los resultados de aprendizaje ……...……..…... 208

3.2.3. El cambio en los métodos evaluativos: la búsqueda de la coherencia con los contenidos, la metodología, los resultados de aprendizaje a adquirir y la evaluación ….…….. 210

3.2.4. El cambio de rol de los docentes y su relación con el alumnado 215

3.3. Elementos clave relacionados con el seguimiento y evaluación de la calidad …….….. 219

3.3.1. Implementación de Sistemas Internos de Garantía de Calidad (SIGC) ……..…… 219

4. CONCLUSIONES ……..…… 223

Capítulo 5. CURRICULUM O ESTRUCTURA INSTITUCIONAL: EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDCG EN LA MISIÓN FORMATIVA DE LA UNIVERSIDAD …….. 231

1. INTRODUCCIÓN …….. 233

2. PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDCG EN LA UNIVERSIDAD …….. 235

2.1. Estructura orgánica con competencias en la inclusión de la EDCG en los títulos de grado ……... 235

2.1.1. Introducción …… 235

2.1.2. Vicerrectorados de Ordenación Académica y de Cooperación al Desarrollo …… 237

2.1.3. Asociación Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) …..…….. 239

2.2. Estrategias para la incorporación de la ED en la misión formativa de la universidad ……..……..... 243

2.2.1. Introducción ……..…….……..…….. 243

2.2.2 Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo–ESCUDE (CRUE-2000) ……...……..... 243

3. ALGUNOS ELEMENTOS CLAVE DE LA MISIÓN FORMATIVA DENTRO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL ……...…….…… 244

3.1. Introducción ……...……..…….…… 244

3.2. Los actores y alianzas ……..……..…….……... 244

3.3. El profesorado en la EDCG ……..…….…. 248

3.3.1. La formación de los docentes universitarios …….……..….. 248

3.3.2. El trabajo en red entre los profesores universitarios ……..….. 252

3.4. El alumnado universitario …….……..……. 253

3.5. La disponibilidad del recurso espacio-temporal (aulas, tiempo) ……. 255

4. CONCLUSIONES …..…..…… 257

Capítulo 6. CURRÍCULUM DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA CON ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL ……. 263

1. INTRODUCCIÓN ……..……..……..... 265

2. CARACTERIZACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LAS ASIGNATURAS FUNDAMENTADAS EN LA EDCG ……..… 266

2.1. Introducción …… 266

2.1.1 Objetivos ……...…….. 266

2.2. Contenidos …….…… 270

2.2.1 Contenidos conceptuales, habilidades-destrezas, actitudinales (atributos) …...……. 271

2.3. Metodología …….. 276

2.3.1 Características del modelo pedagógico …….…. 277

2.3.2 Las teorías de aprendizaje en consonancia con la EDCG ……. 279

2.3.3 El proceso de aprendizaje ……..…….. 282

2.3.4 Teniendo en consideración al alumnado …….. 285

2.3.5 Sobre el tipo de actividad …… 286

2.3.6 Sobre los recursos materiales ……..……... 287

2.3.7 Sobre la relación entre la metodología pedagógica y las estrategias de evaluación ……. 288

2.4. Evaluación ……..….... 289

3. EL DOCENTE UNIVERSITARIO ANTE LA EDCG ……...…….. 290

3.1. Práctica educativa *vs.* teoría educativa …… 291

3.2. El perfil del docente universitario para la práctica educativa de la EDCG …….…… 292

3.3. Las motivaciones de los profesores universitarios …….…… 295

3.4. Percepción sobre los docentes y obstáculos para las prácticas docentes de EDCG …….…… 298

3.5. Relación profesor-estudiantes en coherencia con la EDCG ……..... 300

4. CONCLUSIONES ..…… 302

TERCERA PARTE

Capítulo 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO SOBRE EL EEES Y LA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA 309

1. INTRODUCCIÓN 311
2. INSTITUCIONALIZACIÓN DEL EEES EN EL CONTEXTO SUPRAESTRUCTURAL UNIVERSITARIO ESPAÑOL 312
   - 2.1. Con relación al modelo de universidad 312
   - 2.2. Iniciativas institucionales asociadas al impulso de la innovación docente y a la EDCG 315
3. NUEVO MODELO DE ESTUDIOS: LAS CLAVES DEL EEES 319
   - 3.1. Elementos clave relacionados con la definición estructural de los títulos, materias y asignaturas 319
   - 3.2. Elementos clave relacionados con el nuevo enfoque metodológico docente 322
     - 3.2.1. El cambio de paradigma metodológico: el enfoque enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, modernización de las metodologías docentes 322
     - 3.2.2. El acento en las competencias y en los resultados de aprendizaje 323
   - 3.3. Elementos clave relacionados con el seguimiento y evaluación de la calidad (Sistemas Internos de Garantía de Calidad -SIGC) 324
     - 3.3.1. Evaluación de la actividad docente que realiza el profesorado: PROYECTO ACADEMIA, PEP y DOCENTIA 325
     - 3.3.2. Evaluación de títulos universitarios oficiales: PROYECTO VERIFICA 328
4. ELEMENTOS CLAVE DE LA MISION FORMATIVA DENTRO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL 329
   - 4.1. Los docentes universitarios 329
     - 4.1.1. Con relación a que se realice o no trabajo en red entre los profesores 332
   - 4.2. El alumnado 335
   - 4.3. La disponibilidad de recursos: espacio aula-tiempo 338
     - 4.3.1. Espacio aula 338
     - 4.3.2 Tiempo 339
5. TEMA EMERGENTE CON RELACIÓN AL CONTEXTO DE CRISIS 342
6. CONCLUSIONES 346

Capítulo 8. **ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA CON ENFOQUE DE EDCG** 353

1. INTRODUCCIÓN 355
   1.1. Sobre el concepto de la EDCG 356
2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE 360
   2.1 Introducción 360
   2.2 Los objetivos 361
      2.2.1. Resultados de las guías docentes sobre la evaluación 361
      2.2.2. Resultados de las entrevistas sobre la evaluación 362
   2.3. Los contenidos 366
      2.3.1. Resultados de las guías docentes sobre los contenidos 366
      2.3.2. Resultados de las entrevistas sobre los contenidos 366
   2.4. Sobre los atributos a adquirir atendiendo a los objetivos y contenidos específicos (conceptuales, habilidades y actitudinales) 371
      2.4.1. Resultados de las guías docentes sobre los atributos 371
      2.4.2. Resultados de las entrevistas sobre los atributos 371
   2.5. La metodología 375
      2.5.1. Resultados de las guías docentes sobre la metodología 375
      2.5.2. Resultados de las entrevistas sobre la metodología 379
   2.6. La evaluación 390
      2.6.1. Resultados de las guías docentes sobre la evaluación 390
      2.6.2. Resultados de las entrevistas sobre la evaluación 391
3. LOS DOCENTES 404
   3.1. Introducción 404
   3.2. Perfil del docente universitario con práctica docente de EDCG 405
      3.2.1. Sobre el perfil de los docentes entrevistados 405
      3.2.2. Sobre el perfil de los docentes universitarios que optan por el enfoque de la EDCG 408
   3.3. Motivaciones por las que los profesores se plantean su docencia con enfoque de EDCG 412
   3.4. Percepción sobre los profesores con prácticas docentes con enfoque EDCG 417
   3.5. Relación profesor-alumno 420
4. CONCLUSIONES 421

Capítulo 9. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES y PROPUESTAS ……..….. 427

1. INTRODUCCIÓN ……...……..……..…..…. 429
2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES ……..…… 430
   2.1. Sobre el proceso institucionalizador de la EDCG en los títulos de grado a partir de la adaptación al EEES y de la estructura universitaria …..……. 430
   2.2. Las prácticas docentes con enfoque de EDCG en los títulos de grado ...… 437
   2.3. Con relación al método investigador aplicado ……..... 449
3. PROPUESTAS ……..……..... 449
4. PROPUESTAS DE FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN ..……...……... 458

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS …….. 461

ANEXOS ……..….. 477

INDICE DE ACRÓNIMOS MÁS EMPLEADOS

AECI	Agencia Española de Cooperación Internacional
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
AGE	Administración General del Estado
CASUE	Comisión Académica Sectorial de las Universidades Españolas
CCAA	Comunidades Autónomas
CD	Cooperación al Desarrollo
CICUE	Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades Españolas
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
CUD	Cooperación Universitaria al Desarrollo
ECTS	European Credit Transfer System (Sistema de Créditos Europeo)
ED	Educación para el Desarrollo
EDCG	Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ESCUDE	Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
LRU	Ley de Reforma Universitaria
ONG	Organización No Gubernamental
ONGD	Organización No Gubernamental de Desarrollo
R.D.	Real Decreto
RSU	Responsabilidad Social Universitaria
SIGC	Sistema Interno de Garantía de la Calidad

INDICE DE FIGURAS

Pag.

Presentación y exposición de motivos

Figura 1 Los "por qué" de la realización de la investigación 31

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

Figura 2 Estructura de la primera parte (capítulos 1, 2 y 3) 42

Figura 3 Tendencias de la EDCG según el sector de intereses 51

Figura 4 Interdependencia entre con buena práctica, calidad e innovación docente 65

Figura 5 Modelo de calidad de la docencia según Seibold 81

Figura 6 Modelo de calidad de la docencia según Zabalza 82

Figura 7 Modelo de sistema de criterios de calidad según Boni, López y Barahona 87

Figura 8 Interrelación entre el modelo de universidad tipo "C" con la práctica docente con enfoque EDCG y el sistema de garantía de calidad 93

Figura 9 Propuesta de modelo para el estudio de las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG 98

Capítulo 3

Figura 10 Fundamento epistemológico 137

Figura 11 Modelos de análisis según la Teoría de Programa y la Teoría Fundamentada.. 149

Figura 12 Interacción entre los tres subsistemas 150

Figura 13 Teorías metodológicas de la investigación 152

Figura 14 Triangulación de entrevistados como fuentes de información 165

Figura 15 Distribución geográfica de los participantes en el proceso de trabajo 169

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4

Figura 16 Estructura de la parte segunda (capítulos 4, 5 y 6) 176

Figura 17 Quién, qué y cómo se manifiesta el discurso oficial de la EDCG en los títulos de grado en el marco del EEES 180

Figura 18 Organigrama de la AGE con competencias en enseñanza superior 183

Figura 19 Organigrama de la AGE con competencias en cooperación al desarrollo 183

Figura 20 Estructura del diseño de Título de Grado 199

Figura 21 Proceso de aprobación de una titulación de grado 200

Capítulo 5

Figura 22 Tipos de docencia en la que se puede aplicar la EDCG en la enseñanza universitaria 238

Figura 23 Alianzas y actores 259

Figura 24 Formación de los profesores 259

Capítulo 6

Figura 25 Cambios en los estudiantes a partir de la práctica docente universitaria con enfoque EDCG según Luque 270

Figura 26 Características del modelo pedagógico de la EDCG según Boni 277

Figura 27 Teorías metodológicas de la EDCG 279

Figura 28 Proceso cognitivo según Alcón y Lázaro 283

Figura 29 Proceso cognitivo según Luque 284

Figura 30 Proceso cognitivo según Celorio 284

Figura 31 Elementos a considerar en el docente universitario 291

TERCERA PARTE

Capítulo 7

Figura 32 Estructura de la tercera parte (capítulos 7, 8 y 9) 308

Capítulo 9

Figura 33 Aspectos que definen la EDCG 438

Figura 34 Proceso de adquisición de habilidades basadas en la EDCG 440

Figura 35 Categorías de los profesores con práctica docente con enfoque de la EDCG atendiendo a sus motivaciones 444

INDICE DE TABLAS

Presentación y exposición de motivos

Tabla 1 Estructura del documento 35

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

Tabla 2 Qué es y qué no es la Educación para el Desarrollo 58

Tabla 3 Tipos de currículum institucionales 60

Tabla 4 Fases y tareas del docente antes, durante y después de la intervención/acción educativa 69

Tabla 5 Tabla comparada sobre tipos de currículum y propuestas de enfoques de sistemas de calidad docente y propuesta del modelo de la investigación 94

Capítulo 2

Tabla 6 Comparación entre lo que propone el EEES y lo que realmente ocurre 122

Tabla 7 Diagnosis del contexto, la estructura institucional y las prácticas docentes . 124

Capítulo 3

Tabla 8 Características de la investigación 134

Tabla 9 Variables o categorías y subcategorías 144

Tabla 10 Calendarización global del proceso investigador 173

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4

Tabla 11 Claves del EEES que inciden en la formación universitaria 181

Tabla 12 Programas de evaluación de la Fundación ANECA 186

Tabla 13 Evolución de la representación de las universidades en la composición del Consejo de CD 188

Capítulo 6

Tabla 14 Objetivos generales de la EDCG 267

Tabla 15 Contenidos conceptuales y atributos de la EDCG 273

Tabla 16 Contenidos habilidades y atributos de la EDCG 274

Tabla 17 Contenidos actitudinales y atributos de la EDCG 275

Tabla 18 Proceso de desarrollo del currículum de una asignatura 276

Tabla 19 Aprendizaje atendiendo al tipo de acción del estudiante 286

Tabla 20 Roles del educador y del educando en la *educación bancaria* de Freire 294

TERCERA PARTE

Capítulo 8

Tabla 21 Contenidos conceptuales de la EDCG 368

Tabla 22 Elementos metodológicos que se expresan en el apartado "metodología" de las guías docentes aportadas por los docentes entrevistados 376

Tabla 23 Número de acciones metodológicas en las guías docentes 377

Tabla 24 Modelos de aprendizajes citados en las guías docentes 378

Tabla 25 Número de modelos de aprendizajes citados en cada guía docente 379

Tabla 26 Contraste de acciones entre los datos de las guías docentes y de las entrevistas sobre las acciones metodológicas 386

Tabla 27 Número de criterios de evaluación en las guías docentes 390

Tabla 28 Comparativa sobre modelos de evaluación que se reflejan en las guías docentes y los que se aplican atendiendo a los resultados de las entrevistas 397

Tabla 29 Contraste de acciones entre datos de las guías docentes y de las entrevistas sobre los instrumentos de evaluación 400

Tabla 30 Comparativa sobre el modelo de evaluación atendiendo a cuándo se aplica, según la guía docente y los resultados de las entrevistas 403

Tabla 31 Datos de la muestra: perfil de los docentes entrevistados 406

Tabla 32 Cantidad de docentes entrevistados que desarrollan compromiso social haciendo voluntariado en organizaciones no gubernamentales y compromiso con la institución universitaria 407

Capítulo 9

Tabla 33 Contenidos conceptuales de la EDCG 438

Tabla 34 Características del docente universitario con práctica docente con enfoque de la EDCG 445

Tabla 35 Propuesta de diseño curricular de una asignatura que contempla de manera específica o transversal la EDCG 454

INDICE DE GRÁFICAS

Capítulo 8

Gráfica 1 Número de asignaturas según sean o no específicas de ED 355

Gráfica 2 Distribución del número de asignaturas según contemple o no objetivos generales relacionados con la ED 361

Gráfica 3 Distribución del número de asignaturas según contemple o no objetivos específicos relacionados con la ED 361

Capítulo 9

Gráfica 4 Ordenamiento institucional de la AGE, con relación a la EDCG en la educación formal universitaria en España 432

Gráfica 5 Ordenamiento institucional universitario de la educación formal con relación a la EDCG, en España 435

Gráfica 6 Organización de las universidades a través de la Asociación Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) 436

Se advierte al lector que, atendiendo a la igualdad de género en el uso del lenguaje, se considera la forma masculina como forma genérica de expresión, como por ejemplo “profesor” o “docente”.

PRESENTACIÓN Y EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

¿Sobre qué es este trabajo?

El trabajo de investigación exploratoria que se presenta, tiene como *objeto* las prácticas docentes universitarias con enfoque de la Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global (en adelante EDCG), esto es los actos pedagógicos con perspectiva de generar un proceso educativo dirigido a que los estudiantes se doten de herramientas e instrumentos (conocimientos conceptuales, habilidades y actitudinales) que les empoderen para ser capaces de analizar, reflexionar, comprender y adoptar una posición personal y profesional ante las injusticias sociales, económicas y/o políticas, y se movilice para actuar organizada y democráticamente con otros, a fin de transformarlas y encauzarlas hacia el desarrollo y bienestar del conjunto de las personas.

La finalidad perseguida viene sustentada en la motivación por contribuir a fortalecer estas prácticas en la institución universitaria, concretamente en una de sus tradicionales misiones: la formación (formal), específicamente en los títulos de grado.

La *investigación es humanista/cualitativa*, y con las teorías escogidas para la realización del análisis deductivo-inductivo (Teoría de Programas y la Teoría Fundamentada, Teoría Crítica del Conocimiento, Teoría Sistémica, Teoría Interaccionismo Simbólico y Teoría Semiótica), se tiene el propósito de comprender las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG como *realidad* social compleja, dinámica y en continua evolución.

El conjunto del trabajo abordado se nutre de fuentes primarias (a través de entrevistas semiestructuradas a profesores que adoptan este enfoque en su quehacer docente y a informantes claves como expertos) y fuentes secundarias (a través de la revisión bibliográfica, fuentes documentales oficiales, guías docentes proporcionadas por los profesores entrevistados, y entrevistas escritas a representantes institucionales de las universidades).

El trabajo de campo se desarrolla en el territorio español, resultando de todo ello el contacto con un total de 13 universidades, pertenecientes a 8 comunidades autónomas, con 13 entrevistas a profesores, 4 a expertos y 4 procedentes de representantes institucionales, atendiendo al criterio de saturación.

¿Por qué se realiza esta investigación?

La formación como misión universitaria, se constituye como objeto de estudio, en tanto como elemento que está dinámico y activo, resultado de dos condiciones coyunturales y que están exigiendo una revisión de este momento histórico. Los eventos que están tomando un acentuado protagonismo y que sitúan a la Universidad, en una tensión entre distintas tendencias en la redefinición de un nuevo modelo universitario, son:

- La incidencia en la configuración de la construcción de un modelo de Universidad derivado del proceso de adaptación al Espacio Europeo de la Educación Superior (en adelante EEES).
- La situación coyuntural de crisis, afectando al modelo de financiación y sostenimiento de la misión formadora e investigadora de las universidades españolas.

En el momento actual, ambos fenómenos se contravienen, pues mientras la consecución del objetivo del primero requiere una inversión económica que conlleve la reconversión de los modelos de aprendizaje-enseñanza, la crisis ha traído consigo la reducción de medios financieros teniendo como consecuencia la imposibilidad de dotar y, en todo caso, reducir, los recursos.

Dicho esto, a continuación se presenta algunos de los principales argumentos que justifican la realización de una investigación con carácter exploratorio sobre las prácticas docentes universitarias de EDCG.

Estos argumentos se estructuran en tres bloques, pero cabe señalar que si bien no son los únicos que podrían avalar la tarea realizada, sí se estima adquieren una incidencia directa y significativa en este caso.

Un primer bloque, se refiere a los elementos externos a la propia dinámica del sistema educativo, y que viene a estar integrado por dos agentes:

- La trayectoria histórica de las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (en adelante ONGD), impulsoras y pioneras de la educación para el desarrollo (en adelante ED) y su imbricación con las universidades.
- Los antecedentes del sistema educativo en los niveles de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato, que ha ido introduciendo elementos en consonancia con la EDCG, como ha sido la educación en valores, la educación para la ciudadanía, la educación en género, la educación medioambiental, etc.

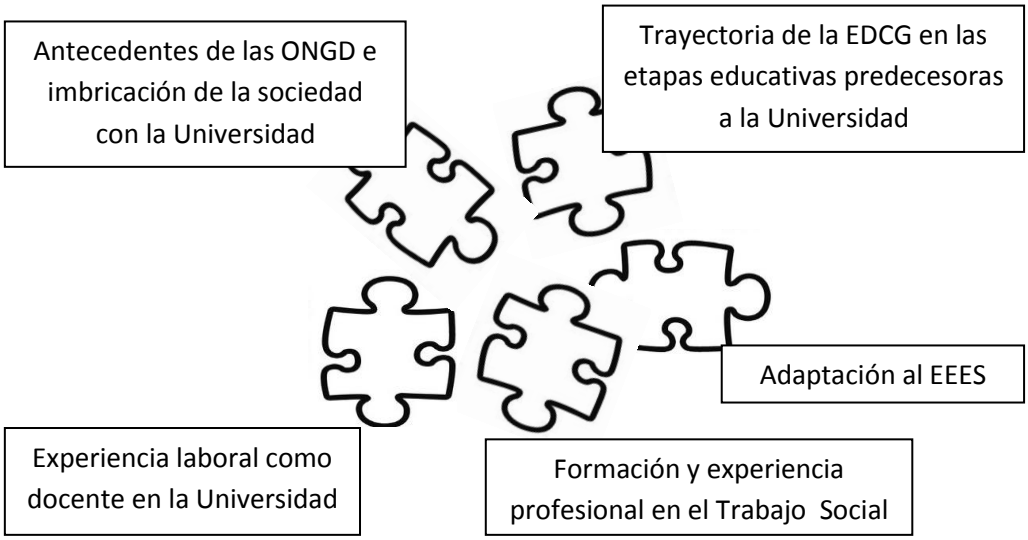
Un segundo bloque, que se inspira en las políticas universitarias a las que se ha visto esta institución expuesta, esto es el proceso de adaptación al EEES y la ausencia de

investigaciones que contribuyan a visibilizar cómo es el abordaje de las prácticas docentes con enfoque de EDCG en este contexto.

Por último, el tercer bloque se refiere a la motivación personal y profesional de la doctoranda, la cual se sustenta en:

- La formación universitaria en Trabajo Social y Antropología Social, disciplinas que cuentan en su eje central al ser humano, así como la experiencia profesional como trabajadora social que la une necesariamente al concepto de desarrollo de las personas partiendo de sus propias capacidades, aspectos íntimamente relacionados con la finalidad de la EDCG.
- La experiencia docente universitaria en Grado de Trabajo Social, que le supone abordar su propia práctica docente desde enfoques novedosos e innovadores, basado en el convencimiento de que el proceso educativo mantiene una íntima vinculación con lo que la propia práctica profesional del trabajo social conlleva, esto es, trabajar con el individuo para que desarrolle y potencie sus propias capacidades personales y sociales, que le permita vivir en condiciones de inclusión social, a partir de sus intereses y capacidades de trabajo organizado con otros. El ejercicio profesional de los futuros trabajadores sociales está orientado a promover y potenciar el empoderamiento de las personas para que se hagan protagonistas de su propia vida. La mejor opción formativa de un profesional con este perfil es que experimente por sí mismo este empoderamiento, de ahí que la metodología docente basada en la EDCG, contribuya a conseguir este objetivo, configurándose en una aspiración de la doctoranda como profesora de la titulación.

Figura 1: Los “por qué” de la realización de la investigación.



Atendiendo al esquema anterior, a continuación se desarrolla las explicaciones a las que dan lugar.

Elementos externos a la propia dinámica del sistema educativo universitario

Como agente externo que incide en la docencia universitaria se tiene la propia trayectoria histórica de las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD), como impulsoras y pioneras de la ED, y como agente activo colaborador con las universidades en el acercamiento de las realidades a las aulas.

La ED tiene sus orígenes en la historia de la cooperación al desarrollo (en adelante CD) impulsada por las ONGD. Estas entidades han experimentado una evolución sobre la acepción de su papel como agente de cooperación y el propio concepto de CD como finalidad y ámbito de actuación. La trayectoria por la que la ED transcurre hasta llegar a la actualidad con un enfoque de formación para la transformación y cambio social, se despliega en todos los ámbitos educativos: educación formal, educación no formal y educación informal. Las universidades, como activo de los procesos educativos, están afectadas por la ED, y así lo hace ver la regulación jurídica de los títulos de grado.

También se constituye como elemento motivador de esta investigación la necesaria apertura de la institución educativa hacia la sociedad, acercándose y abriendo sus aulas a las entidades que emergen de la sociedad civil. El trabajo exploratorio de las prácticas docentes con enfoque de la EDCG propicia detectar en qué medida estas prácticas integran el entramado de la sociedad a través de su tejido social organizado, dando con ello respuesta a esta expectativa que traspasa a la Universidad.

A este respecto, se desprende de la literatura específica sobre las prácticas docentes con enfoque de EDCG, que éstas se desarrollan fundamentalmente en la enseñanza primaria y secundaria, donde existe mucha más experiencia, evidenciándose un vacío en la enseñanza terciaria.

Estos antecedentes lleva a compartir con Eurydice (2005) que uno de los principales objetivos de la escolarización (entiéndase como el vínculo al sistema educativo en cualquiera de sus niveles) de niños y jóvenes, es proporcionarles los conocimientos, valores y competencias necesarias para participar en la sociedad y contribuir al bienestar propio de ésta. El sistema universitario, necesariamente debe contribuir a ello, y se entiende que la EDCG es una fórmula de trabajo, cuya apertura a las entidades sociales responde a las exigencias educativas para alcanzar dicho objetivo.

Elementos del propio sistema educativo universitario

Se estima que el proceso de adaptación al EEES ha supuesto un revulsivo en el sistema educativo universitario. En apenas algo más de una década, se ha exigido a las universidades el reto de cambiar y adaptar sus títulos, con enfoques centrados en la enseñanza-aprendizaje, el protagonismo en el estudiante, metodologías docentes y de evaluación innovadoras, basadas en teorías de aprendizaje constructivistas, basada en la adquisición de competencias cognitivas, habilidades y actitudinales, etc. A ello se suma el requerimiento de que los títulos de grado han de poder permitir la movilidad de los estudiantes por las distintas universidades europeas, basado en un sistema de créditos europeos, el conocido European Credit Transfer System -Sistema de Créditos Europeo- (en adelante ECTS), que contempla tanto el tiempo presencial como el no presencial que el estudiante dedica a los estudios por asignatura, así como su distribución atendiendo al tipo de actividad que ejecute.

El año 2010 se define como el año en el que todas las titulaciones que se ofertaran por las universidades, debían estar sujetas al nuevo modelo europeo, por lo que, los diseños e implementación de todos los títulos de grado, van experimentando un proceso de estabilidad que permite realizar un acercamiento para detectar qué y cómo se ha propiciado la puesta en escena de las prácticas docentes con enfoque de la EDCG en las titulaciones de grado de las universidades españolas, a fin de tomar el pulso basado en evidencias proporcionadas por el trabajo empírico en el que se basa esta investigación.

Ello contribuye a visibilizar estas prácticas como respuestas a la invitación que desde el EEES se hace de introducir cambios en las metodologías docentes con un impacto activo y participativo de los estudiantes que les permita adquirir no sólo conocimientos, sino destrezas y actitudes en consonancia con un modelo de ciudadano europeo basado en una Europa Social.

Motivaciones personales y profesionales

La formación universitaria de la doctoranda en Trabajo Social y Antropología, así como su experiencia laboral como trabajadora social, sitúa a la misma en torno al ser humano y a sus capacidades, lo que sostiene íntima relación con la EDCG.

Esta formación y el ejercicio profesional como trabajadora social supone la “búsqueda de un cambio en el origen de los problemas y en su papel frente a necesidades de la población. La fragilidad o ausencia de políticas sociales obliga a los agentes sociales a cuestionar aspectos básicos del sistema social y a demandar responsabilidad y protección del Estado” Martínez Martínez, 2000: 87). Si bien es cierto que el campo de la acción social no es de predominio exclusivo de los Trabajadores Sociales, sí se ha de reconocer al Trabajo Social

el “protagonismo que le define como el profesional de la intervención social sobre las necesidades sociales por excelencia” (Martínez Martínez, 2000: 87). La intervención social de los profesionales en este ámbito parte de las realidades concretas, a partir de las capacidades de las personas y atendiendo a sus prioridades e intereses. Todo ello sostiene un lazo de unión muy íntimo con la EDCG.

La Antropología, por otro lado, como disciplina que tiene como finalidad el estudio de los seres humanos, se perfila desde la búsqueda de un conocimiento con carácter global y comparativo, esto es que para alcanzar un conocimiento profundo de la humanidad requiere estudiar tanto las tierras lejanas como las próximas, tanto las épocas remotas como las actuales (Harris, 1991).

Resulta así una formación y trayectoria profesional que inciden directamente en la búsqueda de la acción social transformadora para la satisfacción de las necesidades y alcance de bienestar de la población, a partir del conocimiento y comprensión social y cultural específico de cada contexto, lo que sintoniza con el planteamiento conceptual y práctico de la EDCG.

Siguiendo con la trayectoria profesional de la doctoranda, su experiencia como profesora universitaria, que le supone abordar su propia práctica docente desde enfoques novedosos e innovadores, basada en el convencimiento de que el proceso educativo mantiene una estrecha vinculación con lo que la propia práctica profesional del Trabajo Social conlleva, esto es, trabajar con el individuo para que desarrolle y potencie sus propias capacidades personales y sociales, que le permita vivir en condiciones de inclusión social, a partir de sus intereses y capacidades de trabajo organizado con otros.

La intervención en Trabajo Social exige un compromiso de las personas para alcanzar los cambios sociales deseados que contribuyan a la mejora de la calidad de vida pretendida. Los cambios sociales requieren de los profesionales que estén impregnados del convencimiento de que ello es posible. Cada vez es más extendido que la ilusión y la esperanza unidas a este convencimiento, son gran parte del motor para que los trabajadores sociales consigan que las personas con las que trabaja adopten un compromiso activo consigo mismo y con su realidad (Cano, 2009). Ello requiere que los propios estudiantes se doten de estrategias válidas para conocer, analizar, reflexionar y actuar, a la vez que de atributos implícitos en los propios procesos en que se sumerge la acción-reflexión de la EDCG.

¿Cómo se estructura el documento?

El documento que se presenta es un estudio exploratorio cuya finalidad última es la generación de conocimiento sobre una realidad concreta, como son las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG en los títulos de grado. Para dar cuenta de este propósito se acude al procedimiento que el método científico aporta. En este sentido, y guiados por las distintas etapas que lo describen, el documento se estructura como se señala a continuación:

Tabla 1: Estructura del documento

Parte	Capítulos
Primera	
Conceptos clave, justificación y metodología	**Capítulo 1. Conceptos clave de la investigación** **Capítulo 2. Justificación y pertinencia de la investigación** **Capítulo 3. Fundamentación y diseño del método investigador**
Segunda	
Revisión bibliográfica y documental	**Capítulo 4. Currículum suprainstitucional. Sobre el reciente contexto de la EDCG en la Universidad: el EEES** **Capítulo 5. Currículum o estructura institucional. El proceso de institucionalización de la EDCG en la misión formativa de la Universidad** **Capítulo 6. Currículum de la práctica docente universitaria con enfoque de EDCG**
Tercera	
Resultados, análisis del trabajo empírico. **Conclusiones y propuestas**	**Capítulo 7. Análisis de resultados del trabajo de campo sobre el EEES y la estructura universitaria** **Capítulo 8. Análisis de resultados del trabajo de campo sobre la práctica docente universitaria con enfoque de EDCG** **Capítulo 9. Discusión, conclusiones y propuestas**

En un primer momento, se ha procedido a realizar una revisión bibliográfica y documental, que ha permitido examinar en el *Capítulo 1* las claves conceptuales sobre las que transita la investigación, la contextualización de las prácticas docentes a través del concepto de EDCG, de currículum, por ser un tecnicismo propio del sistema educativo formal; a

continuación se presenta, como elemento inserto en los debates académicos, qué es una "buena práctica docente", qué son la "calidad docente" y la "innovación educativa", conceptos directamente vinculados al modelo de Universidad a la que se pueda estar aspirando, y a través de los cuáles, ésta se concreta.

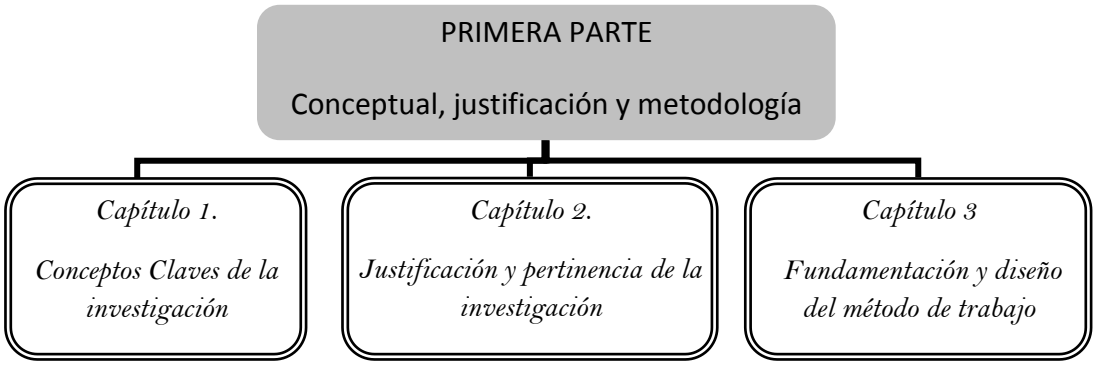
En el *Capítulo 2*, y como resultado de la revisión bibliográfica y documental, se construye un cuadro diagnóstico de los tres niveles de observación, que son: el contexto más reciente del EEES, la estructura institucional y el propio acto pedagógico, lo que permite obtener una visión global sobre el marco en el que tiene lugar la misión formativa de la Universidad.

Como resultado de estos dos capítulos se obtendrá:

- Poner al descubierto propuestas de modelos de varios autores sobre cómo entienden que debe abordarse el estudio de las prácticas docentes (Seibold, 2000; Zabalza, 2003; y Boni et. al. 2013), a partir de los cuales se construye una propuesta concreta que vertebra el trabajo investigador que aquí se realiza. La propuesta del modelo sirve de guía para el desarrollo tanto de los capítulos de la revisión bibliográfica y documental como para los que forman parte del trabajo de campo, sosteniendo un mismo esquema: el currículum suprainstitucional (referido en este caso al contexto en el que tiene lugar los anteriores currículums), el acercamiento al currículum institucional (esto es la Universidad como estructura institucional), y el acercamiento a las prácticas docentes a partir del currículum de la asignatura como descripción específica del acto pedagógico.

- Adoptar la decisión de escoger la propuesta de trabajo llevada a cabo, entendiendo que, con ello, se contribuye a satisfacer algunos de los déficits identificados en el diagnóstico que se presenta en el capítulo 2.

Atendiendo a lo dicho, el *Capítulo 3: Fundamentación y Diseño del método investigador*, se presenta con la finalidad de explicar al lector en qué teorías se apoya la investigadora y de qué modo se propone abordar la tarea investigadora.



Tras los tres capítulos citados, se presentan los *Capítulos 4, 5 y 6*, con los resultados de la revisión bibliográfica y análisis documental mediante el que la investigadora adopta su posicionamiento sobre el objeto de estudio; para, posteriormente, presentar los datos obtenidos del trabajo de campo con su respectivos análisis (*Capítulos 7 y 8)*, para finalizar con el *Capítulo 9*, que incluye las discusiones, conclusiones y propuestas que surgen como consecuencia de todo el trabajo realizado.

Los *Capítulo 4: Currículum suprainstitucional. El EEES como reciente contexto de la EDCG en la Universidad*, y *Capítulo 5: Currículum o estructura institucional. El proceso de institucionalización de la EDCG en la misión formativa de la Universidad*, tienen como finalidad contextualizar la EDCG en cada uno de los marcos (suprainstitucional e institucional) integrados por dos líneas que transcurren de manera paralela, una procedente del ámbito de la CD (origen de la ED) y otra procedente del ámbito de la educación.

En estos capítulos se exponen contenidos procedentes del discurso oficial y de la revisión bibliográfica, que señalan cómo la EDCG ha sido progresivamente objeto de apropiación e institucionalización por parte del sistema universitario. Con ello se da respuesta a:

1. Qué está regulado sobre la EDCG y que contribuye a que ésta se inserte en la docencia universitaria, esto es la normativa legal, las declaraciones institucionales, etc. procedente siempre de instancias oficiales.

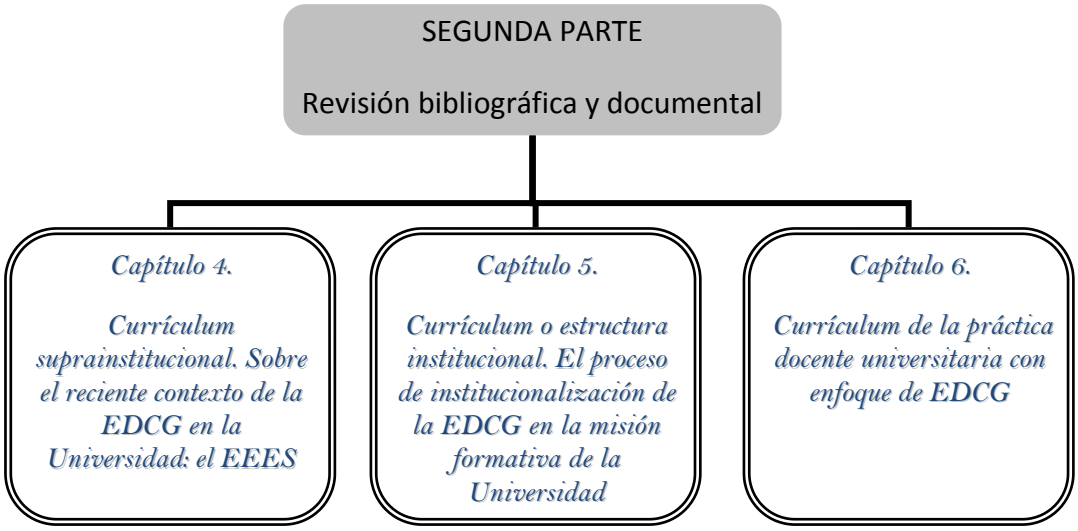
2. Quién tiene competencias reconocidas para atender lo que la norma dice, es decir, a qué administración pública le compete o tiene asignada la responsabilidad de dar satisfacción a aquella.

3. Y, finalmente, cómo se propone la administración con competencias asignadas, abordar su responsabilidad, dícese aquí estrategias o planes de actuación.

Siguiendo con el *Capítulo 6: Currículum de la práctica docente universitaria con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global*, y atendiendo al concepto de currículum, se ordena y diseña los aportes obtenidos de la revisión bibliográfica lo que sería un currículum genérico de una asignatura (específica o transversal) de EDCG, esto es: qué objetivos, qué contenidos (conceptuales, habilidades y actitudinales), qué metodología y qué estrategias de evaluación sostiene coherencia con la definición de la EDCG.

Continúa este capítulo con un apartado centrado en el docente, dado su protagonismo en la práctica docente, y como eje central de este trabajo exploratorio, identificando las siguientes variables: el perfil que lo caracteriza, las motivaciones o intereses que le llevan a esta práctica docente, qué percepción se tiene sobre los profesores que se sumergen en el

modelo de acción docente con enfoque EDCG y qué tipo de relación ha de sostener con los estudiantes.



…

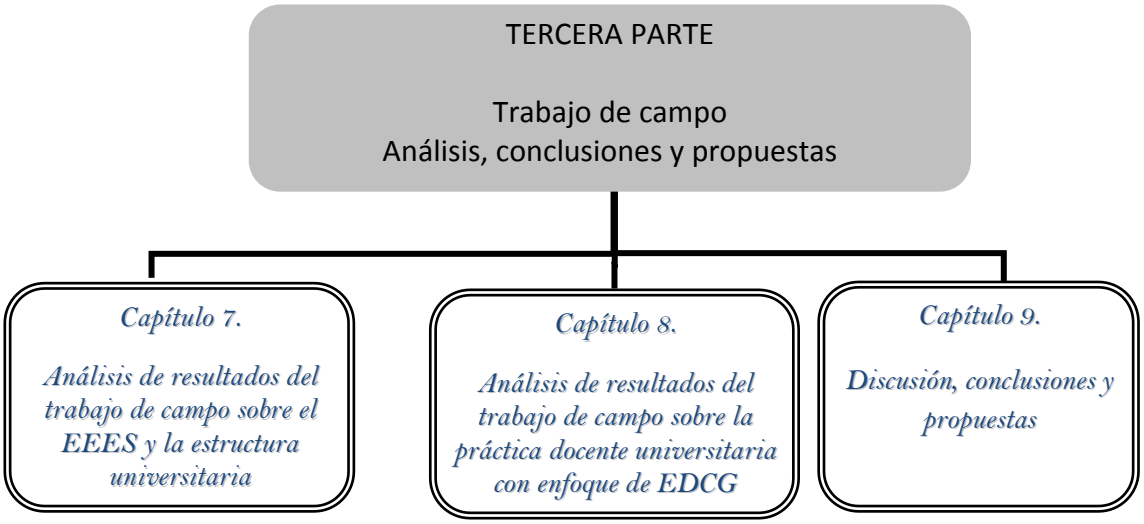
La tercera parte está integrada por tres capítulos:

Los *Capítulos 7: Análisis de resultados del trabajo de campo sobre el EEES y la estructura universitaria y 8: Análisis de resultados del trabajo de campo sobre la práctica docente universitaria con enfoque de EDCG* contemplan los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

El trabajo de campo tiene como objetivo obtener el discurso procedente de profesores universitarios que ponen en práctica la EDCG, de expertos en esta materia y de representantes institucionales de las universidades que tiene entre sus competencias la CD, todos ellos procedentes de distintas universidades y comunidades autónomas de la geografía española, lo que permite contrastarlo con el obtenido de la revisión documental y bibliográfica.

Los resultados que se presentan proceden de las entrevistas celebradas en persona con cada una de los informantes clave (a excepción de los representantes institucionales cuya entrevista es escrita), que versan sobre el EEES como contexto más reciente, sobre la estructura universitaria y sobre la propia práctica docente universitaria.

Para finalizar, en el *Capítulo 9: Discusión, conclusiones y propuestas*, se presenta las discusiones, las conclusiones y las propuestas que se estiman de mayor relevancia a la vista del trabajo realizado.

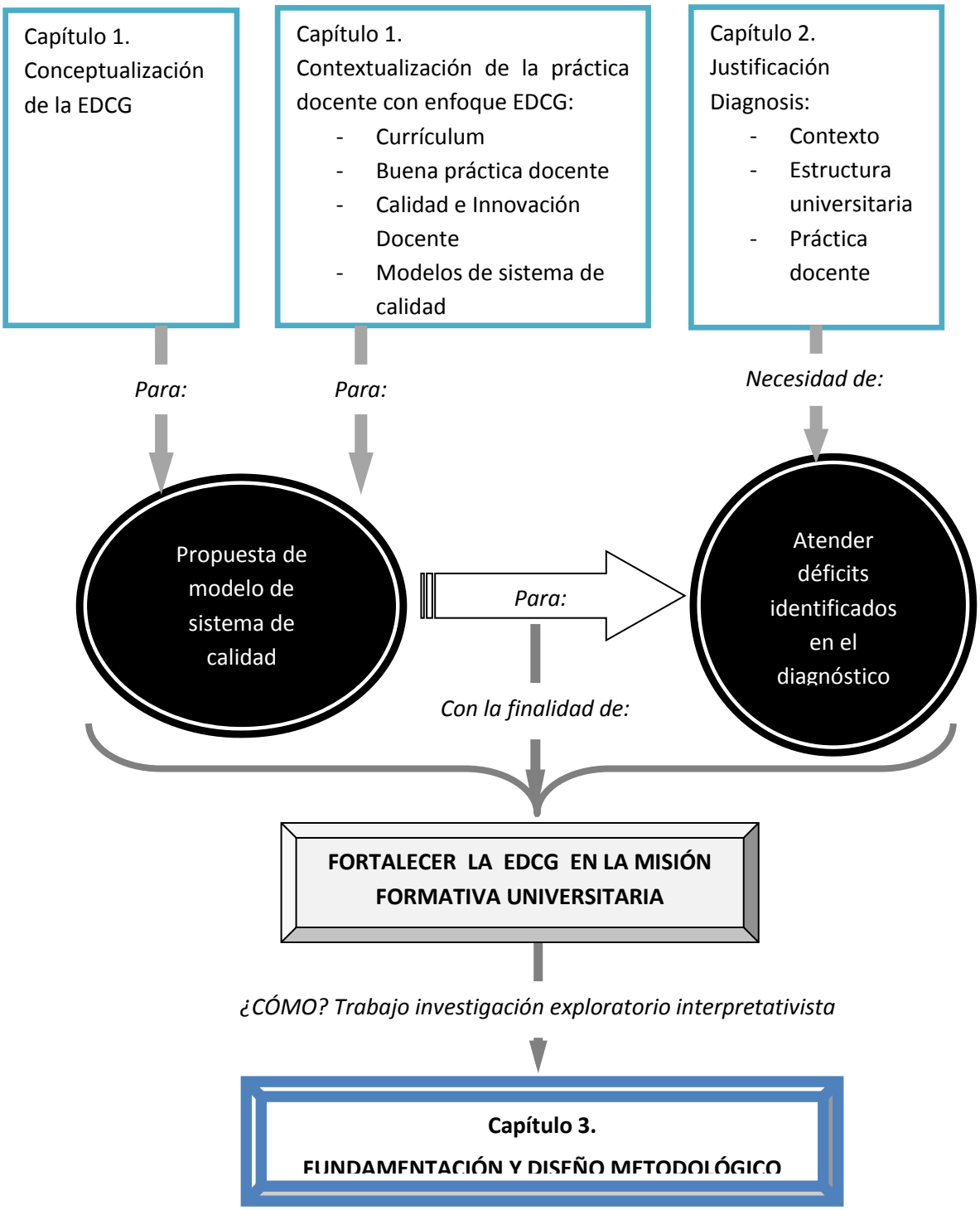


El documento se completa con las ***Referencias bibliográficas*** y con el ***Anexo*** en el que se recogen los instrumentos de trabajo diseñados y aplicados en el proceso investigador.

PRIMERA PARTE

Mapa conceptual de los tres capítulos de la primera parte: conceptos clave, justificación y diseño de investigación.

Figura 2: Estructura de la primera parte (capítulos 1, 2 y 3).



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 1

CONCEPTOS CLAVE DE LA INVESTIGACIÓN

Una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana, la Universidad debe ser un espacio de construcción de valores.

Martínez Martín, 2006; citado en Rodríguez Jiménez (2012: 26).

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene por finalidad contextualizar el objeto de investigación en torno a conceptos clave por los que transita.

El *objeto* de estudio de este trabajo es la práctica docente universitaria con enfoque de EDCG, en la educación formal, y la *finalidad* que se persigue es fortalecer las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG. Para ello se realiza un trabajo exploratorio que permita un acercamiento diagnóstico para realizar propuestas de mejora.

A continuación se esbozan aquellos elementos que circundan las nociones de EDCG y las prácticas docentes. En la primera parte se presenta la EDCG. Tras una revisión bibliográfica y documental sobre la noción de la ED, se ilustra cómo la justificación y el fundamento de ésta, llega de la mano de la CD. Esta ha venido definiéndose como instrumento o como estrategia, pero siempre ceñida al campo de la CD. El presente trabajo asimila la EDCG en sintonía con la versión que cada vez más pone de manifiesto el corpus de la ED con estatus e identidad propios y circunscrita al ámbito educativo. No obstante, no se pierde de vista los orígenes, evolución e influencia que sostiene de la CD.

En la segunda parte, ocupan la atención los conceptos de currículum, buena práctica docente y calidad e innovación docente, para delimitar el concepto de práctica docente en la institución universitaria. A partir de este apartado, se proyecta la estructura en la que se desarrolla las siguientes secciones y el documento resultante de la investigación, esto es: currículum contextual, currículum institucional y currículum de la asignatura. Esta estructura sostiene coherencia directa con las propuestas de los modelos de calidad de la docencia que los autores defienden.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDCG

La educación para el desarrollo debe potenciar una educación capaz de generar en la ciudadanía actitudes conscientes de corresponsabilidad y la mentalidad de que cuando una sociedad actúa excluyendo grupos y personas, está perdiendo oportunidades como conjunto.
CONGDE (2005: 40).

2.1. INTRODUCCIÓN

En este apartado se transita por elementos de carácter histórico que desvelan las cinco etapas que, mayoritariamente, son identificadas en la bibliografía especializada de la ED, referenciando a la que comienza a ser identificada una sexta, siendo esta última de muy reciente acuñamiento. No obstante, dado que la EDCG de la quinta generación es la que está más explicitada y consolidada, será en la que se fundamenta la investigación. Así, se presenta esta según las funciones, los ámbitos de acción, las dimensiones, las estrategias, las características principales, los objetivos que persigue y los principios por los que se rige.

Dado que el origen de la ED proviene del campo de la CD, especialmente por el papel desempeñado por las ONGD, obliga a tener una mirada retrospectiva para poder comprender en qué términos se entiende la actual EDCG. Cabe destacar que la evolución histórica de las ONGD, las exhibe con un rol diferenciado según el contexto histórico, político, económico, cultural y social, de las últimas casi siete décadas.

A continuación se ofrece una aproximación al constructo EDCG. No obstante, conviene saber que el concepto es amplio, dinámico y sujeto a multitud de connotaciones y definiciones (Baselga et. al. 2004). Va por adelantado que la concepción de la ciudadanía global es tan amplia que permite todas las interpretaciones y a la vez abarca todas las ambivalencias (Ortega Carpio, 2006). La ED es un concepto que abarca distintas dimensiones y ámbitos de actuación (Mesa, M. 1999). Es una acepción que integra valores como la adaptabilidad, la reflexividad, la colaboración, etc., en la formación de los egresados, entendiendo que el objetivo de la educación superior es contribuir a un desarrollo duradero como ciudadanos globales responsables (Boni y Gasper, 2011). Los enfoques más reduccionistas consideran la ED como una educación sobre la ayuda al desarrollo y los enfoques más globales consideran la ED como una educación que abarca los grandes temas del siglo. En definitiva, la ED se define a partir de tres ejes que están estrechamente ligados entre sí: sociopolítico, intercultural y desarrollo (Mesa, M. 1999). Estos ejes se intercalarán a lo largo de las siguientes páginas.

Del eje sociopolítico, decir que una de las preocupaciones de la última década ha sido definir el papel que juega la educación en el actual contexto internacional; cuáles deberían ser sus fines y objetivos principales y qué tipo de conocimientos y habilidades son necesarios para hacer frente a los problemas globales y locales. En definitiva, se trata de promover la formación de la persona en un mundo en constante cambio. Uno de los planteamientos a estas cuestiones viene de la mano del Informe Delors (1996), mediante el que se señala a la educación como un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Todo ello en un contexto internacional en el que se producen tensiones o puntos de fractura que es necesario superar, entre ellos "la tensión entre lo mundial y lo local; la tensión entre lo universal y lo singular; la tensión entre el largo y corto plazo; la tensión entre competencia e igualdad de oportunidades y la tensión entre el desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano" (Polygone, 2003: 19).

Para superar todas estas tensiones, el citado Informe Delors propone que la educación debe asentarse sobre cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (Intermón Oxfam, 2005), añade un quinto pilar: aprender a transformar), donde estos pilares deben ser asumidos por los actores de la educación distinguidos en tres niveles: social, estatal e internacional (Polygone, 2003):

2.2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La ED tiene en su haber un dilatado recorrido convirtiéndose en los últimos años en uno de los mecanismos de las políticas y estrategias definidas por los diversos actores de la cooperación y de la educación.

El origen de la ED se ubica ligado a la cooperación internacional, de manera que ambas evolucionan conjuntamente. Los distintos modos y tiempos de asimilar a la CD y la ED, son resultado de las influencias de las transformaciones experimentadas por los contextos sociales, políticos y económicos desde los años cuarenta-cincuenta hasta la actualidad. Así, se puede observar las sucesivas mutaciones de objetivos, contenidos, mensajes y estrategias de la ED, y no de manera lineal, sino, como afirman Argibay y Celorio (2005), como un proceso en que se produce el solapamiento de nuevas y viejas estrategias, coexistiendo hasta la actualidad unas con las otras.

Dicho esto, en este apartado se presenta una visión general de la evolución de la ED y de las diferentes propuestas y enfoques existentes basándose en el modelo de generaciones de las ONGD de Korten (1987, citado por Mesa, 2000) y adaptado al ámbito de la ED, de manera que se evidencia que si bien en conjunto, "la ED nace con el fin de informar, difundir las actividades de las ONGD y recaudar fondos para apoyar los proyectos sobre el terreno, hoy trasciende esos cometidos y pretende promover cambios en las percepciones que nuestras sociedades tienen de otras culturas y modelos de desarrollo" (Argibay y Celorio, 2005: 49).

A continuación, y de manera sintética, se presenta a grandes rasgos el proceso evolutivo de la ED. Cada una de estas etapas son denominadas con el término "generación".

La *primera etapa o generación* se sitúa en los años cuarenta y cincuenta, se denomina "*asistencialista-beneficencia*" y el tipo de actividades de sensibilización y recaudación de fondos ostentan un marcado enfoque benéfico-asistencial. Baselga et. al. (2004) señalan que, desde el punto de vista educativo, este tipo de actividad tiene un alcance limitado, y que la ausencia de objetivos impide afirmar que realmente se pueda hablar de ED. Según Ortega Carpio, las campañas de sensibilización se han extendido hasta la actualidad, y lo que persiguen es despertar sentimientos de compasión apelando a la caridad (Ortega Carpio, 2007b).

En la década de los sesenta, brota cambios en la forma de entenderse la ED. Surge así la *segunda generación,* que se denomina "*desarrollista".* La cooperación internacional se ve abordada por la situación de "subdesarrollo" como problema del Tercer Mundo. En este caso, la ED se eleva como reacción dirigida a la cooperación y a los esfuerzos de las comunidades locales para progresar por sí mismas (CONGDE, 2004), alejándose con ello de la perspectiva asistencialista. En esta etapa, los contenidos y mensajes contienen un marcado eurocentrismo, se produce un alejamiento a pensar de que el origen de la situación sea de carácter estructural o que el Norte tenga alguna responsabilidad al respecto.

Avanzando en el tiempo, a finales de los años sesenta llega la *tercera generación*. El pensamiento se apoya en el paradigma de la "dependencia", esto es que el subdesarrollo no es un estado de atraso, sino un rasgo estructural de las economías, sociedades y sistemas políticos del Sur, debido al colonialismo y neocolonialismo. En este contexto, Celorio y López (2006) puntualizan que el modelo de ED que se adopta es de carácter muy crítico, de toma de conciencia de las responsabilidades históricas del Norte y de incorporación de las propuestas de los movimientos de renovación. En esta época se define ED, sus contenidos y objetivos: aprendizaje de la interdependencia; fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y la transformación de las relaciones internacionales; enfoque

crítico del modelo de desarrollo occidental; valoración del cambio social; vínculo entre conocimientos, actitudes y valores y coherencia entre fines y medios (Boni, 2005).

Llegados los años ochenta, aparece la *cuarta generación* de la ED, conocida como *"educación para el desarrollo humano y sostenible".* El contexto propicia que se agreguen nuevos aspectos tales como la crisis del desarrollo, los conflictos armados, la democracia y los derechos humanos, el medio ambiente y el desarrollo sostenible, las migraciones o la dimensión de género. En este periodo se asienta una dimensión integral de los problemas del desarrollo dirigida a favorecer una mejor comprensión de los lazos estructurales que existen entre Norte y Sur, así como de la interdependencia global. En estas condiciones se originan las conocidas "educaciones para", estas son, por ejemplo, la educación para la paz, la coeducación, la educación ambiental o la educación intercultural, con el fin de constituirse en un instrumento para el análisis crítico de un mundo complejo e interdependiente y motivar a la acción. Se trata de una etapa caracterizada, además, porque son muchas las organizaciones las que asumen un enfoque crítico hacia el modelo de desarrollo en el Norte y el Sur, planteando que se debe abordar un desarrollo global que integre cambios estructurales en ámbitos como el comercio, la deuda o la gestión del medio ambiente.

Desde los años noventa, como consecuencia de su propio recorrido, surge la *quinta generación* de la ED, conocida como *"educación para la ciudadanía global".* Este periodo, cuando el desarrollo global se manifiesta en crisis, hace ver que este afecta a todo el planeta y que este problema es extensivo tanto al Norte como al Sur. Esta circunstancia sitúa a la pobreza en la que se ven sumidos tres cuartas partes de los países del mundo, como un problema global. En palabras de Ortega Carpio "el desarrollo del mercado se ha convertido en un fin en sí mismo del proceso de globalización" (2006: 72), pero se trata de un modelo de desarrollo deficitario resultado de un proceso acelerado de globalización que centraliza el poder en aquél. Apunta la misma autora, que en esta etapa la visión del desarrollo comienza a centrarse en el ser humano. Esto se evidencia porque además de preocuparse de los aspectos políticos, sociales y económicos del subdesarrollo, se añaden nuevos asuntos en la ED que pasan a constituirse en los temas centrales de la misma, como puede ser el tema de los conflictos armados, los derechos fundamentales, los movimientos migratorios, el género, racismo/xenofobia, la conservación del medio ambiente, el desarrollo sostenible, etc. (Ortega Carpio, 2006).

La sexta generación de la ¿"ED para la transformación social colectiva"?

Las transformaciones y los movimientos sociales acaecidos en los últimos años, están exigiendo una revisión y actualización de la última concepción de la EDCG. Revisando la bibliografía, no deja de llamar la atención que, este aspecto, se está configurando como una constante sin que se vislumbre una salida suficientemente consensuada como para aceptar su validez. Se trata de la sugerente invitación a que se debe hacer un ejercicio de revisión del propio concepto de la ED que, según el actual contexto social, político, económico y cultural, se debe adecuar a las exigencias y expectativas que todos proyectan en ella.

En respuesta a esta invitación, se van visibilizando algunos apuntes, como por ejemplo, cómo durante el III Congreso de Educación para el Desarrollo, Ortega Carpio (2007b) plantea que uno de los retos a los que hay que hacer frente es el de redefinir el concepto de ED. Esta afirmación se fundamenta en que el trabajo previo que le ha requerido la elaboración de la Estrategia Nacional de Educación para el Desarrollo, le ha llevado a constatar la dificultad de definir los límites de lo que es y no es la ED. Además ha detectado que dependiendo del actor la visión es distinta. La autora entiende que la dificultad para definir el concepto de ED, se debe a dos motivos: el primero de ellos, porque dependiendo de la generación de ED que se analice, se contemplan o no dimensiones distintas de la misma; el segundo motivo, es que estas dimensiones (sensibilización, formación, investigación y movilización/incidencia política), han sido, con frecuencia, –y erróneamente– percibidas como equivalentes, siendo que cada una de ellas tiene espacio propio e independiente, si bien "l*a interacción de estas [*cuatro*] es necesaria para transformar el imaginario colectivo del Norte y realizar una crítica fundamentada al modelo de desarrollo global imperante"* (Argibay, Celorio, 2005: 51).

A este marco de dificultad, Argibay et. al. (2009: 11) añaden que, actualmente, la EDCG tiene un carácter diverso y contradictorio, por lo que resulta del todo difícil señalar una única lógica y perspectiva en las lecturas sobre esta cuestión. Estas contradicciones tienen lugar en la coexistencia de cuatro tendencias que los autores identifican en la ED:

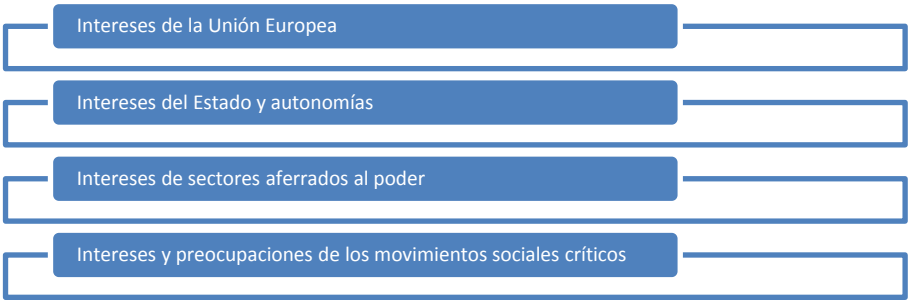
a) "Por un lado, se tiene la visión proyectada desde los intereses de la Unión Europea que, preocupada por la escasa consistencia colectiva del propio proyecto europeo y la débil identidad europea frente a la diversidad de identidades nacional/estatales, lanza una apuesta por una Ciudadanía Democrática Europea con capacidad aglutinadora de esa diversidad subyacente.
b) Por otro lado, están las propuestas estatales y autonómicas que, aprovechando el mandato europeo, se han apresurado a sancionar leyes y decretos educativos que

incluyan la Educación para la Ciudadanía, y que la ausencia de consensos para homologar contenidos, recursos, formación docente, hace que las propuestas tengan un impacto incierto.

c) Las reticencias de determinados sectores que miran con desconfianza las pérdidas potenciales de poder en los nuevos procesos y que se aferran a lecturas de la ciudadanía en las viejas claves estatal/nacionales, tienen su efecto en la apuesta por un modelo de ciudadanía, mezcla de elementos y argumentos conservadores y liberales que dibujan un modelo reduccionista de la ciudadanía, restringida al marco de lo político y estatal.

d) Los intereses y preocupaciones de los movimientos sociales críticos demandando una nueva ciudadanía local-global susceptible de afrontar las nuevas condiciones y problemáticas de la globalización. Esta cuestión apunta a la necesidad de incorporar a los perfiles de ciudadanía aquellas claves analíticas de las relaciones mundiales y planetarias que condicionan cada vez más la vida local y viceversa, cómo la actuación en la vida local puede alterar las relaciones globales. Parece evidente que la Globalización, independientemente de las posiciones analíticas que se quieran adoptar, constituye un marco ineludible que, lógicamente, no puede ser obviado por cualquier propuesta que se pretenda hacer en el ámbito social y educativo."

Figura 3: Tendencias de la EDCG según el sector de intereses.



Fuente: Elaboración propia a partir de Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J.J. (2009: 11).

Siguiendo con la revisión a la que está sometida la EDCG, las palabras de Juanjo Celorio en su conferencia inaugural de las Jornadas sobre Educación para el Desarrollo y Universidad, celebrada en Navarra en noviembre de 2011, exponen los resultados del estudio realizado recientemente por HEGOA sobre la realidad de la ED en la Universidad. Los datos apuntan a una ED ambigua y desdibujada, subordinada a la cooperación, vacía (sin docencia e investigación), despojada de la carga crítica global, descompensada de la ED general, sin

estructuración institucional necesitada de nuevas fuentes e impulsos teóricos y prácticos que requieren de una visión amplia y estructurada.

En aras de ampliar lo dicho, al adentrarse en la ED en la Universidad específicamente, se tiene cómo durante la celebración del Seminario "La Educación para el Desarrollo en el Espacio Universitario: una Alianza entre ONGD y Universidad en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior", organizado por la Universidad ETEA-Loyola (ciudad de Córdoba, octubre de 2012), se hace presente el debate sobre el papel y relaciones de la Universidad con las organizaciones sociales, produciéndose interesantes debates al respecto.

También los reiterados espacios en las mesas de trabajo del *I Congreso Internacional de Estudios sobre el Desarrollo* (ciudad de Santander, noviembre de 2012), es núcleo de atención la institución universitaria, planteándose un espacio de interrogante/reflexión sobre qué modelo de Universidad se tiene y, sobre todo, qué modelo de Universidad se quiere, en coherencia con la ED. Una propuesta proviene de Juanjo Celorio, esta trata sobre la conveniencia de ir haciendo un nuevo registro de la ED, señalándose la identificación de una *sexta generación*.

En el mismo sentido se revisa el concepto de la ED en el VII Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, celebrado en abril de 2013 en la ciudad de Valencia.

Para finalizar, inmersos en todas estas circunstancias para abordar un nuevo modelo de ED, y siguiendo a Martínez Alegría (2013: 254-255) en esta nueva dimensión evolutiva de la ED, se adoptan sus palabras cuando dice que:

> "En la actualidad, la ED mantiene su objetivo de promoción de la solidaridad, pero desde una perspectiva distinta, más crítica ante el discurso neoliberal y globalizador, más profunda en cuanto a conocimiento de la realidad, más cuestionadora tanto con lo social como con el actuar individual, más comprometida en tanto pone a la persona no como espectador, sino como actor que imagina y pone en práctica acciones en beneficio de todos. En pocas palabras, la ED que se encamina a su sexta generación es más humana, más social y más compleja. En palabras de Celorio (2012) "la ED, al tener por objetivo la transformación social, contribuye a la construcción de sujetos políticos, por eso pone en cuestión los propios valores, la propia manera de actuar, para abrir a la persona a la posibilidad de transformación cuando trasciende su propia individualidad".
>
> Es esta la situación actual de la ED, su concepción como ciudadanía global (…) se orienta en un camino que, al tiempo que se va separando de la práctica de la cooperación, se va encaminando cada vez más por la senda del enfoque educativo".

En conjunto, todo lo expuesto está contribuyendo al surgimiento de lo que vendría a llamarse la "sexta generación" de la ED. Aceptado este hecho, la ED en su vertiente formativa, exige fundamentar sus prácticas, y así lo recomienda Boni (2005) afrontando esta tarea en su tesis doctoral dedicando algunos de sus capítulos a aportar los fundamentos desde la axiología, la psicología y la pedagogía (Boni, 2005).

En todo este sentido, el cierre del artículo de Boni et. al. invita a "seguir avanzando en una nueva conceptualización de la EDCG que trascienda los ámbitos de la cooperación y de la educación y genere una visión coherente de las políticas orientadas a la justicia social. Esta visión de la EDCG debe permear y ser transversal a otros ámbitos de políticas: las de participación ciudadana, las de cultura y comunicación social, las políticas comerciales y de consumo, etc." (Boni et. al. 2013: 26).

2.3. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Es objeto de atención, en este apartado, realizar una aproximación conceptual a la EDCG, siendo conscientes de que se trata de un constructo complejo, y que aporta una cantidad de matices difícilmente abordables que, por otra parte, no es el eje central del desarrollo de esta investigación. Conviene señalar que la EDCG está integrada por cuatro dimensiones: la sensibilización, la formación, la investigación y la movilización e incidencia política (Baselga, et. al., 2004; Ortega Carpio, 2008). Esta amplitud de focos de actuación, diversos y complementarios, contribuye a dificultar la obtención de una definición única, completa y consensuada sobre la EDCG, como se verá más adelante.

Si bien es cierto lo dicho, en la actualidad se observa que, la EDCG (también llamada de quinta generación[1]), cuyo origen se identifica en el campo de la CD, está adquiriendo un marcado acento en el ámbito educativo, constituyéndose como un rasgo diferenciador y otorgándole identidad propia, reclamo que viene haciéndose desde hace años por parte de los agentes sociales[2] y que se explicita en la reciente investigación de tesis doctoral de Martínez Alegría. La ED:

---

[1] Característica de la quinta generación es la emergencia e identificación de multitud de agentes que asumen un protagonismo en el campo de la CD en general, y otros en la ED de manera más específica, según su misión y capacidades.

[2] Desde el año 2005, Intermón Oxfam reclama para la ED un estatus propio y diferenciado, hecho que cada vez más va adquiriendo consistencia. Al respecto, en este capítulo se ha referenciado cómo en los últimos años se va

> "Se va encaminando cada vez más por la senda del enfoque educativo. En este sentido, la misma trayectoria de la ED parece conducirla hacia la construcción de un modelo pedagógico propio; desde el año 2004 se señalaba que la ED en el ámbito formal solo será posible si se construye, desde y por la base, con especial implicación del profesorado. Sin embargo, es necesario que se constituya paralelamente también como "paradigma" que merezca ser base de estudio, de tesis, de cursos, de investigación, etc., en el mundo universitario, donde se dote de un cuerpo teórico sólido y fundamentado en sus múltiples facetas" (CONGDE, 2004: 30, en Martínez Alegría, 2013: 255).

Siguiendo con la conceptualización de la EDCG, cabe señalar, como afirma Boni (2005: 619), que la ED para la ciudadanía cosmopolita "pretende superar prácticas asistencialistas, derivadas de una concepción reduccionista del desarrollo, incluyendo como referentes ideológicos el concepto de desarrollo humano y la idea de ciudadanía cosmopolita". Este propósito de la EDCG de quinta generación, es uno de los rasgos característicos compartido en las diversas definiciones.

Respetando un recorrido cronológico en la última década, que permite desvelar la evolución del propio concepto, se comienza con Boni y Baselga, quienes matizan la comprensión, la promoción de valores y actitudes, así como la búsqueda de acción para el desarrollo humano y sostenible, y todo ello debe ser tanto en el Norte como en el Sur:

> "La ED es un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible" (Boni y Baselga, 2003: 28).

Dicho de otra forma, la EDCG plantea un modelo de ciudadanía basado en la plena consciencia de la dignidad que intrínsecamente corresponde al ser humano, que despierta su sentimiento de pertenencia a una comunidad tanto local como global, que mueve hacia un compromiso activo que permita alcanzar un mundo más justo y sostenible (Consorcio, 2009: 42).

En los años inmediatamente posteriores, Boni ahonda y acentúa el papel activo, comprometido y transformador de la EDCG y, por tanto, más político, forjando la autonomía personal:

---

haciendo cada vez más presente la necesidad de adoptar una identidad propia y diferenciada de las anteriores concepciones históricas.

> "Proceso educativo transformador, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos de todas las personas, que busca vías de acción en el ámbito individual, local y global para alcanzar un desarrollo humano. Pretende fomentar la autonomía de la persona, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo, que forme en conocimientos, habilidades y valores y que promueva un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales" (Boni, 2005: 619, 2006: 47).

Duch (2009) afirma que esto es así porque formar a la ciudadanía global es conseguir que los ciudadanos sean conscientes de la gran amplitud del mundo, y del papel que como ciudadano o ciudadana del mismo tienen.

En torno a los mismos años (2005), la Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales de España (CONGDE) añade que la EDCG afecta a todos los ciudadanos del planeta, y esboza la necesidad de que las aspiraciones de la ciudadanía han de ser tenidas en cuenta para tomar decisiones:

> "La ED debe entenderse como un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, con el fin de construir una sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida esta como corresponsabilidad, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas, económicas y sociales" (CONGD, 2005: 17).

Esta afirmación aleja a la EDCG de la acción formal tradicional, "académica, burocratizada, vaciada de contenido social, de conflictos de diversidad de perspectivas, de debate y repercusión social. Por el contrario, se trata de una educación que busca la implicación personal y colectiva en la práctica educativa así como la comprensión de las repercusiones humanas que conllevan las problemáticas de la *res pública"* (Argibay y Celorio, 2009: 61-62). En palabras de Freire (1998: 102), "la naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica, la acción también lo será". En este sentido Escudero y Mesa (2011), resaltan la importancia de romper con la estructura de la clase tradicional y utilizar las metodologías participativas-activas y avisan sobre la conveniencia de haberlas experimentado previamente, porque esto permite conocer cuáles son y dónde están sus límites y sus potencialidades.

Ortega Carpio, complementa con algunos elementos que quedan reflejados en la siguiente definición. Por un lado, apunta los distintos ámbitos educativos de actuación de la educación, por otro lado, desvela y pone de relieve la doble dirección que la EDCG ha de cumplir: atender y dar respuesta a las situaciones de exclusión y pobreza existente, y promover el desarrollo humano que ya venía anunciándose en definiciones anteriores.

> La ED es "un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible" (Ortega Carpio, 2006: 15).

La expresión de Ortega Carpio "encaminado", acentúa la expresión de la "constancia" en el tiempo que ya se citara anteriormente, sin embargo, con este matiz pone en evidencia el alcance gradual, la transformación progresiva que reclama Intermón-Oxfam (2005), al considerar que la EDCG significa educar con la intención de que se produzca "una transformación progresiva en los valores, actitudes y comportamientos de los estudiantes" por lo que, la EDCG, es una tarea constante en el tiempo, pero orientada a avanzar continuamente hacia el objetivo perseguido. En definitiva, se trata de una estrategia a largo plazo para poder ver los resultados (Polygone, 2003; Argibay y Celorio, 2005).

Gema Celorio, en el año 2007, visibiliza la interculturalidad y la perspectiva de género como aspectos que deben estar presentes en la EDCG, y adopta una postura crítica a la vez que alentadora, sobre la propia definición y prácticas de la EDCG, señalando que se requiere la articulación de nuevos discursos y prácticas:

> "La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina una ED de 5ª generación con perspectiva de género e intercultural, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles" (Celorio, 2007: 130).

Por tanto, se plantea que la EDCG debe proporcionar instrumentos y herramientas que permita a los estudiantes la comprensión de la globalización y sus efectos, que sirva para hacer diagnósticos y una gran diversidad de propuestas alternativas de mejora, tanto a nivel local como global, desarrollando estrategias de intervención cada vez más orientadas a la influencia política sobre temas generales y específicos (Argibay y Celorio, 2005; VVAA, 2002).

Se entiende aún más la afirmación de Gema Celorio (2007) si se asimila la ciudadanía global como un desafío, en el sentido de que esta integra y es parte de las diversas ciudadanías (local, nacional), debiendo conjugar a la vez la integración y la diferenciación de todas ellas. Esta relación dialéctica, tensa y complementaria, se constituye en un reto para la EDCG (Cambi, 2009).

Otro aspecto significativo que caracteriza a la EDCG es que esta se define como el punto de encuentro y de sinergia de las conocidas “educación para”, es decir, la EDCG supone una visión integradora de “la educación para el desarrollo y los derechos humanos, la educación para el desarrollo sostenible, para la paz, para la interculturalidad y con perspectiva de género, la educación ambiental o la educación para el consumo, evidenciando los vínculos estrechos de estos ámbitos entre sí, y con la interdependencia, cada vez mayor, entre los seres humanos en un planeta cuya sostenibilidad se encuentra amenazada” (Consorcio, 2009: 42). Son este conjunto de educaciones, cada una desde su particularidad, las que “están remitiendo a algunos de los ejes claves con los que se tiene que analizar la realidad y sobre los cuales imaginar y construir modelos de desarrollo alternativos” (Argibay y Celorio, 2005: 81). La EDCG aspira a integrar en una visión coherente y problematizante todas las “educaciones para”, manteniendo un estrecho vínculo entre estos ámbitos y teniendo en cuenta la interdependencia -cada vez mayor- entre los seres humanos, en un planeta en el que se ve amenazada la sostenibilidad (Consorcio, 2009). De hecho, se considera la EDCG como un patrimonio común de las diferentes “educaciones para”, que interactúan entre ellas y se condicionan.

Para finalizar, y por ser de los documentos más recientemente publicados, se tiene el IV Plan Director de la Cooperación Española, 2013-2016 (aprobado en Consejo de Ministros el 21 de diciembre de 2012). En él se señala de la EDCG lo siguiente, destacándose la búsqueda de una ciudadanía valedora del ejercicio de sus derechos:

> Se trata de conseguir una “ciudadanía informada, responsable y comprometida con la erradicación de la pobreza, el desarrollo humano y sostenible y el ejercicio de los derechos”.

El conocimiento, la comprensión y la toma de consciencia que aporta la EDCG, conlleva que en el ciudadano global se despierten sentimientos de ira y de indignación cuando conoce o presencia una injusticia social. A ello se suma que son ciudadanos que “respetan y valoran la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, conocen cómo funciona el mundo a nivel económico, político, social, cultural, tecnológico y ambiental, responsabilizarse de sus acciones, participar, comprometerse y contribuir con la comunidad, a nivel local y global, con el fin de lograr un mundo más equitativo y sostenible” (Duch, 2009: 68).

Para finalizar este apartado, parece muy revelador la propuesta de Argibay y Celorio (2005: 80, adaptación de DEC Birmingham, 1994), mediante la que ilustra la diferencia entre lo que sí es y lo que no debe ser contemplado como ED. A continuación, se exponen las claves que ofrecen.

Tabla 2: Qué es y qué no es la Edu**c**ación para el Desarrollo.

La ED es:	La ED no es:
Un proceso La ED es un viaje continuo más que una progresión predeterminada. Cuando toma aspectos puntuales los analiza por el sentido que adquieren dentro de procesos más amplios. Cuando investiga o realiza formación lo hace de forma progresiva, dando lugar a una educación interactiva basada en la reflexión permanente. Las dudas, el conocimiento y la experimentación prolongada permiten modificar concepciones erróneas.	**Una acción aislada** Dada la complejidad de los temas que aborda y la continuidad de estos en el tiempo, toda acción educativa aislada o descontextualizada contradice los principios de la ED. Se vuelve una propuesta mecánica que no permite la interacción, ni la comprensión, ni la adquisición de los conocimientos. No sirve para modificar ideas previas.
Compleja Los temas abordados son complejos en sí mismos (política, economía, cultura, ética). Cada elemento debe ser examinado en profundidad y desde distintas perspectivas. Es preciso conocer y ponderar, matizar.	**Simplificadora** La realidad compleja y contradictoria, no puede ni debe ser presentada en términos simplistas. Es preciso evitar las respuestas apresuradas o mecanicistas.
Controvertida La ED trata temas controvertidos y los somete a estudio, análisis, debate y a propuestas de intervención. Para muchos de ellos hay más de una respuesta. Para otros hay que admitir que, de momento, la solución se ignora. Las contradicciones y conflictos pueden surgir de las distintas perspectivas culturales, de las diferentes interpretaciones de la historia, de falta de conocimientos, de choque entre distintas escalas de valores, etc.	**Monolítica** La ED no predica certezas eternas. Se basa en la flexibilidad, en su capacidad reflexiva, en el intercambio de opiniones. Sus presupuestos deben estar sometidos a constante revisión. No son rígidos ni incuestionables. Es irrenunciable huir del maniqueísmo reduccionista, de las consignas sin matices. No se pueden aceptar argumentos sin fundamentación, ni hacer oídos sordos a interpretaciones diferentes de las propias.
Sobre el mundo Las distintas dimensiones del desarrollo afectan a todos los países, regiones, culturas y seres humanos del planeta. La ED se ocupa de buscar las conexiones entre los fenómenos, de dar una visión holística y de mostrar las influencias mutuas entre lo local y lo global.	**Solo sobre el Sur** El mal desarrollo no es solo cuestión del Sur ni se hace comprensible sin la inclusión del Norte y de su papel en el empobrecimiento del Sur. Es inaceptable presentar la pobreza, la violencia, la corrupción como producto exclusivamente endógeno del sur. Eso supondría negar las interdependencias, la desigualdad del poder, etc.
Diagnóstico y propuestas La ED es una mirada aguda sobre la realidad. Observa y analiza los problemas para proponer soluciones, para mostrar los aspectos positivos. Intenta elaborar propuestas alternativas que favorezcan perspectivas de futuro con el fin de respetar la diversidad, facilitar la convivencia, la comprensión, la empatía y la participación de las personas en procesos de desarrollo humanos y de extensión de la justicia social.	**Solo sobre problemas** Por ser del desarrollo una cuestión tan compleja y contradictoria, es simplificador y contraproducente enunciarlo solo en forma de problemas, insistiendo en sus aspectos catastróficos y más conmovedores. Esto supone un punto de vista próximo al determinismo. Puede promover el pesimismo, la indiferencia; resultados opuestos a los que pretende la ED.

Fuente: DEC Brimingham, 1994. Adaptado por Argibay y Celorio (2005: 80).

En resumen, el concepto de ED del que se habla en las anteriores definiciones, presenta los siguientes rasgos generales: facilita la comprensión de las relaciones; aumenta el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas; desarrolla valores, actitudes y destrezas acrecentando la autoestima de las personas, fomenta la participación en propuestas de transformación para lograr un mundo más justo, dota a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos –conceptuales, habilidades, actitudinales y afectivos– y favorece el desarrollo humano sostenible.

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE CURRÍCULUM

Para dar comienzo a esta sección se toma el reclamo hacia el sistema educativo que se hace desde la organización internacional Intermón Oxfam (2005) sobre la necesidad de tenerse en consideración el diseño de un nuevo currículum; esto es, un currículum mediante el que se facilite que los estudiantes adquieran las habilidades y desarrollen capacidades que les permita comprender e interpretar la realidad, así como capacidad para organizarse para actuar y transformar las relaciones de las personas atendiendo a las nuevas sensibilidades interculturales, medioambientales, solidarias e igualitarias, todo ello en coherencia con la EDCG.

Esto significa que el currículum debe constituirse como un instrumento al servicio de la finalidad perseguida, ayudando al desempeño de la labor docente con enfoque EDCG, debiendo adaptarse y respondiendo a las particularidades y exigencias de aquel. Dado que este hecho afecta a todo el sistema educativo, las universidades, no quedan ajenas a él.

Dicho esto, cabe señalar que, el currículum, como instrumento de la universidad, se integra por tres fuentes: por un lado, se tiene el currículum que se define a partir de los agentes externos y del contexto en el que se encuentran las universidades, y que inciden directamente en la política universitaria; por otro lado, el currículum que se crea cuando facultades, departamentos, escuelas superiores, etc., diseñan sus planes anuales, cuando se elabora los planes de estudio, esto es un marco curricular institucional; y, finalmente, el currículum cuando el profesor hace la programación de las asignaturas que imparte (Zabalza, 2003).

Dado el importante papel que desempeña el currículum institucional, para educar a las nuevas generaciones en valores de cooperación y de responsabilidad participativa en consonancia con la EDCG, que requiere hacer un trabajo profundo (Argibay y Celorio, 2005), se necesita de un currículum educativo institucional y del currículum de los planes de estudio y de las asignaturas, que mantengan coherencia entre sí y en consonancia con la EDCG.

Para comprender qué significa dentro de la institución universitaria y cómo determina las dinámicas internas de la misma, se acude a los tipos de currículum institucionales. A continuación se presenta qué es currículum de una asignatura, en tanto que las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG, adquieren identidad a través de este instrumento.

3.1. EL CURRÍCULUM INSTITUCIONAL

En el curriculum institucional se distinguen las siguientes tipologías (Zabalza, 2003: 32-33):

Tabla 3: Tipos de currículum institucionales.

Tipo de currículum	Definición
Currículum formal	Se trata del conjunto de regulaciones oficiales emitidas por las administraciones públicas con competencias en educación, para finalmente, tras la reinterpretación de cada profesor, se desarrolle en una propuesta general para configurar el programa de una asignatura. En definitiva, currículum formal es el conjunto de documentos y disposiciones oficiales (por ejemplo: leyes, regalmentos, guías docentes).
Currículum real[3]	El currículum formal puede o no corresponderse con el currículum real de una institución. Se distingue aquí entre lo que se “debe” hacer, se desea llevar a cabo, lo oficial-formal, con lo que realmente se hace.
Currículum ofrecido	Se trata del que se oferta desde la instancia institucional, concretadas en las guías docentes.

[3] En este trabajo se contrasta el currículum formal, esto es lo que se dice en la fundamentación oficial (leyes, normativas, disposiciones, guías docentes), con lo que se hace. En este campo también se puede situar lo que se programa en las guías docentes (currículum ofrecido) con lo que hacen exactamente los profesores (currículum real) (Zabalza, 2003: 34).

Currículum asimilado	Corresponde con lo que el estudiantado efectivamente ha hecho propio.
Currículum oculto	Se conoce como currículum oculto a aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial. Acaso incluye a este currículum como "pedagogías invisibles".

Fuente: Elaboración propia a partir de Zabalza (2003: 32-33), Alvárez Méndez (2009: 208) y Acaso (2012: 45).

Para finalizar, conviene advertir que el currículum institucional incluye información sobre "cómo se gastarán los recursos, el tiempo, los fondos o conocimientos destinados a un determinado programa de estudios específico". Dado que la Universidad es una entidad compleja, supone incluir también objetivos educativos, estructura, métodos docentes, etc. (Karjalainen, Alha y Jutila, 2009).

3.2. CURRÍCULUM DE LA ASIGNATURA: "Currículum ofrecido" (Guía/proyecto docente)

Existen distintas nociones de currículum, atendiendo al ámbito en el que tiene lugar, y que se enmarcan en lo que se conoce como educación formal, educación no formal y educación informal. Al respecto, y en sintonía con cada uno de estos modelos educativos, surgen un tipo u otro currículum, graduándose el nivel de formalización de contenidos, tipos de actividades, etc. Bolívar (2007) los denomina currículum formal, currículum no formal y currículum informal. El currículum formal es el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orientan la actividad académica (enseñanza y aprendizaje), de alguna manera, el currículo establece marcos para que los estudiantes estudien y los profesores enseñen (Karjalainen, et. al., 2009). La definición de todos estos elementos viene condicionados por el contexto social-histórico en que tiene lugar. Con relación a ello, el trabajo exploratorio se centra en el currículum formal que refiere a las asignaturas explícitas o formales, que tienen objetivos y contenidos específicos o que forman parte de otros contenidos de manera transversal. En cualquier caso, integradas en el plan de estudios de una titulación de grado.

El currículum o proyecto formativo integrado obliga a considerar los tres componentes de la proposición: proyecto, formativo, integrado. Es un p*royecto* en tanto que está ideado como un todo, tomando en consideración todo el proceso en su conjunto (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), de alguna forma supone no dejar las cosas a la improvisación.

Estos proyectos curriculures se constituyen en el documento que se conoce como guía docente. La guía docente, tiene un carácter formativo, atendiendo así a la misión universitaria. Este carácter f*ormativo* significa que debe tener como finalidad fundamental obtener mejoras en la formación de los estudiantes a los que se dirige. Finalmente, el currículum (guía docente) debe ser i*ntegrado,* en el sentido de que deben construirse bajo el criterio de ser un todo coherente (Zabalza, 2003).

Martínez Bonafé señala que cuando la enseñanza-aprendizaje se organiza a través del currículum, este se configura en el proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa, en este caso la Universidad; el currículum (o guía docente) es la herramienta de la que se dotan los docentes, insertos en un contexto institucional, para definir la "relación didáctica entre qué, quién y cómo se enseña y qué, quién y cómo se aprende" (Martínez Bonafé, 2012). Eso significa que para analizar las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG, es necesario hacerlo desde una perspectiva curricular, esto es situarla en el marco del proyecto formativo que los docentes han definido.

4. CURRÍCULUM INSTITUCIONAL *vs* MODELO DE UNIVERSIDAD BASADO EN LA EDCG

La iniciativa de escoger un trabajo exploratorio sobre la actividad docente cotidiana a partir de la cual se erige un modelo de profesionales egresados de la Universidad, surge, entre otras causas, porque se entiende que, en la forma en que se aborda la actividad docente, se expresa el modelo de Universidad que se construye, o lo que es lo mismo, se refleja el currículum institucional. Este tema está inserto en el debate sobre los modelos de Universidad presente en todos los aforos de carácter científico, gerencial y académico circunscrito al ámbito universitario.

Para tratar el tema sobre qué modelo de Universidad y, por tanto, qué modelo de profesionales y ciudadanos se gestan a través de aquél, resulta útil la disertación entorno a qué intereses y al servicio de quién o quiénes está la institución de educación terciaria. El debate principal se centra entre el modelo académico (Humboldt), dirigido a primar la

investigación a la enseñanza, se enseña lo que se investiga, centrada fundamentalmente en la generación del conocimiento, por lo que la docencia se inserta ligada a la investigación, y el modelo profesionalizador (anglosajón o neoliberal) que dirige su atención a la formación de profesionales para satisfacer las demandas del mercado (Bolívar, 2012).

Boni (2013), de manera sintética, apunta a dos visiones posibles de modelo de Universidad: la primera, a la visión de Universidad que tiene la finalidad de atender las demandas sociales, servir a la sociedad proporcionando profesionales que cuenta en su haber una formación de ciudadanía socialmente responsable y comprometida, se trata de una Universidad plural que integra a las distintas visiones a la vez que está integrada en el mercado, por tanto, una Universidad abierta, con una perspectiva más amplia y holística, mientras que, la segunda, responde a una visión reduccionista que tiene por finalidad proporcionar profesionales al servicio (y atendiendo a la demanda) del mercado, es decir, que cuenta con un marcado acento mercantilista.

La orientación más visible de cómo se ha fraguado la Convergencia Europea, parece que se adecua más al segundo modelo citado anteriormente, sin embargo, Bolívar (2012) señala que esta tendencia no tiene por qué dejar al margen las materias científicas y humanísticas básicas, debiendo encontrarse un equilibrio entre el modelo profesionalizador y el modelo humanista.

> *Nuestros campus están llenos formando ciudadanos, y esto significa que debemos preguntarnos cómo debe ser un buen ciudadano de hoy y qué debe saber.*
>
> Martha Nussbam (2001: 27)

A este respecto, y siguiendo la consideración de las definiciones que hacen Manzano y Torrego (2009) sobre los modelos de Universidad que persisten, el conjunto de estas se pueden agrupar en tres tipos a las que denominan “A”, “B” y “C”.

Dicen los autores que las universidades del *modelo **“A”,*** son aquéllas que en su funcionamiento son autónomas para generar y transmitir el conocimiento, con el propósito de aportar una formación integral de las personas, tanto desde el punto de vista científico como intelectual. Se caracteriza porque la institución, en aras de defender su autonomía, evita todo tipo de intrusiones en su actividad productiva del saber. Contener este modelo universitario, en este caso requiere que sea el Estado el que suministre recursos económicos para su sostenimiento.

Siguiendo con sus modelos, el que denominan como ***“B”,*** asume su función generadora de conocimiento relevante al servicio del “tejido económico y de la formación de profesionales bien cualificados”, quedando por ello expuesta a técnicas de control y vigilancia. En él se identifica una serie de términos que ponen en evidencia su orientación tecnocrática y mercantil, se trata de un modelo en el que palabras como “excelencia, calidad, subsidiariedad o eficiencia” se extienden en toda la institución.

En el actual contexto, Manzano y Torrego señalan que estos dos modelos representan la tensión en la que la institución universitaria está inserta, y que esta situación "ha despertado algunas conciencias intermedias" (Manzano y Torrego, 2009: 483), del que va emergiendo un modelo alternativo, al que denominan como modelo ***"C".***

Este modelo "C" es resultado de las presiones de cambio que actualmente experimenta la institución y "las propuestas de los movimientos «alterglobalizadores»[4] son catalizadores de un nuevo modelo". El mismo se nutre de los dos anteriores asumiendo, por un lado, "la necesidad de la formación integral y, por el otro lado, la necesidad de rendir cuentas a la sociedad", pero añadiendo su implicación en la solución de "los grandes problemas de la sociedad y de los nuevos problemas del planeta, no solo desde la generación unilateral de conocimiento pertinente, sino también desde la intervención basada en el conocimiento generado junto con los protagonistas de la cotidianidad social" (Manzano y Torrego: 2009: 481).

Visto estos tres modelos, este trabajo de investigación se posiciona desde una concepción de EDCG en la misión formativa de las universidades, que se dirige hacia un modelo acorde con el modelo "C" de Manzano y Torrego, con el modelo académico de Bolívar y con la visión amplia, abierta y holística de Boni.

En sintonía con este modelo de Universidad, el estudio se ha orientado a dotar de protagonismo a los profesores que asumen el reto de desarrollar su actividad docente con este enfoque, con el propósito de ponerles voz y generar conocimiento a partir y a través de ellos, por tanto, la elección de la metodología, las técnicas y los procesos de construcción de esta investigación se inspiran, fundamentalmente, en la búsqueda de dotar y ceder la voz a aquellos que en su día a día deben lidiar con las condiciones institucionales y contextuales, para desenvolverse en una pedagogía que tiene como finalidad favorecer la generación de profesionales y ciudadanos comprometidos con la resolución de los problemas sociales globales.

Estas voces se complementan con otras procedentes de expertos en la EDCG y de representantes institucionales que tiene a su cargo impulsar la ED, en términos generales, en sus universidades, permitiendo contrastar y descubrir pareceres cercanos o divergentes, según sea el caso.

---

[4] Alterglobalización: El contexto de los movimientos «altermundializadores» lo definen los autores siguiendo la "línea de lo que Morín (2001) denominó la hélice emancipadora, una creciente miríada de movimientos sociales planetarios reivindica una humanización radical de toda actividad, que considere como una extensión lógica e inevitable, al planeta como un ente vivo y completo. Este movimiento denuncia que la evolución del capitalismo ha generado una situación mundial insostenible tanto en las relaciones humanas como entre humanos y planeta" (Manzano y Torrego, 2009: 483).

5. CURRÍCULUM DE LA ASIGNATURA *vs* BUENA PRACTICA, CALIDAD E INNOVACIÓN "DOCENTE"

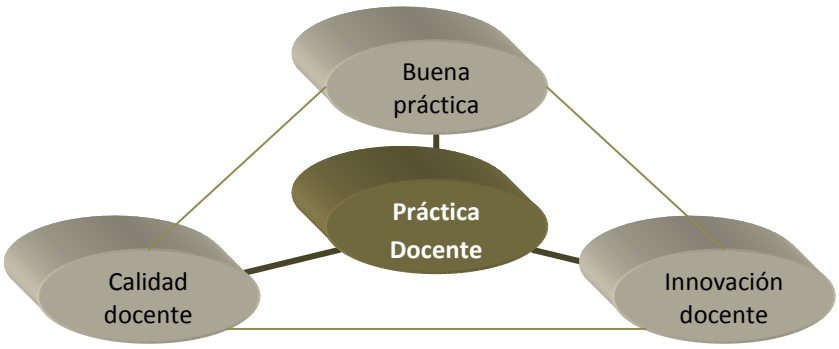
Todas las teorías educativas son teorías de la teoría y de la práctica.
Carr (1990: 71-72)

5.1. INTRODUCCIÓN

Con la intención de contextualizar la práctica docente, se hace imprescindible exponer los conceptos dentro de los cuales aquélla adquiere identidad, estos son "*buena práctica", y "calidad e innovación docente"*. Todos estos constructos sostienen una íntima relación entre sí, y se caracterizan porque su definición depende tanto de quién los defina, como de los fines que se persiga con ellos; por tanto, se está ante conceptos que carecen de una definición única y consensuada a la hora de operativizarse y concretarse.

Así se tiene que, dado que son las prácticas docentes como currículum las que se configuran como el eje central de este trabajo, conviene presentar al lector cuál es el concepto de "buena práctica" del que se parte, para seguidamente referir al concepto de "calidad" al que se acoge, a partir de un modelo integrado de variables sobre las que los distintos autores entienden debe basarse la medición de la calidad de la práctica docente. Con la noción de "innovación" se pretende acotar qué implicaciones tiene su significado pues, por definición, las prácticas docentes con enfoque de EDCG se enmarcan dentro de la innovación educativa.

Figura 4: Interdependencia entre buena práctica, calidad e innovación docente



Fuente: Elaboración propia.

5.2. BUENA PRÁCTICA DOCENTE

El contexto educativo, la estructura universitaria, la confluencia de diversos aspectos de esta, incide en que una práctica docente sea asimilada como `buena práctica docente´.

Marqués Graells (2010: 2)

Dado que el objeto de trabajo de la investigación son las prácticas docentes, específicamente aquellas que tienen un enfoque de la EDCG, y que tienen lugar en la institución universitaria, se hace preciso exponer algunos aspectos que orienten sobre cuáles son los requisitos mínimos a considerar para estimar si la práctica docente estudiada, responde o se ajusta a estas exigencias. Los criterios de buena práctica docente, es una cuestión muy debatida y cuestionada, pues estos se concretan atendiendo a las aspiraciones de quien asume dicha tarea. En este caso, se ha intentado extraer aquellos criterios que se definen y orientan hacia una buena práctica que tiene como finalidad la EDCG, excluyendo otros que contradicen o carecen de coherencia con aquella.

La definición que sobre buenas prácticas docentes ofrece Marqués Graells (2002: 1) es que son aquellas "intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos". Siguiendo esta definición, se considera una buena práctica docente universitaria con enfoque EDCG, aquella que permita el alcance de los objetivos definidos por y para esta, objetivos que se exponen en el capítulo 6. La eficiencia viene, a su vez, condicionada por las formas de hacer (intervenciones educativas, desarrollo de actividades de aprendizaje), que aluden, por tanto, a las metodologías escogidas que deben estar en coherencia con la EDCG.

Vizcarro (2009: 15), añade que "las buenas prácticas docentes inciden directamente sobre la calidad del aprendizaje"[5]. Con esta afirmación, se añade el concepto de "calidad", otro constructo altamente debatido en los foros universitarios, y que, actualmente, carece de consenso. La misma autora propone algunas variables que sirven de indicadores, como por ejemplo: la interacción entre profesor y estudiantes liderada por el profesor, las decisiones que se toman en el centro sobre cómo alentar y coordinar un proceso de innovación que afecta a un programa de estudios del que el centro es responsable, las medidas que se toman en el contexto de la Universidad para todas las titulaciones e, incluso, con políticas de alcance nacional para facilitar y reconocer una enseñanza de calidad, siendo todas estas facetas interdependientes, etc.

[5] Respecto al trabajo de investigación, queda fuera del propósito y alcance de este medir la calidad del aprendizaje, por lo que esta debe ser una línea de trabajo a desarrollar que permite completar una visión más amplia la calidad del acto pedagógico con enfoque EDCG, que sí centra la atención de este trabajo.

La consideración de “buena práctica docente” es una estimación que se debe al contexto concreto en la que tiene lugar, por tanto, según Zabalza (2012), se trata de un concepto relativo y contextualizado. Esta apreciación indica que el trabajo exploratorio al que se dirige esta investigación, si bien es cierto que tiene como característica que se circunscribe al sistema universitario, que actualmente cuenta con unas condiciones contextuales específicas, no es menos cierto que cada Universidad, atendiendo a su fisionomía presenta sutiles diferencias que inciden en el alcance de los objetivos de las prácticas docentes con enfoque de la EDCG, favoreciéndolas u obstaculizándolas. Por todo ello, se hace necesario tener la consideración de relativizar y de contextualizar los datos obtenidos en el trabajo de campo.

El mismo autor señala un conjunto de características sobre lo que él entiende como “buena práctica docente”, y que deben tenerse en cuenta. Estas características son extensivas a las buenas prácticas de los actos pedagógicos con enfoque EDCG (Zabalza, 2012: 22-23):

- “La práctica como acción condicionada, esto es que surgen en un contexto que las condiciona (los sujetos, los diferentes contextos, la institución, el currículum, los estudiantes, etc.).
- La bidimensionalidad del concepto práctica, esto es que la acción es una realidad bidimensional, objetiva y subjetiva a la vez. Es conducta y pensamiento, es algo que se hace y algo que tiene un sentido, es un acto personal y una realidad cultural. No se trata solo de ver y analizar lo que se hace sino de penetrar en su sentido, de construir los motivos, establecer, si las hubiera, la contradicción entre pensamiento y conducta.
- Las buenas prácticas aluden más al paradigma proceso-producto. Lo importante de la educación, es que trata de fortalecer a los individuos a base de reforzar sus disposiciones positivas y neutralizar o complementar las negativas. Lo interesante del concepto de buenas prácticas no es el hecho de que lo que se haga sea bueno o no lo sea en sí mismo, sino que lo es en relación a los sujetos a los que se aplica. Se trata de un conjunto de acciones y estrategias que permiten optimizar los procesos a través de los cuales los estudiantes, sean cuales sean sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje. En ello radica la potencialidad operativa de las buenas prácticas, en que sitúa esa atribución de calidad no en las condiciones de partida ni en los resultados alcanzados, sino en el “buen hacer” en la práctica, en la acción desarrollada, en el proceso. Cuando solo se toma en consideración los resultados (algo frecuente en las políticas de evaluación al uso), no cabría hablar de “buenas prácticas”. Buenos resultados no son asimilables a buenas prácticas.
- La idea de buena práctica se enriquece aún más en aquellas formulaciones en las que la práctica se transforma en praxis. El concepto de praxis incluye componentes éticos y orienta la práctica a la mejora de las situaciones en las que se analiza” [Praxis es, decía Freire (1970), “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Una buena práctica lo es porque mejora el statu quo de las cosas y de las personas. La praxis tiene por objetivo transformar la

realidad y mejorarla". Añade Aranguren (1997: 13) que la "acción-reflexión forma parte de la propuesta pedagógica en la que se produce la solidaridad, junto a la esperanza, el amor, el proceso, la creatividad y el conflcto"].

Por otro lado, resulta interesante presentar datos obtenidos por la Universidad de Oviedo en el trabajo "Análisis de buenas prácticas docentes del profesorado universitario" (2006), para conocer las estrategias didácticas y personales utilizadas por el profesorado que mejor valorado ha sido en las encuestas que la propia Universidad viene aplicando desde hace años, sobre aspectos básicos de la enseñanza de su profesorado y del aprendizaje. Resultado de ello es que el profesor mejor valorado realiza las siguientes acciones estimadas como buenas prácticas docentes.

Estrategias didácticas como buena práctica docente

1. Diseña su docencia basándose en objetivos funcionales y operativos, en contenidos básicos y comunes a toda la tituación.
2. Adapta su acción docente a los niveles iniciales del alumnado (indaga en sus conocimientos previos).
3. Explicita las metas y niveles de exigencia, así como los métodos de evaluación.
4. En el desarrollo de la actividad docente, los buenos profesores y profesoras tienden a combinar distintas estrategias didácticas, que pueden variar en función del contenido que impartan. En general, la exposición oral con interrogantes, la clase magistral y la participación del alumnado en debates y grupos de trabajo, son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más utilizados en el aula.
5. El profesorado relaciona los contendidos prácticos con los teóricos, apoyándose en debates y grupos de trabajo, siendo utilizados estos no solo como estrategia didáctica, sino también motivadora.
6. La metodología utilizada es diversa, pero coinciden en plantear un guión claro de todo lo que quiere que se realice, informando de los criterios de evaluación y realizando actividades de seguimiento y asesoramiento. En la actividad docente incluyen también la dirección de trabajo y actividades de sus estudiantes.
7. Los proyectos de innovación son cada vez más utilizados en las aulas, destacando los formatos de espacios virtuales y los objetivos de aprendizaje, temas o unidades didácticas que combinan diversas fuentes de información y que son presentadas en formatos interactivos. Las nuevas tecnologías se utilizan como apoyo a la docencia.
8. El profesorado comenta que su relación con los estudiantes es de confianza, de alta expectativa y de compromiso mutuo.
9. Las actividades que realiza el profesor para aumentar la motivación son dos básicamente: explicar la importancia de lo que se aprende para el futuro profesional y mantener una actitud de

compromiso y empatía hacia el estudiantado. (A este respecto Knapper (2009) añade que el aprendizaje es más efectivo cuando hay recompensas intrínsecas para el estudiante, por ejemplo en términos de desarrollo de habilidades, auto-desarrollo, autoestima. Esto, a su vez, implica una retroalimentación regular y sistemática por parte del profesor).

10. Los medios técnicos son considerados como un apoyo y como elemento motivador, pero el aprendizaje reflexivo sigue necesitando erudición, diálogo y comprensión activa.
11. Para evaluar el aprendizaje, se realiza evaluaciones inicial, continua y final, y en las prácticas tienen en cuenta y valoran la asistencia y participación de los estudiantes.
12. La evaluación incluye tanto los resultados como el esfuerzo realizado. Entre los criterios de corrección utilizados por los buenos profesores y profesoras, prima la respuesta razonada sobre la pura retención memorística y sobre las evidencias a valorar se pide que sean diversas y acumulativas. En este sentido, los exámenes se plantean como controles de continuidad y las revisiones de calificación tiene un objetivo didáctico, de evitar repetición de errores.
13. La información aportada por los profesores consultados en este trabajo permite señalar que la percepción de un buen profesor o profesora por sus estudiantes se forma, no tanto por la dificultad de la asignatura, como por la circunstancia de que sea una persona de elevada autoridad académica, prestigiada por los conocimientos y logros científicos conseguidos mediante trabajo y esfuerzo continuados, a la vez que "asequible", en el sentido de mostrarse “humano”, no endiosado, con dudas y reflexiones compartidas.

Dicho esto, cabe considerar lo que dice Marqués Graells (2010) cuando señala que no todas las buenas prácticas tendrán la misma potencialidad educativa, sin embargo, sí que todas presuponen un buen hacer didáctico y pedagógico por parte del profesorado universitario ya que este debe hacer frente a los siguientes aspectos atendiendo a los momentos antes, durante y después de la actividad educativa con el grupo. Cada uno de estos momentos supone la realización de una serie de tareas, que son:

Tabla 4: Fases y tareas del docente antes, durante y después de la intervención/acción educativa.

ANTES *Momento preactivo*	*DURANTE* *Intervención docente*	*DESPUÉS* *Momento postactivo*
Consideración de las características grupales e individuales de los estudiantes. Definición previa de los objetivos que se pretenden en consonancia con las posibilidades de los estudiantes. Conocimiento de diversos recursos educativos y la selección y preparación de los que se considere más pertinente para cada caso.	A partir de la explicación de los objetivos, se realiza un desarrollo flexible de la intervención educativa con los estudiantes, adecuando la estrategia didáctica a las circunstancias coyunturales y a las incidencias que se produzcan. Las interacciones en el aula pueden ser: a) Lineales: exposición del	Después de la intervención del docente, el profesor llevará a cabo una reflexión del proceso realizado, analizando los resultados obtenidos y los posibles cambios

Diseño de una estrategia didáctica para la realización de actividades de alta potencialidad didáctica con metodologías de trabajo activas y muchas veces colaborativas. Actividades que promueven las interacciones y generadoras de aprendizajes.	profesor, tutoría o asesoramiento personalizado… b) Poligonales o en red: trabajo en grupo, discusiones entre todos en clase…	a introducir para mejorar la intervención educativa en próximas ocasiones.

Fuente: Marqués Graells (2010).

5.3. CALIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE

5.3.1. Introducción

Según Boni y Gasper, se hace imposible alcanzar una definición que tenga capacidad para atender todos los intereses perseguidos con la medición de la calidad docente, y esto es así porque “la definición de calidad es un proceso político en sí mismo” (Boni y Gasper, 2011: 106), por ello, es un término que adquiere diferentes interpretaciones según la persona, grupo, o momento y situación particular en la que se aplique (Molero, 2004). No obstante, una Universidad evidencia el “modelo de Universidad” al que aspira a través de su sistema de criterios de calidad (Polygone, 2003). En este proceso de construcción de Universidad con identidad propia, se producen tensiones atendiendo a los intereses y discursos de los grupos internos (y externos a la misma), evidenciándose claramente entre aquellos que persiguen una Universidad que tienda a sumergirse en los estándares internacionales, homogeneizando así el conjunto del sistema universitario, y aquellos otros que entienden y defienden que se debe tener en cuenta el contexto y los condicionantes locales, ya que estos determinan la fisionomía de cada Universidad (Boni y Gasper, 2011).

A pesar de ello, sí se halla concordancia en algunas variables, por ejemplo, Angulo Rasco (2009) indica que existe acuerdo en asimilar dentro del sistema de criterios de calidad como puede ser la propia calidad del aprendizaje universitario, el cual depende de manera relevante de la calidad de la docencia y la enseñanza universitaria; otro ejemplo, es el que señala Boni (2008) con relación al compromiso social de las universidades que lleva a que estas vayan mejorando su calidad, relevancia y efectividad atendiendo a sus dos misiones: la formación y la investigación.

> *La innovación en educación es resultado de la reflexión intencional, planificada y sistemática sobre la práctica educativa, alumbrada por conocimiento teórico, que da como resultado una respuesta innovadora a un problema educativo previamente identificado, que ha de ser objeto de evaluación y seguimiento. La mayor o menor profundidad, extensión y normatividad de los cambios resultantes es lo que diferencia una innovación de una reforma educativa. Por otra parte, la innovación se diferencia de la investigación en que el conocimiento producto de la innovación no ha de ser necesariamente sometido a experimentación en unas condiciones que lo hagan transferible a otras situaciones o poblaciones. En la cadena del conocimiento, la investigación en educación produce un desarrollo en un determinado campo teórico y práctico que, a su vez, da lugar a respuestas innovadoras a los problemas educativos.*
> Ortega Carpio (2008: 20).

El trabajo que centra la atención de este documento se refiere a la práctica docente, siendo una variable que adquiere un protagonismo apreciable en los sistemas de calidad universitaria, tal y como puede observarse en las políticas y programas de calidad que promueve la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante ANECA) y que se presentan en el capítulo 4.

5.3.2. ¿Qué se entiende por calidad docente? La innovación como criterio de calidad de la docencia

El concepto de innovación presenta muchas miradas, pues se puede poner en práctica iniciativas de innovación centradas en los productos, centradas en los procesos, centrada en la cultura, en los métodos pedagógicos (que es el que ocupa esta memoria), etc. (Riesco González, 2012). Cuando se habla de innovación se está hablando de cambios, cambios a los que la educación terciaria se ha visto forzada desde las instancias europeas con el EEES y nacionales, a través de la regulación jurídica, debiendo la Universidad introducir cambios sustanciales y realizando un esfuerzo considerable de innovación docente, lo que le permite adaptarse a las nuevas enseñanzas que son demandadas por la sociedad y por la economía del conocimiento, lo que hace suponer, según Vizcarro (2009), que con ello se alcanza una mejora de la calidad de la formación universitaria.

Antes de dar continuidad a este apartado conviene saber que existe diferencia entre la innovación esporádica (que vienen a ser acciones ocasionales o aisladas que realiza una persona o grupo de personas); la innovación ligada a las propias políticas estratégicas de la institución universitaria; y la innovación sistemática, que es la que dota a la organización de la definición genérica como Universidad innovadora, denominadas universidades inteligentes (Riesco González, 2012). En este trabajo se centra la atención en la innovación que impulsan los docentes, aunque resulta altamente difícil distanciarla desde aquellas en las que la propia institución se sumerge, estableciéndose una relación sistémica que retroalimenta favoreciendo u obstaculizándose la iniciativa, como se puede ver más adelante.

> *La calidad de la educación se estima por el logro efectivo de los aprendizajes con eficiencia y funcionalidad. Es decir, con un coste (financiero, de tiempo y esfuerzo) adecuado (siempre sobre la base del principio de gratuidad de la educación básica), y mediante un proceso y unos resultados que satisfagan las necesidades educativas de sus destinatarios promoviendo su desarrollo integral.*
> Ortega Carpio (2008: 17).

Cuando el profesorado asume un proyecto innovador de su acto docente, requiere, como dice Vizcarro, de un proceso de inserción en la práctica docente y de un ejercicio reflexivo que le permita rescatar y tener en consideración aspectos de las prácticas tradicionales que resulten valiosas conservar, e identificar aquellas que hay que cambiar o eliminar, pues no responden a las prescripciones. Por otra parte, los procesos de innovación educativa no son uniformes, no existen procesos iguales y siempre se exponen a críticas, atendiendo “a las características propias del centro, de la institución, del contexto en el que estos se encuentran y atendiendo a los recursos de todo tipo con los que se cuenta” (Vizcarro, 2009: 17). Todo ello exige que la innovación docente deba estar comprometida con la “reflexión y toma de decisiones que haga prevalecer la coherencia entre las aspiraciones, las condiciones contextuales y la capacidad de recursos con los que se cuenta”.

A todo ello, Bolivar (2012) añade que desvelar las prácticas valiosas también supone un esfuerzo y ejercicio de investigación sobre ellas, de manera que la enseñanza y el aprendizaje se convierten en objeto de estudio e investigación de los docentes como requisito indispensable para promover la calidad de la docencia.

Dicho lo anterior, el debate que se abre es distinguir sobre los criterios de calidad que permiten determinar cuáles son las prácticas valiosas, y qué criterios son a los que hay que aspirar para validar a las prácticas innovadoras como valiosas. En este sentido cabe señalar que actualmente las universidades tienen autonomía para definir criterios de calidad, por lo que estos dependen de cada institución, de cada centro, atendiendo a las situaciones particulares que hacen presente oportunidades o limitaciones en cada uno.

Además, cada institución se encuentra inserta en una cultura que le es propia, por lo que se afirma que el sistema universitario no es unitario, debido, por ejemplo, a los diferentes perfiles de sus estudiantes, el de sus profesores o al contexto social e histórico a los que se vincula, de manera que todo ello contribuye a hacerlas diferentes entre sí (Vizcarro, 2009).

Siguiendo en la línea de Vizcarro (2009) con relación a los criterios que conviene que los sistemas de calidad tenga en cuenta para llevar a cabo proyectos de innovación educativa, resulta interesante algunos de los datos que Hannan y Silver (2006) aportan como resultado de la investigación que han realizado en un conjunto de universidades inglesas con relación a las iniciativas innovadoras, en este caso desde la perspectiva de profesores que han tomado la decisión. Uno de esos datos dice que "los innovadores individuales son en su mayoría personas que han pensado tomar una iniciativa como respuesta a sus circunstancias, que incluyen el creciente número de estudiantes, la motivación del estudiante, las presiones de las formas tradicionales de evaluación, o algún otro conjunto de factores en la situación educativa y en el amplio ambiente de la enseñanza" (Hannan y Silver, 2006: 167).

> *Si una institución no crece y se renueva, morirá, porque el talento de los trabajadores competentes y comprometidos buscará otras vías de supervivencia y de expansión.*
>
> Manuel Riesco González (2012: 98)

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que abordar un proceso de innovación en una Universidad no es fácil, dada la aplicación de los ajustes que le exige; requiere de la colaboración de todos los actores implicados (responsables, directivos, profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, fundamentalmente), lo que pemite limar asperezas y dificultades que vayan surgiendo, complementándose en las indicaciones, informaciones y medidas a adoptar. Todo ello facilita alcanzar la innovación deseable. Por ejemplo, corresponde a las instancias superiores establecer los objetivos que se pretende alcanzar, las condiciones que hacen la innovación deseable, especialmente a través de la evaluación y el reconocimiento; y corresponde a los profesores, programar las asignaturas atendiendo a los procesos innovadores según las condiciones y recursos existentes y disponibles.

En la realidad, lo que se ha evidenciado es que dentro del sistema se promueven proyectos innovadores, generalmente surgiendo desde la preocupación e inquietud de los profesores. Estas iniciativas innovadoras, que surgen de la inquietud y curiosidad que buscan obtener respuestas a las circunstancias, se traducen en preguntas e interrogantes que actúan como motor hacia la acción (Hannan y Silver, 2006). Esta actitud de cuestionamiento y de ideas creativas e innovadoras, surgen en aquellos docentes que están insatisfechos o preocupados en su actividad cotidiana. Esta "semilla", la pregunta, produce incomodidad por algunos estamentos universitarios y, por ello, son definidas como impertinentes. Esta circuntancia trae consigo dos efectos: conseguir el silencio de aquellos que preguntan o

bien conlleva lanzarse a la búsqueda de respuestas impulsando proyectos de innovación docente dentro de un contexto adverso y difícil (Riesco González, 2012).

> *La innovación con frecuencia significa riesgo y rechazo.*
>
> Hannan y Silver (2006: 133)

Así, pues, aquellas iniciativas que se lleven a cabo en el ámbito de la innovación educativa deben estar alerta sobre el tipo de efecto que persiguen o pueden alcanzar, aunque al inicio de la misma, dado el carácter novedoso que introduce, se desconozca cómo va transcurrir y en qué va a desenlazar, es decir, son resultados impredecibles e inciertos, o pueden ser iniciativas raras o distintas, pero no todas producen cambios (Riesco, 2012). Los efectos posibles de la innovación son: conseguir cambios reactivos, esto es que lo que se consigue es una adaptación; cambios continuos, que persigue una mejora constante; o cambios proactivos, cuyo destino es la innovación, propiamente dicha (Riesco, 1999 y Fullan, 1993, citados por Riesco, 2012).

Por tanto, se ha de considerar tanto los condicionantes previos en los que tiene lugar la iniciativa innovadora, como también el desarrollo procesual, teniendo en cuenta las exigencias de adaptación que supone el contexto y los fines que alcanza. Además, no hay que olvidar que cuando se introducen elementos innovadores se genera un contexto nuevo, distinto, que requiere de un esfuerzo adaptativo, que hay que experimentarlo como un reto para la autosuperación, siendo conscientes de que no está exento de sentimientos contradictorios de incertidumbre e ilusiones, miedos y emociones, tanto por parte del docente innovador como por parte del estudiantado (Cano, 2009)[6], siendo elementos que inciden notoriamente en las condiciones de desarrollo del acto pedagógico, y que requieren ser previstos para ser correctamente gestionados.

Visto hasta aquí en qué condiciones y circunstancias se activa la innovación docente en la Universidad, parece pertinente tomar las palabras de Vizcarro (2009: 18-19), cuando apunta que la institución, a través de sus órganos, debe definir un sistema justo de reconocimiento de los esfuerzos de los profesores individuales y equipos docentes. Y esto es así, porque si bien es cierto que la sociedad del conocimiento requiere de universidades orientadas hacia la innovación y la calidad, lo que también está claro es que la innovación no se puede ordenar ni exigir, aunque las iniciativas que surgen son consecuencia de la presencia de

[6] Atendiendo a todas estas condiciones en las que se desarrolla la innovación educativa, la formación universitaria exige un sistema de criterios de calidad de la práctica educativa, posiblemente más complejo que el que hasta el momento se sigue aplicando en las universidades, basado tradicionalmente en el uso de encuestas, mediante las que se recogen tan solo el grado de satisfacción de los estudiantes con sus profesores, omitiendo la medición del papel activo del estudiante en su aprendizaje o la disponibilidad de recursos entre otros aspectos. Dicho esto procede aceptar la afirmación de Vizcarro cuando dice que “la innovación en educación universitaria solo tiene sentido si está dirigida a mejorar la calidad de la enseñanza, y la calidad de la enseñanza no puede medirse con enfoques concebidos para otra época: los dos conceptos pierden por completo su interés para el profesor y para la institución si no se consideran conjuntamente” (Vizcarro, 2009: 13).

condiciones propiciadas (o no) por el contexto y la institución, permitiendo que los profesores asuman la iniciativa y desarrollen los mejores proyectos para favorecer un aprendizaje de calidad en sus estudiantes (Marcelo et. al. 2010).

Con relación a las exigencias de las innovaciones docentes[7] en la enseñanza y el aprendizaje, Hannan y Silver (2006) plantean que las iniciativas son *reforzadas* cuando:

- El profesor que innova tiene cierto grado de seguridad dentro de la institución, la cual reconoce la necesidad de cambio que aquél propicia con su iniciativa a la vez que recibe apoyo y ánimo de sus superiores, sea director del departamento, decano del centro u otra persona con autoridad.
- La institución dispone de una normativa aplicada que define una paridad entre la investigación y la enseñanza y el aprendizaje.
- Los colegas, los compañeros y los responsables muestran interés por propagar la investigación resultante de esta tarea.
- Existen recursos y están accesibles para los que quieran innovar, sea a través de un fondo para innovaciones, una unidad de desarrollo educacional o de apoyo al aprendizaje, etc.

Por otro lado, alertan sobre los *obstáculos* con los que la innovación docente se encuentra:

- La escasa valoración que recibe la enseñanza y el aprendizaje, frente a la que se le concede a la investigación.
- La falta de reconocimiento e interés que recibe de los colegas y de las autoridades institucionales.
- La existencia de normativas y de planes de acción institucionales que excluyen las iniciativas individuales.
- Los excesivos procedimientos burocráticos a los que se ven sometidos para obtener la aprobación, el apoyo y los recursos.
- Los procedimientos de evaluación que se definen y aplican que tienen como efecto la inhibición en la toma de iniciativas que pueda suponer riesgos.

Los mismos autores concluyen en su investigación que existe una serie de retos en este ámbito de la innovación docente universitaria y a los que se debe hacer frente (Hannan y Silver, 2006). Algunos de estos *retos* son:

[7] También se puede consultar a Manuel Riesco González un listado de factores que favorecen y otro listado de factores que obstaculizan, tanto desde el punto de vista institucional como desde el punto de vista técnico, a los proyectos de innovación (2012: 88-89).

- "Saber si una innovación puede ser beneficiosa para los estudiantes, dado el cambio de las circunstancias y las expectativas. Este es un reto personal difícil porque el juicio no se puede hacer basado en la investigación de mercado o en cualquier otra. El desafío es trasladar a un proceso viable un presentimiento, una esperanza o la convicción de que los estudiantes se beneficiarían, aunque puede haber, por supuesto, resistencia por parte de algunos métodos no tradicionales.
- Cómo llevar a cabo la innovación, pues la investigación de una "no disciplina" es raramente aceptada como respetable y admisible.
- El desafío puede estar en equilibrar un tipo de compromiso personal y una innovación no financiada con otro tipo que puede traer fondo. Deberemos optar entre lo que queremos hacer, que pueda dar lugar a todo tipo de dificultades, y lo que puede hacerse más fácilmente porque existen oportunidades de fondos institucionales y externos.
- Hay un desafío que tiene que ver con el reconocimiento, porque incluye el ascenso. No ya la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, sino el interés por la enseñanza y el aprendizaje como tal, puede reducir la prospectiva de promoción.
- Los docentes universitarios innovadores se deben preocupar, entre otros de: que innovar significa invertir tiempo, que la gente piensa que es un excéntrico o algo peor, que se tiene demasiado trabajo de administración y no le queda tiempo, y que todos los que tienen autoridad quieren que haga otra cosa, y que todavía le queda escribir algunos artículos".

Hannan y Silver (2006), apuntan como elemento que se debe considerar con relación a la innovación docente, las intenciones de los docentes cuando se sumergen en estas iniciativas:

- El primer elemento refiere a las intenciones que impulsan a los docentes a iniciarse en proyectos innovadores. Algunas de las circunstancias que alimentan estas motivaciones vienen de la mano de la diversidad, heterogeneidad y cantidad de estudiantes, las diferentes formas de acceder al conocimiento, así como la diversidad de medios para obtenerlos. Todo ello les lleva a la búsqueda de introducir cambios deliberados.

- Un segundo elemento señala que, otra de las motivaciones que subyace a los profesores innovadores, es alentar y apoyar a los estudiantes para que puedan desarrollar un aprendizaje efectivo.

Teniéndose los elementos señalados como los motores de la intencionalidad de los profesores a iniciarse en innovación docente, cabe referir que dentro de los distintos tipos

de innovación docente que se pueden encontrar, están más íntimamente relacionadas con los propios profesores aquellas que Hannan y Silver (2006)[8] identifican como innovaciones individuales e innovaciones provocadas por el currículum.

Cada uno de esos tipos requieren estrategias y recursos específicos, y ahondar sobre la innovación supone realizar un estudio de interacciones, actitudes, normativas y prácticas institucionales, contextos nacionales y características de todos ellos" (Hannan y Silver, 2006); se trata de adoptar una visión amplia que sostiene coherencia con la perspectiva holística que se ha propuesto como modelo de estudio para este trabajo.

5.3.3. Tipos de calidad educativa

Como ya se ha dicho en los apartados anteriores, el concepto de calidad docente se presta a multitud de interpretaciones que origina debates. Ante este hecho, se puede apreciar, a grosso modo, la evolución que ha experimentado el concepto de calidad educativa**,** diferenciándose tres modelos**:** calidad tradicional, calidad total y calidad integral, que se debaten entre sí para imponerse en el interno universitario (Seibold, 2000). Cada uno de estos modelos guarda cierta sintonía con el modelo de Universidad al que se aspira. Estos modelos son:

---

[8] Tipos de innovaciones según Hannan y Silver (2006: 162)

Innovaciones individuales y de grupo: relacionadas con el aula y el curso, en respuesta directa a las necesidades del alumno y a los asuntos profesionales.

Innovaciones disciplinares: patrocinadas o alentadas por asociaciones o cuerpos profesionales, así como colaboraciones informales entre distintas institucionales con materias comunes.

Innovaciones que responden a la educación por medios tecnológicos: aprovechando las nuevas tecnologías y adquiriendo o desarrollando materiales asociados.

Innovación provocada por el currículum: para satisfacer las necesidades de la estructura modular y por semestres (incluyendo aquí los nuevos procedimientos de evaluación) y para responder a los cambios de contenidos de los campos de estudio y de los desarrollos interdisciplinares.

Iniciativas institucionales: incluyendo las decisiones de normativa diferente (información tecnológica, aprendizaje basado en el empleo o en los recursos, etc.) y los procesos de desarrollo del personal; las nuevas estructuras, que contemplan el desarrollo de unidades educativas y cuerpos similares, comités de enseñanza y aprendizaje, y el nombramiento de directores con cierta antigüedad y experiencia para supervisar los desarrollos.

Iniciativas sistémicas: incluyendo la creación de gobierno en las nuevas universidades o comités diferenciados y adaptadas a cada institución.

Derivados sistémicos: que emergen dentro de las instituciones de educación superior como resultado de la normativa y la praxis en todo el sistema (evaluación de la calidad de la enseñanza, cambios en la financiación de los estudiantes).

- El *modelo tradicional,* que es el sistema de calidad que centra su esfuerzo, fundamentalmente, en medir la calidad educativa según los resultados obtenidos, atendiendo a la noción de introducción de más amplios y actualizados contenidos y los mejores métodos pedagógicos.

- El *segundo modelo* de *calidad total*, que es el modelo al que optan las universidades que se identifica con el concepto que el sector empresarial impulsa; y que se caracteriza porque concibe al estudiante como un cliente con sus demandas, explícitas y ocultas, las cuales hay que satisfacer, lo que requiere un perfeccionamiento continuo de la gestión según la lógica empresarial y de sus procesos, y están sumergidos en la tarea todos los recursos humanos, departamentos o unidades de gestión de la Universidad. Este modelo incorpora la visión sistémica, añadiendo aportes que el sistema empresarial carece pero que el modelo personalizado de gestión educativa requiere, necesitando tener claro cuatro elementos: el proyecto educativo, las propuestas didáctico-pedagógicas, las estructuras institucionales y los procesos de gestión.

- El *tercer modelo* de calidad integral educativa, incorpora para Jorge Seibold, la equidad que tiene que ver con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad, y los valores, como por ejemplo la justicia. La conciencia de valores, señala el mismo autor, “debe explicitarse en el ideario del Proyecto Educativo Institucional y testimoniarse mucho más en el compromiso diario de su personal directivo, de sus docentes y no docentes, de los alumnos, y también debería ser visible en las estructuras administrativas, en las metodologías y contenidos curriculares y en las prácticas de enseñanza-aprendizaje que afectan al “acto” concreto educacional de cada día. La calidad integral educativa debe impregnar, por lo tanto, la totalidad del proceso educativo, y la evaluación, en correspondencia con este proceso, deberá ayudar a consolidar y no a encubrir la transformación educativa en marcha en cualquier institución escolar” (Seibold, 2000: 7).

En este trabajo se avoca por un modelo de calidad que resulta de la combinación de aspectos de los modelos total y modelo integral.

5.3.4. Sistemas de criterios de calidad de las prácticas docentes

A continuación se va a tomar en consideración tres aportaciones globales de sistemas de criterios de calidad docente universitaria, procedentes de distintos autores, que permiten obtener una visión sobre cómo deben las universidades abordar esta tarea con relación a su misión formativa en los títulos de grado para, finalmente, elaborar un modelo que integra las coincidencias y similitudes de las tres propuestas.

De estas propuestas de sistema de criterios que se presentan, las dos primeras son de carácter genérico (Seibold y Zabalza) y uno de carácter más específico, al estar dirigido a un modelo de Universidad cuya formación se enfoca hacia la EDCG (Boni et. al., 2013).

No obstante, los tres modelos presentan una estructura similar, de manera que se puede obtener un conjunto de elementos que se complementan. Esta estructura básica común coincide con lo que Bolívar (2007) denomina “espacios”, que deben articularse entre sí, y estos son:

- El *currículum de la asignatura*, a través del cual se desarrolla el conocimiento y la adquisición de competencias relevantes, que viene a ser la propia práctica docente.
- La *cultura institucional*, que proporciona oportunidades y experiencias activas en las estructuras democráticas, al tiempo que conocimientos, comprensión y competencias. Se trata aquí del currículum institucional, o lo que identifican los otros autores como estructura interna.
- La *comunidad,* que facilita la posibilidad de oportunidades y experiencias para la participación activa o voluntaria en el contexto y la comunidad. Este “espacio” es el contexto en el que está inserta la Universidad.

En línea con todo lo anterior, la propuesta de Jorge Seibold (2000) señala que la calidad educativa puede ser evaluada de un modo integral teniendo en cuenta los tres factores que inciden en su conformación, que son: el didáctico-pedagógico, el institucional-organizativo y el sociocultural.

- *El contexto didáctico-pedagógico*: en este contexto el rol del profesor se convierte en acompañante de sus estudiantes, quienes ayudados de su tutorización, de toda la comunidad educativa, y con la disponibilidad de recursos tecnológicos adecuados, tienen la tarea de construir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes valorativas de excelencia. Los indicadores a definir dentro de este contexto han de tener en cuenta: “los contenidos, que han de ser conceptuales, procedimentales y actitudinales, y la

metodología, las pedagogías personalistas y constructivistas del conocimiento" (Seibold, 2000: 8).

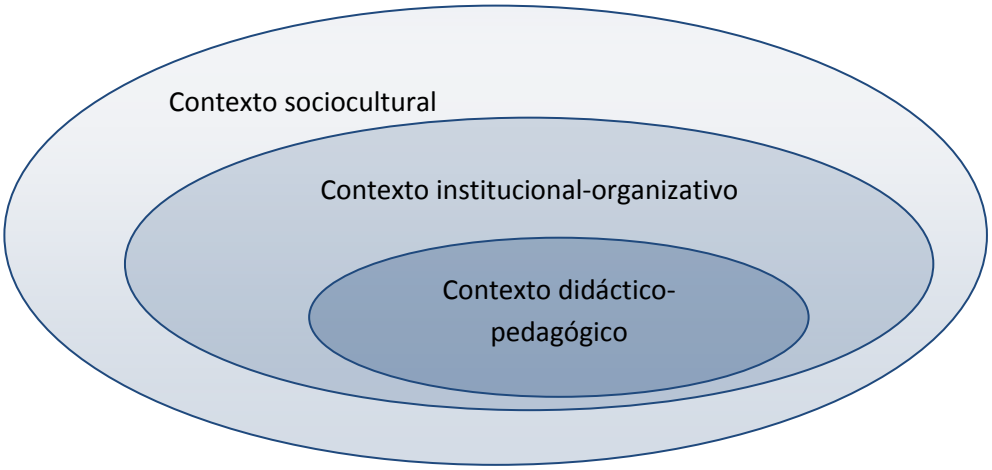
A su vez, cada uno de estos indicadores desenlaza en la identificación de otros, de manera que la calidad educativa pueda reflejarse tanto cualitativa como cuantitativamente.

- El *contexto institucional-organizativo:* este se refiere al conjunto de procesos que inciden en la articulación del Proyecto Educativo Institucional. A través de este proyecto es donde la institución universitaria pone de manifiesto los grandes principios rectores por los que aspira a regirse. En torno al Proyecto Educativo, se vertebran tres procesos convergentes que son: el nivel directivo con los órganos de gobierno de la institución educativa, "el nivel operativo, donde es importante tanto el docente como los estudiantes y la infraestructura necesaria para que se pueda ejercer la función propia del establecimiento educativo, como es la función enseñanza-aprendizaje", y el nivel de administración con el "servicio administrativo y auxiliar, como nivel de apoyo e imprescindible que complementa la labor del centro" (Seibold, 2000: 8).

  Al igual que el anterior contexto (*didáctico-pedagógico*), cada uno estos procesos ofrecen una amplia gama de posibilidad de indicadores de calidad educativa. Los indicadores de calidad integral son más exigentes que los tradicionalmente aplicados ya que incorporan valores y no solo actividades pragmáticas. Ejemplos indicadores en este contexto son "traducir la competencia profesional de los docentes, su actualización permanente, su relación con otros colegas para compartir con ellos la gestación y puesta en práctica del currículum anual, etc. Un indicador muy pertinente a este respecto es el grado de adscripción y dedicación que el docente tiene con la institución universitaria a la que pertenece. Otros indicadores deberían reflejar el uso adecuado de nuevos recursos tecnológicos (no solo su disponibilidad)" (Seibold, 2000: 8).

- Para finalizar, Jorge Seibold, se refiere al *contexto sociocultural* diciendo que "es aquél en el que se encuentra inserta la Universidad, aquél en la que esta vive y se desarrolla". A este respecto, se identifica el imaginario de los estudiantes que, mayoritariamente, proceden de este contexto, con sus tradiciones, modernas y posmodernas, y que llevan consigo al aula. En estas condiciones, corresponde al docente conectar con ese imaginario a fin de dirigir su acto pedagógico a la reelaboración del mismo, favoreciendo la adquisición de nuevos y significativos conocimientos, permitiendo la creación de un clima propicio que admite el reconocimiento de las identidades personales, incorporando, de manera transversal al currículum las demandas y las problemáticas que inquietan a los jóvenes universitarios, tales como los derechos humanos, la igualdad, la pobreza, la exclusión/ inclusión, la sostenibilidad, la protección de los recursos naturales/ecológicos, etc.

Figura 5: Modelo de calidad de la docencia universitaria según Seibold.

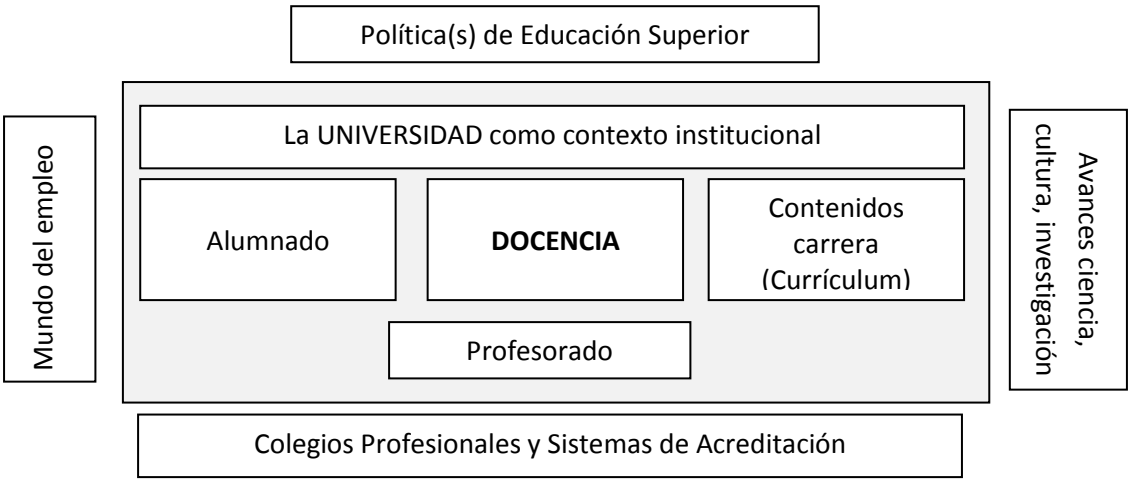


Fuente: Elaboración propia a partir de Seibold (2000).

La propuesta que diseña Zabalza (2003: 13-14), considera que en el escenario formativo universitario se entrecruzan diversas dimensiones (agentes, condiciones, recursos, fuentes de presión, etc.). En la siguiente figura, el autor identifica cuatro ejes vertebradores de la actuación formativa, distinguiendo entre:

- *Espacio interno*, que viene a ser la Universidad. Este espacio interno está integrado por: el contexto institucional, los contenidos de las carreras, los profesores y los alumnos.
- *Espacio externo*, incluye diversos tipos de dinámicas externas a la Universidad y que afectan a su funcionamiento. Aquí, el autor identifica, por ejemplo: “las políticas de Educación Superior, los avances de la ciencia, la cultura y la investigación, los colegios profesionales y el mundo del empleo”.

Figura 6: Modelo de calidad de la docencia según Zabalza.



Fuente: Zabalza (2003: 13).

El conjunto de elementos (o vectores, como los identifica el autor), internos y externos, se entrecruzan influyéndose mutuamente, dando lugar a una Universidad compleja y multidimensional. Para Zabalza (2003), cualquier estudio sobre los procesos que tienen lugar en la Universidad, requiere que se contextualice en este marco general de vectores. Esto es así porque la Universidad no es entendida solo como las prácticas docentes que tiene lugar en sus aulas, ni tampoco lo es solo la organización de las titulaciones.

El autor establece que para estudiar las prácticas docentes, se exige ampliar el marco de análisis, de manera que, además de tener en cuenta los aspectos vinculados directamente con el acto pedagógico y la atención a los estudiantes, se debe considerar aquellos otros factores que de manera sustancial inciden y condicionan su desarrollo[9].

---

[9] Respeto al estudio de las buenas prácticas en educación, este puede plantearse sobre 5 ejes de búsqueda (Zabalza, 2012: 27):

a *"La normativa aplicable*, entender las buenas prácticas como el *deber ser* oficial: se reconocen como buenas prácticas aquellas que responden adecuadamente a las normas establecidas para ese espacio de actuación. En función del esquema de rasgos resultantes podríamos analizar procesos y actuaciones para constatar en qué medida los cumplen o merecen la consideración de "buenas prácticas" (lo son si cumplen adecuadamente la normativa aplicable). (Este apartado lo situamos en el "currículum institucional").

b *La naturaleza y organización de las instituciones y de los dispositivos* puestos al servicio. Buenas prácticas son aquellas situaciones y actuaciones en las que se cuentan con recursos adecuados en cantidad, calidad y eficiencia, a las necesidades y que funcionan bien (este apartado lo situamos en "estructura").

c *El diseño curricular y los ambientes de aprendizaje* que se crean para propiciar el desarrollo, aprendizaje y socialización de los estudiantes en los distintos ámbitos curriculares que la educación de esa etapa educativa propone (qué prioridades se han establecido, cómo organiza el trabajo en las diversas áreas curriculares y ámbitos de desarrollo, que actividades se realizan, qué productos se obtienen, qué resultados se alcanzan).

Buenas prácticas son aquellas en las que la oferta formativa se adecúa a las demandas que la sociedad y los estudiantes realizan al sistema.

En la última propuesta, para Boni et. al. (2013) el *sistema de criterios de calidad para experiencias de educación para la ciudadanía global*, que han trabajado con y para la Red de educadores en colaboración con Intermón Oxfam, se ordena de acuerdo a cuatro bloques que se debe tener en cuenta a la hora de revisar la práctica docente: los principios orientadores de la EDCG, los atributos a los que se aspira adquieran los estudiantes en coherencia con los principios, la práctica docente que los profesores realizan basadas en los principios y dirigidas a dotar a sus estudiantes de los atributos y, finalmente, la estructura, referida al contexto (externo al centro) y estructura interna (desde el punto de vista material e inmaterial). A continuación se presenta con más detalles el sistema de criterios de calidad de esta propuesta:

1 ***Los principios orientadores*** están interconectados entre sí, no pudiéndose entender uno separado del otro. Proponen cinco y son:

1.1. Visión política de la educación:

- La educación como esfera pública, como espacio para aprender y ejercer democracia (concepción de la ciudadanía como práctica)
- Comunidad educativa como agente de cambio. Personas con poder para lograr el cambio
- Ciudadanía como titular de derechos, obligaciones y responsabilidades (concepción de la ciudadanía como estatus legal)
- Visión de la justicia: importancia de la incidencia política y de la movilización social para el cambio de las reglas nacionales y globales que perpetúan la pobreza, la inseguridad y la desigualdad

1.2. Visión ecosistémica:

- Problemas ecológicos no son sólo problemas del medioambiente, sino de la sociedad, proteger la naturaleza es proteger la calidad de vida
- “Reverdecimiento del yo”. Cada una de las personas ha de reconocerse como parte del problema del mundo, pero también como solución

d *La formación y capacitación de los profesionales* que ejercen tareas formativas, incluyendo en este apartado tanto los aspectos estructurales (factores demográficos, titulación, experiencia, adecuación, etc.) como los dinámicos (formación permanente, innovación, cultura de colaboración, proyectos a medio plazo, etc.).

e *La inserción en el contexto y los vínculos de cooperación en la formación establecidos con otras instituciones y/o agentes sociales.* La forma en que esta apertura al entorno se establezca dependerá mucho del tipo de actuación educativa de que se trate y del tipo de sujetos a los que vaya dirigida. En el caso de los niveles superiores, adquieren especial relevancia las vinculaciones con el entorno social y cultural, las modalidades de participación de los agentes sociales, los convenios con instituciones y empresas para la realización de intercambios y prácticas, la internacionalización, etc.”.

- Simplificación de nuestras vidas y vivir de un modo que afirme los valores ecológicos y humanos
- Visión interdependiente y sistémica de la vida (superación de las diferencias geográficas Norte/Sur, de la compartimentación del conocimiento, de las perspectivas unidireccionales, etc.)

1.3. Elemento de la identidad:

- Reconocimiento y apreciación de la diferencia. Aprendizaje del reconocimiento
- Reconocimiento de las múltiples identidades que conformen el ser humano (género, raza, etnia, comunidad, etc.), identidades que no son excluyentes ni estéticas sino inclusivas y cambiantes
- Reconocimiento de las exclusiones debidas al género, etnia, orientación sexual, edad, discapacidad, etc.
- Reconocimiento de una identidad cosmopolita basada en el sentido de pertenencia a una comunidad amplia basada en la solidaridad y el bien común

1.4. Elemento glocal:

- Vivencia de la ciudadanía a nivel local. Apertura del centro al entorno: implica que el centro se abra y deje entrar experiencias externas como que salga, participe y colabore en los problemas individuales y sociales
- Vivencia de la ciudadanía a nivel global. Procurar espacios de aprendizaje sobre cómo conectar lo global con lo local
- Profesorado, alumnado, familias, comunidad local, ONG y colectivos diversos son reconocidos como constructores de conocimiento en común a través del diálogo
- La Red de Educadores como espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía global

1.5. Elemento pedagógico:

- Modelo de educación popular. Educación concientizadora y transformadora. Orientación hacia la práctica
- Reconocimiento de culturas y saberes populares
- Construcción conocimientos y aprendizajes a partir de la experiencia
- Construcción colectiva de conocimientos

2 ***Los atributos***[10] derivan de los principios y sus características, se configuran como el ideal de ciudadano global al que se aspira. Las prácticas docentes tienen como finalidad contribuir a la adquisición y desarrollo de estos atributos. Se distinguen tres grupos referidos a:

2.1 Conocimiento y sensibilización (no simple información).

- Importante: de quién es el conocimiento que se transmite. No sólo conocimiento experto, sino también conocimiento no experto
- Justicia social y equidad: comprensión de las desigualdades e injusticias dentro y entre las sociedades. Conocimiento de las necesidades humanas y de los derechos humanos sobretodo de los más empobrecidos
- Comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales entre el Norte y el Sur
- Comprensión de las diversidades que existen dentro de las sociedades y cómo las vidas de los otros pueden enriquecer la nuestra. Conocimiento de los prejuicios hacia la diversidad y cómo pueden ser combatidos
- Comprender el significado ético de la comunidad mundial de iguales, de nuestras responsabilidades como ciudadanos globales y de las propuestas políticas para su realización
- Conocer el poder y cómo tener impacto para revertir situaciones

2.2 Habilidades (las habilidades de la ciudadanía activa especialmente en relación con otras personas).

- Los atributos “habilidades” (las habilidades de la ciudadanía activa especialmente en relación con otras personas)
- Capacidad de negociar y llegar a compromisos
- Capacidad de influir en otras personas y ejercer el liderazgo
- Capacidad de comunicar y colaborar con otros/as
- Capacidad de deliberar, tener voz y escuchar
- Capacidad de actuar para el bien común

2.3 Actitudes basadas en valores.

- Atributos “actitudinales” basados en valores

[10] Los atributos se pueden consultar en el apartado “contenidos”, del capítulo 6.

- Respeto y reconocimiento por el medio ambiente y la vida dentro de él. Voluntad de considerar las futuras generaciones de manera responsable
- Empatía: sensibilidad hacia los sentimientos, necesidades y vidas de otras personas en el mundo; sentido de una humanidad común, de necesidades comunes y derechos
- Identidad y autoestima: sentimiento de la propia valía e individualidad
- Voluntad de vivir con las diferencias y de resolver conflictos de manera no violenta
- Conciencia crítica; actitud investigadora y no conformista
- Compromiso con la justicia social y la equidad: interés y preocupación por los temas globales. Compromiso con la justicia y disposición para trabajar para un mundo más justo
- Sentido de la eficacia y de que se puede tener un impacto en la vida de los demás. Optimismo hacia la transformación social

3 ***Las prácticas educativas*** se constituyen como la parte operativa concreta mediante la que se pretende el alcance de los atributos atendiendo a los principios inspiradores. Dentro de la práctica docente interesa cuatro elementos:

3.1 El currículum (entendido como claves conceptuales): “participación ciudadana, la equidad y los derechos, el poder, la relación local-global y las interrelaciones, los modelos de desarrollo, la relación economía y ecología, la historicidad y la transformación y el papel del sujeto en ello, la generación de conocimiento y el para qué y para quiénes se genera el conocimiento, etc.”.

3.2 Metodología, que remite a los enfoques pedagógicos, a las tareas y actividades que se proponen basada en un abordaje crítico y problematizador, la pedagogía de la pregunta, el enfoque socioafectivo y experiencial, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje-servicio, etc.

3.3 El profesorado y la organización escolar: espacios de reflexión, aprendizaje y formación, la horizontalidad en las relaciones y la toma de decisiones, la visión curricular del centro, etc.

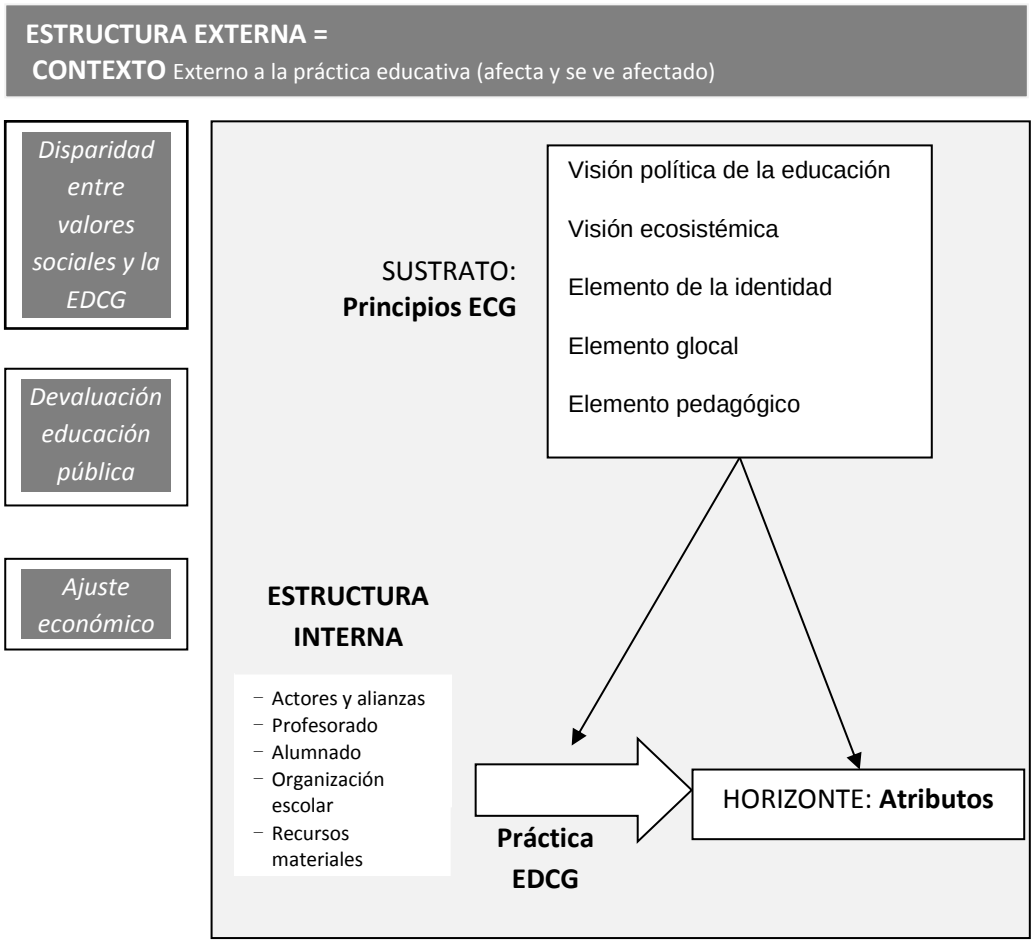
3.4 Vínculo del centro con lo local y lo global: la apertura e inclusión de otros actores, las actividades que incluyan lo local y lo global (viajes, correspondencia escolar, etc.), uso de las nuevas tecnologías.

4 ***La estructura*** entendida como "todos los aspectos estructurales que realmente influyan o condicionan la ejecución de los procesos educativos y el logro de los resultados" (Ligero 2011, citado por Boni et. al., 2013: 35). En este apartado distinguen dos elementos:

4.1 El contexto como lo externo al proceso educativo que está influyendo en el mismo y lo interno, a través de aspectos como la devaluación de la educación pública, el ajuste económico o la disparidad entre los valores sociales y la EDCG.

4.2 En la estructura (lo interno), material e inmaterial, se tiene: los actores y alianzas; el profesorado y alumnado; y los recursos materiales con los que se cuenta.

Figura 7: Modelo de sistema de criterios de calidad, según Boni. et al.



Fuente: Boni et. al. (2013).

En síntesis, los tres modelos propuestos coinciden en distinguir 3 niveles que requieren atención cuando se busque valorar la calidad de las buenas prácticas

docentes y son: el contexto, la estructura y la práctica docente (sobre estas tres variables se desarrollan la revisión bibliográfica y documental en los capítulos 4, 5 y 6; y la presentación de los resultados obtenidos con el trabajo de campo, en los capítulos 7 y 8).

A partir de todos los conceptos clave que se han tratado en este capítulo, y de los tres modelos que proponen los autores que tienen como finalidad actuar como un instrumento que permita la valoración sobre la calidad de las prácticas docentes, en este trabajo se acude a la Teoría de Programas para armar toda la arquitectura del diseño y ejecución de la tarea investigadora, constituyéndose la propia teoría en un concepto clave para la comprensión racional de todo el trabajo. En el siguiente apartado se presenta la teoría.

6. TEORÍA DE PROGRAMAS

La Teoría de Programas (Ligero, 2011) plantea que a partir de un cuerpo teórico integrado por un conjunto de variables definidas por la investigadora, este se somete a revisión a través de un acercamiento a la realidad que permite constatar si la teoría de partida es correcta y coherente o, en contra, detectar qué aspectos no permiten sostenerla, lo que contribuye, en definitiva, a afirmarla o negarla, se trata de analizar la coherencia de la práctica con el marco teórico que la fundamenta (Duch, 2009) y a la inversa, retroalimentándose.

> *Una Teoría de Programa es una teoría explícita o modelo sobre cómo una intervención, tal como un proyecto, un programa, una estrategia, una iniciativa, o una política, contribuye a potenciar una cadena de resultados intermedios y consigue finalmente alcanzar los outcomes previstos.*
>
> Funell y Rogers, 2010: xix, citado por Pellecer (2013: 8).

La *Teoría de Programa*, desde una perspectiva sistémica, pone el foco de atención en la comprensión de la práctica que se pretende estudiar, y se configura como una teoría adecuada para la revisión y evaluación de la acción educativa, como es este caso. Este es un modelo cuya lógica favorece y ayuda a las diferentes dimensiones de la acción de una manera integral y holística, dado que todas se afectan, es decir, la práctica docente se ve afectada por la estructura y el contexto reciente de la EEES, y estos entre sí, atendiendo a la teoría sistémica (Funnell y Rogers, 2011, citado por López Torrejón, 2013). De ello se desprende que la educación resulta de la influencia de elementos externos a ella (output) así como de los efectos que la misma

produce como input a través del desarrollo de los procesos en que esta tiene lugar. En definitiva, como apunta Ligero (2011: 19), se trata de poner el "acento, no solamente en los objetivos a alcanzar sino también en la importancia de conocer cuáles son los mecanismos causales que han conducido a ellos".

Continuando con la Teoría de Programas, esta propone la identificación de cuatro dimensiones que son: contexto, estructura, procesos y resultados.

- El contexto: refiere al entorno de la realidad en que tiene lugar la experiencia que se desea estudiar, de manera que en él se identifican oportunidades y obstáculos que inciden en aquella, por lo que aporta elementos de análisis para determinar en qué condiciones se puede proponer los cambios de mejora. En el caso de esta investigación, el EEES es el contexto en el que se desarrollan las prácticas docentes con enfoque de EDCG, dentro del sistema universitario.
- La estructura: aporta elementos de reconocimiento formal sobre las prácticas docentes con enfoque de EDCG, cómo se definen, qué elementos se constituyen de refuerzo de las mismas, qué recursos se destinan a ello, en definitiva, se trata de las implicaciones a nivel de estructura institucional en la que tiene lugar la práctica docente de interés para esta investigación, que son las estructuras universitarias.
- Los procesos: estos refieren a cómo tiene lugar la propia práctica docente, se trata aquí de describirla, a la vez que analizar sus input en el aula, en el centro y en su entorno, se trata de dirigir la mirada a los aprendizajes que estos procesos aportan identificando errores y aciertos, que permitan proponer acciones de mejora.
- Los resultados: refieren a aquellos que se pretenden alcanzar con los estudiantes. La observación sobre los mismos permite identificar si los estudiantes están adquiriendo los aprendizajes pretendidos, o en su defecto poder identificar obstáculos para revisar la práctica docente y las incidencias del contexto y la estructura.

Dada la amplitud y complejidad del trabajo que supone la revisión de estas cuatro dimensiones, esta investigación ha centrado su atención en las tres primeras, como condiciones en que tiene lugar la práctica docente, a fin de contribuir a que futuras investigaciones se dirijan a los resultados, pudiéndose disponer de un marco previo de condicionantes que ayude a analizar las razones de éxito o fracaso.

De esta forma, se entiende que el marco analítico basado en la Teoría de Programas e incorporando la perspectiva sistémica, permite aportar una nueva comprensión a las acciones de EDCG y contribuir a la mejora de las prácticas del profesorado en sus aulas y en sus centros, a partir de un ejercicio deductivo, esto es que, elaborada la teoría, se efectúa una aproximación a la realidad permitiendo constatarla o refutarla, se aplica por tanto, el método hipotético-deductivo (Rubio y Varas, 1999).

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE TRABAJO

Se asimila en este estudio que la práctica docente con enfoque de EDCG es una buena práctica docente que contribuye a la construcción de un modelo de Universidad del tipo “C”, que es con el que la investigadora se posiciona, esto es, un modelo de Universidad que se enriquece y permea de los movimientos alterglobalizadores que combaten el modelo económico dominante, proponiendo nuevas formas de relación orientada al bienestar colectivo y sostenible; que asume su responsabilidad social rindiendo cuenta, a la par que dirige su misión a dar satisfacción a las necesidades y demandas sociales, generando conocimiento con la implicación y coparticipación activa de la sociedad.

Es por ello que interesa conocer cómo se está llevando a cabo, qué facilidades y obstáculos tienen, y qué propuestas de mejoras proponen los propios protagonistas, a fin de favorecer su fortalecimiento dentro de la formación reglada universitaria, donde se generan profesionales y ciudadanos al servicio de la sociedad, como misión de la institución.

Para ello, se hace necesario ahondar sobre el establecimiento de un modelo de categorías que permita un acercamiento a las condiciones que, en este trabajo, se estiman como mínimas para poder explorar si las prácticas reales y concretas de ajustan a ese modelo, a la vez que desvelar en qué condiciones contextuales y estructurales tienen lugar, dotándose con ello de elementos que evidencian el grado de cumplimiento de la calidad docente universitaria con enfoque de EDCG. De todo ello se habla a continuación.

Parece oportuno tomar en consideración invitar a las revisiones y apertura del debate tanto del propio discurso y conceptualización sobre la EDCG, como de los enfoques que integra (género, interculturalidad, derechos humanos y participación de la sociedad civil), que los diversos autores imprimen; rescatar las aportaciones que, en los foros de encuentro celebrados en los últimos años y que tienen a la ED como eje, se han hecho eco sobre la compleja situación conceptual y de contenidos de la ED, refiriéndose a una “sexta generación”.

Si bien la anterior conclusión invita a la reflexión, debate y redefinición, este hecho no es excluyente ni incompatible a aceptar que, hoy por hoy, la noción de la EDCG, se construye sobre las siguientes características: se trata de una educación como práctica social crítica, *esto es una educación no neutral* y, por tanto, como componente político; es una educación problematizadora, lo que supone cuestionar y desnaturalizar las cosas en busca de la

comprensión de los fenómenos; es una educación en valores, con alta carga humanista; es una educación transformadora, lo que pone en actitud de búsqueda de cambio para un mayor bienestar según los deseos e intereses de las personas; es una educación integral, que busca el desarrollo de las personas a partir de sus capacidades y potencialidades en todas sus dimensiones, y es una educación global, que implica tomar en consideración al yo, al nosotros y a todos, con la mirada tanto hacia lo más cercano e inmediato, lo cotidiano y local, como lo más global.

Considerando que una de las líneas de acción de la ED son las asignaturas propias de las titulaciones universitarias, es el currículum formal el que ocupa la atención del trabajo investigador, especialmente desde los contenidos de las guías docentes (currículum ofrecido) aportadas por los docentes a entrevistar y la versión que arrojan estos sobre cómo desarrollan su tarea (currículum real). Esta doble fuente de información sobre el currículum de la asignatura, permite poner atención a aquellos datos que contrastan y que pueden evidenciar coherencia entre ambos currículum o, por el contrario, la presencia de currículum oculto o invisible.

Respecto al currículum institucional y contextual, se requiere la identificación de categorías que se estiman necesarias y suficientes para garantizar la aplicación de actos pedagógicos que responden a la construcción de un modelo de Universidad del tipo “C”.

Una concepción genérica de lo que es concebido como buena práctica docente universitaria contempla dos aspectos: por un lado, la propia práctica docente que debe constituirse en una unidad coherente entre las partes integrantes que garantice el alcance de los objetivos pretendidos, entendida esta como proceso y, por otro lado, el aprendizaje real, la formación adquirida por los universitarios como resultados.

La amplia y compleja envergadura que implica explorar sobre ambos campos, exige adoptar la decisión de acotar el ámbito de actuación del presente trabajo en el primero de los aspectos. No se pretende con este trabajo medir, evaluar o calificar las experiencias individuales de los docentes expuestos a esta investigación exploratoria, pues se parte de la premisa de que cada experiencia, en su contexto concreto adquiere valor suficiente y diferenciado de las demás, por lo que se excluye cualquier tentación enjuiciadora, todo más porque la labor es de por sí de difícil alcance, y porque en el transcurso del trabajo, emergen elementos afectivos, organizativos, ideológicos que han de ser cuidadosamente tenidos en consideración.

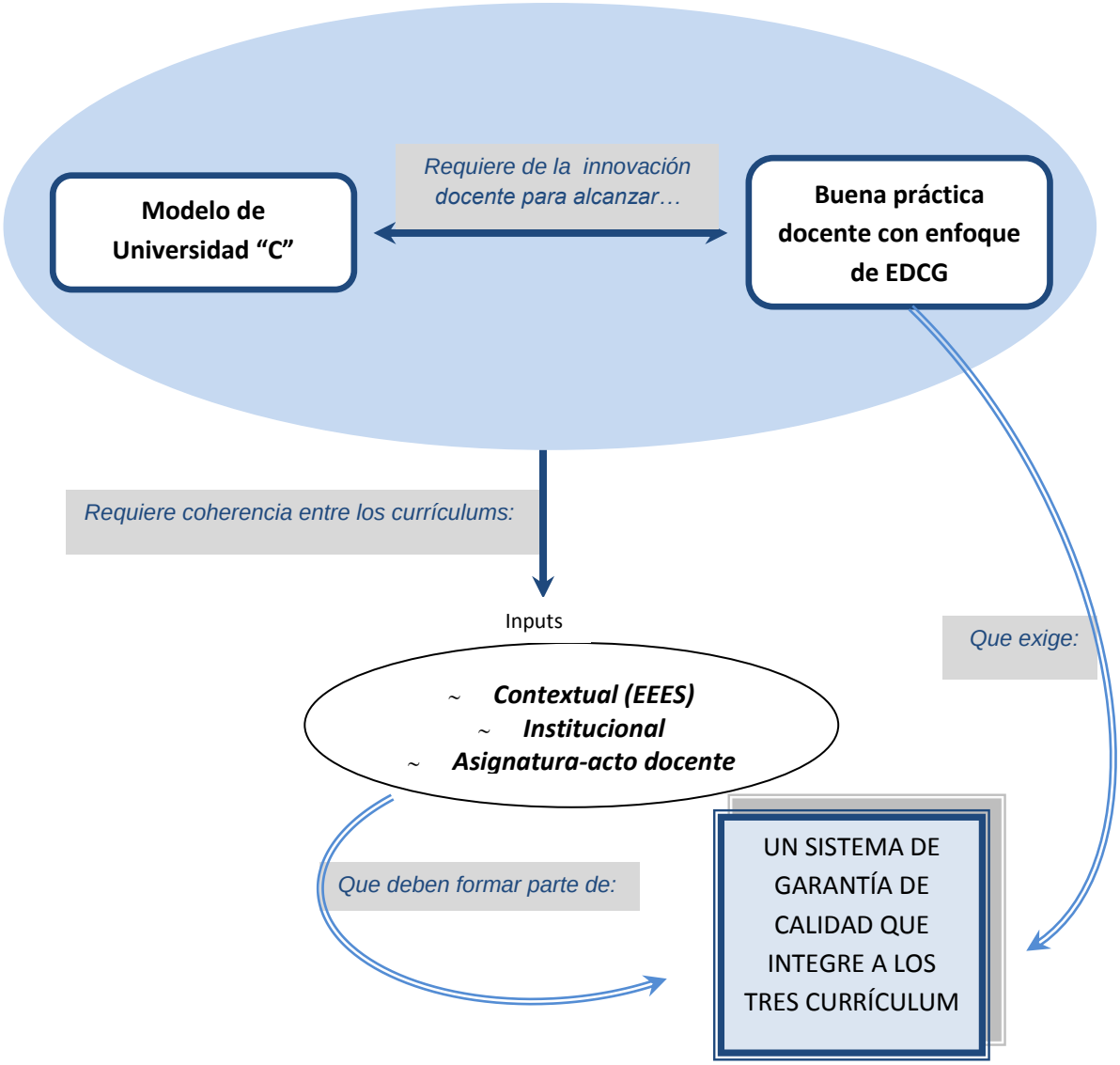
No obstante, sí es relevante la existencia de cada una de las prácticas a estudiar, porque en conjunto, brinda la posibilidad de visibilizar experiencias de prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG y las condiciones en que estas están teniendo lugar, pudiéndose inducir generalidades atendiendo a que todas se enmarcan en la institución universitaria.

La consideración de una buena práctica docente de EDCG en la Universidad está sujeta a las categorías con que la propia institución la defina dentro de sus sistemas de garantía de calidad. En este estudio, se estima que la valoración de una acción docente como buena práctica de la EDCG en la Universidad, requiere de la atención consciente sobre categorías ubicadas tanto en el propio acto docente, como en la institución y el contexto reciente del EEES. Atendiendo a ello, se requiere de un currículum coherente de las tres partes, con miras a la presencia normalizada de la EDCG en los títulos de grado.

Se plantea en esta investigación que la consecución de un modelo de Universidad “C” requiere de la innovación docente que permita la realización de buenas prácticas docentes con enfoque de EDCG, y cuyas variables deben formar parte de los sistemas internos de garantía de calidad de cada Universidad.

Gráficamente, se podría expresar de la siguiente forma.

Figura 8: Interrelación entre el modelo de Universidad tipo "C" con la práctica docente con enfoque EDCG y el sistema de garantía de calidad.



Fuente: Elaboración propia.

Si se tiene en cuenta las tres propuestas sobre sistemas de calidad de las prácticas docentes aportados por los diferentes autores, se desprende la propuesta de modelo de variables que se plantea en esta investigación, al aplicar la Teoría de Programas, por lo que este modelo sirve de estructuración del resto de esta memoria.

Tabla 5: Tabla comparada sobre tipos de currículum y propuestas de enfoques de sistemas de calidad docente y propuesta del modelo de la investigación.

Currículum	**Modelos de sistemas de Calidad Docente**							**Modelo-propuesta de investigación**	
Argibay y Celorio (2005), Intermón Oxfam (2005)	Jorge Seibold (2000) Modelo de calidad integral educativa		Zabalza (2003)		Bolivar (2007) "Espacios"	Bon, et. al. (2013)			
	Variable/ categoría	***Items/ indicadores***	***Variable/ categoría***	***Items/ indicadores***	***Variable/ categoría***	***Variable/ categoría***	***Items/ indicadores***	***Variable/ categoría***	***Items/ indicadores/subcategorías***
						Principios inspiradores	– Visión política de la educación – Visión ecosistémica – Elemento de la identidad – Elemento glocal – Elemento pedagógico		
						Atributos	– Conocimientos – Habilidades – Actitudes	Currículum asignatura	– Objetivos – Metodología – Contenidos (conceptuales, habilidades y actitudinales /atributos) – Evaluación
Currículum asignatura: proyecto curricular	Contexto didáctico-pedagógico	– Contenidos – Metodología	Espacio interno		Currículum de una asignatura	Prácticas docentes	– Currículum: claves conceptuales – Metodología – Vínculo del centro con lo local y lo global		
							– Profesorado y organización escolar	Profesor	– Motivaciones/intereses – Perfil – Relación docente-alumno – Percepción
				– Contexto institucional – Contenidos carreras	Cultura institucional	Estructura material e inmaterial (interno)			- Institucionalización de la ED en la Universidad. Ordenación académica

Currículum institucional: proyecto educativa institucional; organización y funcionamiento	Contexto institucional-organizativo	- Nivel directivo (órganos gobierno institución) - Nivel operativo (docentes, estudiantes, infraestructura)		- Profesores - Alumnos			- Actores y alianzas - Profesorado y alumnado	Currículum institucional	- Actores y alianzas - Profesorado - Alumnado
		- Nivel administrativo					- Recursos materiales		- Disponibilidad de recursos,(…)
	Contexto sociocultural	- Imaginario estudiantes	Espacio externo	- Políticas Educación Superior - Avances ciencia, cultura e investigación - Colegios profesionales - Empleo	Comunidad	Estructura contexto (externo)	- Devaluación de la educación - Valores	Currículum supraestructural	- EEES, elementos clave

Fuente: Elaboración propia.

Para concretar, a continuación se expone el modelo que orienta y guía este trabajo, tanto de revisión bibliográfica y documental como el trabajo de campo. Atendiendo a las propuestas de los modelos de sistema de calidad, se muestra el siguiente sistema, que sostiene un mayor vínculo con el modelo de Boni et. al. (2013), aunque aquí se realizan algunas adaptaciones. El orden global de los criterios de calidad de las prácticas docentes universitarias de la EDCG se rigen por una serie de principios: político, ecosistémico, identidad/glocal y pedagógico. En primer lugar, estos principios se deben poner de manifiesto en el currículum institucional (interno y externo) y en el currículum de la asignatura; en segundo lugar, el conjunto de variables se organizan:

En el externo aparecen:

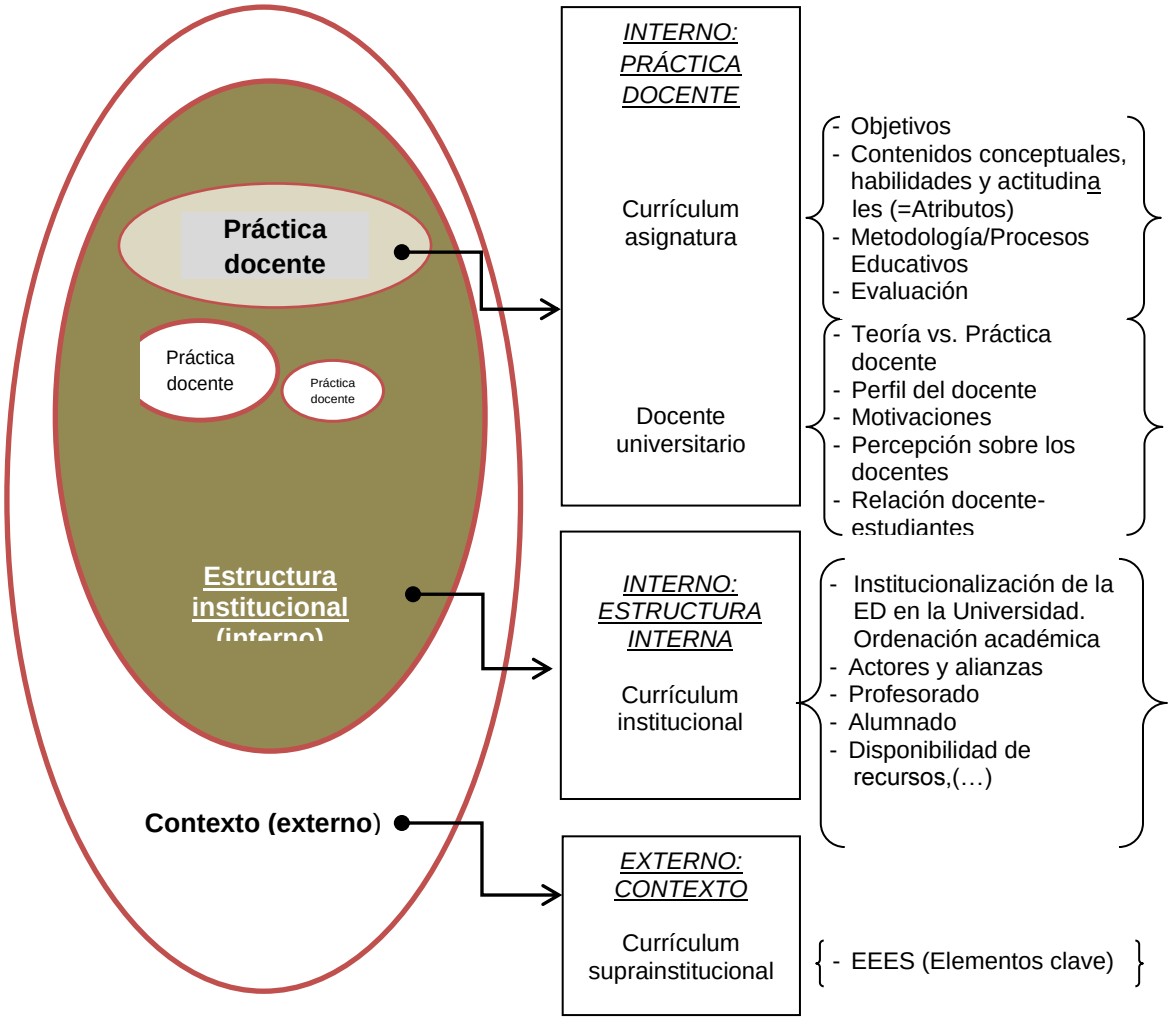
- Elementos clave del EEES (el contexto reciente, que viene condicionado por diversos factores y elementos que inciden en la institución universitaria y que los distintos autores han mencionado algunos).

En el interno se tiene:

- La organización institucional, integrada por:
    - Institucionalización de la EDCG en las prácticas docentes (currículum o proyecto educativo, principios que rigen la EDCG, normativas, iniciativas,…)
    - Elementos clave de la misión formativa del sistema universitario español:
        - Actores y alianzas
        - Profesorado
        - Alumnado
        - Recursos: disponibilidad de espacios, aulas y tiempo para la docencia en EDCG
- Las prácticas docentes que vienen determinadas a su vez por dos ítems:
    - Currículum de la asignatura:
        - Objetivos
        - Contenidos
        - Metodología
        - Evaluación
    - El docente universitario:
        - Práctica educativa *vs.* teoría educativa
        - Perfil
        - Motivaciones
        - Percepción sobre los profesores
        - Relación profesor-estudiantes

A continuación se representa gráficamente el modelo de sistema de variables de calidad de la práctica docente universitaria con enfoque de EDCG, que se propone para esta investigación.

Figura 9: Propuesta de modelo para el estudio de las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG.



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, la investigación que se presenta, pretende aportar pistas sobre cómo y en qué condiciones del contexto y de la estructura se están desarrollando las prácticas docentes con enfoque de EDCG en la Universidad, a fin de que se pueda producir conocimiento, comprensión, aprender de ello, y generar propuestas de mejora.

En esta línea, dice Alboan (2006) que la apuesta por el desarrollo humano y la transformación social en un contexto de globalización, requiere de cambios y adecuaciones constantes de las prácticas docentes. Pero estos cambios han de darse teniendo como base la reflexión y la mirada crítica al trabajo realizado. Es decir, la experiencia previa tiene que ser el elemento que de pistas para la mejora de las propias prácticas. Por ello, y coincidiendo con el autor, la propuesta metodológica que aquí se presenta puede ser un aporte que ayude en la comprensión de los procesos y las prácticas concretas que los docentes ponen en marcha, no solo para comprenderlas, sino para analizarlas críticamente de forma conjunta, así como para generar nuevos aprendizajes.

Así pues, con el presente trabajo se pretende realizar aportaciones que posibilite:

1 Una revisión conjunta y compartida de las prácticas docentes universitarias, de y a través de los docentes, fundamentalmente, con aportes de expertos y de representantes institucionales universitarios.
2 Una apropiación por parte de quienes viven la experiencia, tanto referido a los que han actuado como informantes clave, como por extensión, a cuantos docentes estén insertos en este modelo de docencia.
3 Pistas para nuevas propuestas y alternativas, orientadas a asentar y consolidar un modelo de Universidad basado en el enfoque de la EDCG.
4 Generación de conocimiento nuevo que facilite la vinculación de lo reflexivo y lo académico con las prácticas concretas.

Capítulo 2

JUSTIFICACIÓN
Y PERTINENCIA
DE LA INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El capítulo 2 de esta memoria de tesis tiene como finalidad justificar la investigación que se presenta. Para ello, se bosqueja una aproximación diagnóstica que la revisión bibliográfica y documental arroja sobre los tres currículum: contextual-EEES, institucional y práctica docente.

Una vez conceptualizada y contextualizada la práctica docente formal y realizada la aproximación diagnóstica que emerge de la revisión documental y bibliográfica, se procede a concluir el capítulo con las situaciones-problema que se estima se puede contribuir a satisfacer, y que se constituyen en los indicadores de pertinencia del trabajo realizado.

2. DIAGNOSIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y LA ED EN LA UNIVERSIDAD

Hay que *"orientar las competencias genéricas de las futuras titulaciones derivadas del EEES hacia la ciudadanía cosmopolita; hay que diseñar el currículum universitario para el aprendizaje personal, profesional y ciudadano y hacerlo desde la introducción de contenidos que faciliten la construcción de un proyecto personal de vida, del aprendizaje de la responsabilidad profesional y ciudadana y de la solidaridad y el voluntariado; hay que potenciar el cambio de paradigma de enseñanza aprendizaje desde uno basado en la transmisión de los conocimientos a otro que forme en conocimiento, habilidades y valores; y, finalmente, hay que incentivar la innovación docente y el uso de instrumentos éticos que promuevan el ethos institucional acorde con los valores del desarrollo humano".*

Boni (2005: 621).

A continuación se presenta algunos de los principales elementos que diagnostican la situación de la EDCG en las prácticas docentes universitarias. A partir de este conjunto de déficits nace y, por tanto, se justifica, la realización de esta investigación que tiene un carácter exploratorio, con la finalidad de contribuir a desvelar cómo se manifiesta la realidad docente, para efectuar propuestas de mejora en coherencia al nuevo papel que ha de

desempeñar la institución universitaria, esto es la transformación hacia una Universidad que atienda a las emergentes exigencias y necesidades de la sociedad y del EEES, que respondan al modelo de Universidad orientado al enfoque humanista según la perspectiva de la EDCG.

Conforme a las fuentes secundarias, y como resultado de la revisión bibliográfica y documental, se estructuran dichos argumentos en tres bloques atendiendo a las variables que se desprenden del modelo de trabajo que propone esta investigación en las conclusiones del capítulo 1, esto es: el contexto, la estructura institucional universitaria y las prácticas docentes.

2.1. CONTEXTO INVESTIGADOR SOBRE LA EDCG EN LA MISIÓN FORMATIVA UNIVERSITARIA

Una de las pocas investigaciones de tesis doctoral realizada sobre la EDCG en las enseñanzas universitarias data de 2005. La autora, Alejandra Boni, realiza un importante recorrido por las fuentes epistemológicas de la política, la ética, la psicología y la pedagogía, que contribuye a dar un sólido soporte científico a la EDCG. La tesis se constituye en una de las fuentes bibliográficas de obligada consulta para quienes se adentran en la investigación dentro de esta área.

La otra investigación que focaliza su atención en la EDCG en la Universidad viene de la mano de la tesis doctoral de Natalia Martínez Alegría (2013), haciendo un recorrido por la ED desde sus cuatro dimensiones, y concretando en una Universidad como estudio de caso.

Ambas tesis proyectan una mirada amplia en las distintas dimensiones de la ED, realizando un estudio de caso centrado en su Universidad. En concreto, se diferencia esta investigación de aquellas, en que se centra, específicamente, en la educación formal universitaria de la dimensión formativa de la ED.

2.2. DIAGNOSIS CON RELACIÓN AL CONTEXTO EEES

1. *Ausencia de consenso sobre cómo asimilar el proceso globalizador*

La institución universitaria, por definición y atendiendo a su autonomía, cuenta en su interior con la posibilidad propia del discurso sobre cómo debe entenderse la política universitaria, así como los procesos democráticos y participativos en la definición de aquélla. No obstante, en palabras de Martínez Bonafé (2012), el discurso está caracterizado por dos elementos esenciales que vinculan con la tendencia del proceso globalizador. Por un lado, se tiene la pugna entre los distintos grupos y relaciones de poder que asimilan e interpretan de diferente forma la política de la institución y de los procesos democráticos y, por otro lado, "el lenguaje y las prácticas institucionales que acompañan los conceptos de docencia e investigación nada tienen que ver con la esperanza de una Universidad pública emancipada de la globalización neoliberal". Así, pues, el proceso globalizador afecta a la Universidad provocando división y tensión de pareceres.

Siguiendo con el mismo autor, esta tensión y división podrá apreciarse a medio plazo en lo que él mismo denomina como "formato de castas entre investigadaores y docentes privilegiados, con proyectos, institutos y financiación a su servicio, que les distancia considerablemente del resto del personal de plantilla, de un modo muy similar al que se puede producir entre las grandes corporaciones empresariales" (Martínez Bonafé, 2012), que será resultado del proceso generalizado de precarización del trabajo y sobreexplotación como sistema económico, con los contratos-basura de "profesor asociado" que se vienen aplicando, que además sufren el mecanismo de las acreditaciones que mantiene durante prolongados periodos de tiempo, a profesores y profesoras ayudantes, quienes soportando la carga máxima de docencia, son los que tienen un salario considerablemente inferior al de un profesor titular.

2. *Escasa financiación pública destinada a la ED desde la CD*

Haciendo una comparativa entre las distintas dimensiones que adquiere la ED (sensibilización, formación, investigación y movilización), Ortega Carpio señala que se advierte una escasa financiación a la ED formal. Este hecho, la escasa inversión económica de la ayuda oficial al desarrollo en esta línea educativa, es interpretado como que la ED formal no es una prioridad política y, con ello, se consigue a su vez,

una “escasa visibilidad de las prácticas docentes de ED, con especial incidencia en la institución universitaria” (Ortega Carpio, 2008: 15).

Al hilo de lo dicho, Nuñez (2008) manifiesta que esta escasa financiación supone una carencia de recursos que expone al profesorado universitario a situaciones complicadas, ya que la introducción de la EDCG, como procesos innovadores, requiere de cambios profundos e integrales para poder alcanzar el objetivo de desarrollar en los estudiantes las competencias adaptadas al contexto europeo.

Siguiendo con la financiación de la ED en las universidades, estas señalan que en la práctica se les destinan muy pocos recursos desde las instituciones promotoras de ED porque se las tienen en muy poca consideración como actor en ED (Grupo de Trabajo CUD, CICUE-CRUE, 2011).

3. Conflicto entre la formación convencional de educación basada en la visión monocultural de las clases dominantes y la formación basada en la EDCG

La EDCG se caracteriza por formar desde el cuestionamiento, el análisis y la reflexión, desnaturalizando las cosas. Este hecho contraviene al papel histórico de la enseñanza que la escuela *(la investigadora plantea que por extensión a todo el sistema educativo*) ha desempeñado, construyendo el conocimiento desde la visión monocultural de clases dominantes, que desde la perspectiva de Morillas y Llopis (2011) provoca resistencias en las sociedades neoliberales. Puede decirse que una parte muy significativa de las propuestas de ED han sido y siguen siendo abiertamente contrarias a la ideología y la cultura dominantes en los centros educativos; son, por ser breve, y tomando las palabras de Luque (2011), irreductiblemente contraculturales.

4. Ausencia de agentes en la construcción del currículum universitario

Dadas las características que se imponen y definen al sistema educativo (al servicio del mercado, manteniendo inalteradas las clases sociales y descontextualizado, reproductor y perpetuando los valores y contenidos de las visiones monoculturales), exige contemplar la incorporación de la diversidad de agentes y colectivos sociales que posibiliten el diálogo cultural entre los saberes producidos en la calle, populares, de sentido común, etc., para un nuevo modelo de creación del conocimiento.

El currículum universitario, como instrumento mediante el cual la institución pone de manifiesto cómo se concibe a sí misma, esto es a qué modelo de Universidad aspira, requiere de la integración de la diversidad de posicionamientos y discursos, tanto internos a ella, como externos, y esto conlleva, como dice Martínez Bonafé (2012: 17-

18), “un debate coparticipado entre los gobiernos locales, autonómicos y nacionales; tejido y redes sociales, movimientos sindicales, vecinales, etc.; movimiento estudiantil y profesorado universitario”.

5. *Escasez de regulación jurídica y déficits en su aplicación*

En el año 2004, Baselga et. al.[1], atestiguan que existe una ausencia de un marco jurídico que avale la inclusión de temas relacionados con la ED en las titulaciones universitarias[2]. Aunque esta circunstancia, con el proceso de adaptación al EEES puede haberse ido atajando, no menos real es que sigue teniendo como consecuencia lo mismo que entonces ya anunciaban estos autores, y es el hecho de que no se evidencian proyectos curriculares de centro con una apuesta decidida y firme por la EDCG, de hecho, manifiestan que cuando esto ocurre es de manera excepcional, y que los proyectos de centro son meros trámites burocráticos formulados al margen de la propia actividad docente que lleva a cabo el profesorado. En palabras de Liébana (2008: 87), lo que ha ocurrido es que los cambios que se han producido en la Universidad se dirigen fundamentalmente a la generación de normativa de carácter formal, sin embargo, en lo que refiere a la metodología apenas se ha cambiado.

A este respecto, algunos de los estudiosos señalan que a pesar de los avances en la regulación normativa de la EDCG en la Universidad[3], no es suficiente para que se confíe en su aplicación “porque el sistema educativo no está en disposición de aceptar e integrar plenamente el tratamiento curricular de las temáticas propias de la ED de forma transversal, por más que la revisión crítica de las experiencias llevadas a cabo al amparo de la transversalidad haya puesto de relieve sus carencias y limitaciones” (Luque, 2011: 58).

Así, Gimeno (2005) dice que para que la enseñanza universitaria se adecúe a los discursos oficiales regulados, es necesario que se produzca un cambio en cómo está organizada la docencia y cómo funciona la propia forma de organizarla, teniendo en cuenta para ello las estructuras administrativas y de gestión. Esto ha de venir acompañado de la sensibilidad por parte de las personas que ocupan los órganos de gobierno, debiendo ser conscientes de que atender a los requerimientos de la

[1] A este respecto, en los últimos años se ha generado un marco regulador y estratégico que indica la presencia de la ED en los currículums universitarios.

[2] Si bien es cierto que la afirmación refiere a los centros de primaria y secundaria, esta se hace extensiva a la educación superior, se propone con el trabajo un acercamiento a la realidad universitaria.

[3] En la construcción del EEES se ha generado un marco normativo suficiente para avalar la presencia de la ED en los títulos de grado universitarios. A este respecto, en el capítulo 5 se señalan aquellos que son básicos en este marco.

Convergencia Europea supone poner de relieve que exige un nuevo paradigma pedagógico que ha de ser contemplado dentro de los sistemas de calidad y eficiencia universitaria.

6. Falta de consenso sobre la misión de la Universidad como institución educativa

La función fundamental de la Universidad en la formación de sus estudiantes como futuros profesionales, es objeto de reflexión cuando se plantea un debate sobre la ED en el contexto de esta institución. Este suceso se centra, especialmente, en los dos discursos dominantes que compiten entre sí: el discurso liberal-mercantilista al servicio exclusivo del sector lucrativo; frente al discurso integral-moral-humanista, centrado en el estudiante como profesional, pero también como ciudadano.

Álvarez Méndez (2009) indica que, actualmente, el primero de los discursos, basado en la búsqueda de la eficacia, de la lógica técnica, de la rentabilidad económica y del enfoque sociolaboral, emerge con fuerza apartando y minimizando el discurso moral y político de la educación y el interés formativo. Frente a ello, la Coordinadora de Organización No Gubernamentales de Desarrollo de España (2005) (en adelante CONGD) propone que la ED se enclave dentro de la educación formal como una corriente educativa dirigida a impulsar la ciudadanía global, generando ciudadanos activos, competentes, preocupados por los temas colectivos y que reclamen su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos, a través de un pensamiento complejo.

Dentro de la función investigadora de la Universidad, el discurso liberal-mercantilista es aún más acentuado, pues se produce una relación dependiente entre la capacidad de autonomía financiera de la institución, y el tipo de demanda que sus posibles “clientes” le hacen. De esta manera, tal y como afirma Angulo (2009: 192) el “proceso de mercantilización está produciendo pérdida de autonomía y de sentido crítico de la investigación universitaria por la presión de las firmas industriales ejercidas como contrapartida de sustanciosas contribuciones económicas a las arcas universitarias”.

De acuerdo con los discursos o tendencias en la creación de un modelo de Universidad, que conviven entre sí, desde el Grupo de Trabajo CUD (CICUE-CRUE), se diagnostica que existe una necesidad de una mayor implicación institucional de las universidades en este ámbito, siendo insuficiente la que se está dando (Grupo de Trabajo CUD, CICUE-CRUE, 2011).

Ante esta evidencia, los estudiosos de la EDCG, que navegan en el discurso integral-moral-humanista, sostienen y defienden la necesidad de una financiación pública de la institución, por tratarse de un servicio de carácter público y general que debe conservar

su autonomía, tanto para definir como para desarrollar sus funciones esenciales: la formación y la investigación al servicio de la sociedad en su conjunto.

7. Recortes en la financiación de las universidades

Ha sido una constante por parte de la administración pública reseñar que la adaptación al EEES debe venir acompañada de financiación que permita la inversión que exige introducir los cambios (a lo largo del documento se van aportando datos al respecto). A tenor de ello, en el año 2009, en el Plan de Acción para el Apoyo y la Modernización de la Universidad Pública Española en el marco de la Estrategia Universidad 2015 (2010: 6) se sigue manteniendo esta afirmación, añadiendo, además, que "se reconoce que la preocupación de la comunidad universitaria por un sistema de financiación que permita el tránsito de un modelo a otro, no ha sido atendida adecuadamente debido a la existencia de un parámetro erróneo de que la transición debía realizarse a coste cero".

En este sentido ya se manifestaban Boni y Pérez-Foguet (2006), quienes anticipaban este agravamiento como resultado de las intenciones de redefinición del sistema universitario en su misión formativa dirigido a que se sustente sobre la base del "criterio coste cero", obstaculizando la posibilidad de impulsar iniciativas docentes con enfoque de la EDCG.

A ello se suma que en los últimos años las universidades españolas han sufrido recortes en las cuantías de su financiación procedentes de las administraciones públicas estatal y autonómicas (Boni, 2013). El reciente contexto que se vive en España, que ha supuesto ajustes presupuestarios, afectan de manera sustancial en las capacidades de las universidades para dotar de medios (materiales y humanos) que les permite abordar los retos del EEES. Este hecho ha puesto sobre la mesa el debate sobre la autonomía del sistema universitario, pues a la vez que se evidencia una autonomía formal de las universidades (Constitución Española, Ley Orgánica de Universidades), se tiene por que estas son dependientes financieramente (Castro, 2012).

Lo cierto es que desde años anteriores ya se anunciaba la deficitaria calidad del sistema educativo como consecuencia de la falta de inversión (Gimeno Sacristán, 2005), por lo que la trayectoria que se ha evidenciado hace presuponer un recrudecimiento de la situación.

2.3. DIAGNOSIS CON RELACIÓN A LA ESTRUCTURA INSTITUCIONAL

8. Currículum de las titulaciones condicionado por el proceso globalizador, con orientación mercantilista, y ausencia del carácter humanista

Todo el proceso experimentado por la Universidad en los últimos años ha traído consigo que esta fundamente su papel formativo basándose en la "formación hacia el empleo", de lo que ha resultado consecuencias como las que Zabalza (2003) señala a continuación:

- "Introducción de altos niveles de competitividad entre los estudiantes, dado que las posibilidades de empleo son escasas.
- Deslizamiento hacia un fuerte practicismo. Las materias fundamentales (tildadas de teóricas) van cediendo su posición curricular privilegiada a materias más pragmáticas.
- "Atomización galopante de los currícula universitarios, multiplicación de materias diferenciadas", que ha potenciado el aumento de especializaciones. Esta división del saber ha aislado y se ha alejado de las corrientes humanistas, siendo estas necesarias para aportar una formación sobre distintas visiones globales del mundo y de los problemas humanos. Gimeno (2005) afirma que la división del currículum impide una formación integral, lo que presupone entrar en contradicción con la EDCG. A esta sobreespecialización también refiere Liébana (2008), proponiendo que la Universidad debe organizarse atendiendo a criterios de carácter sistémico y complejo de los problemas a los que los estudiantes deberán hacer frente una vez tengan que afrontar su actividad profesional.
- "Pérdida o, cuanto menos, notable desconsideración de los valores que tradicionalmente orlaban la condición de universitarios. La tendencia al pragmatismo y a la aceptación de las condiciones del mercado, la necesidad de obtener un buen expediente e ir haciendo méritos rentabilizados, etc., restan energías para la contestación, la crítica, la solidaridad, la reflexión sosegada, la vida cultural en sus múltiples dimensiones, e incluso el ocio y la relación con los colegas. La presión de los estudios es tan fuerte que a los estudiantes les resulta difícil resolver el dilema entre sus propias necesidades sociales, lúdicas, afectivas, etc., y el mantener un alto nivel de rendimiento académico"[4].

[4] Se toma aquí las palabras de Angulo Rasco (2009: 191) al citar a Stephen Ball (2004: 24-25), quien advierte que "la privatización no es simplemente un cambio de la gestión del servicio educativo, supone un cambio en el

A tenor de todo ello, Fueyo añade que este hecho se ha acentuado con la aprobación del Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, pues supone un "giro importante hacia la liberalización de las enseñanzas universitarias, con consecuencias imprevisibles que están empezando a dejarse ver" (2008: 45).

9. *Escasez de investigaciones aplicadas, estudios y publicaciones sobre prácticas docentes de EDCG en las universidades que ayuden a los docentes a mejorarlas*

Como resultado de la consulta a las fuentes secundarias, se detecta una ausencia de investigaciones, estudios y publicaciones sobre las experiencias de la EDCG, que ayude a mejorar la práctica educativa de los profesores universitarios que se inician en este enfoque educativo. Sobre lo poco que se ha publicado, es fundamentalmente de corte descriptivo, lo que resulta insuficiente para aquel objetivo (Escudero y Mesa, 2011).

Este hecho se ve acentuado porque la ED no es considerada actualmente como una disciplina. A pesar de que viene siendo cada vez más recurrente la demanda de que se constituya como tal, López Bachero (2000) habla sobre la dificultad que conlleva la creación de una nueva área, identificando un conjunto de condicionamientos a los que se expone la propuesta de los defensores de la ED como disciplina. Aquél identifica, por ejemplo, que se trata de un proceso laborioso, con muchas trabas de carácter administrativo, a la vez que existe desinterés y/o desconfianza institucional frente a la previsión de las consecuencias sociales de la investigación y la divulgación del conocimiento.

A partir de esta situación, Escudero y Mesa proponen que, para que se conozcan las buenas prácticas existentes, conviene "hacer publicaciones, promoción de encuentros e intercambios de docentes; promover la participación de profesores de proyectos consolidados en nuevos proyectos de otros centros, ofreciendo orientación y experiencia; potenciar encuentros e intercambios de experiencias de ED (metodologías, proyectos participativos, redes) entre oficinas de cooperación y voluntariado de las universidades españolas" (Escudero y Mesa, 2011: 147).

significado de la educación, en lo que supone ser un docente y un aprendiz. Cambia lo que somos y nuestras relaciones con lo que hacemos, permeando todos los aspectos de nuestras prácticas y pensamientos cotidianos, el modo en cómo pensamos sobre nosotros mismos, y nuestras más inmediatas relaciones sociales… No se trata solo de una reforma, sino de una transformación social. Sin el reconocimiento del debate público sobre lo que está ocurriendo…, podemos encontrarnos nosotros mismos viviendo y trabajando en un mundo de contingencias, con el que las posibilidades de autenticidad y significado en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación serán gradual e inexorablemente borrosas".

10. Ausencia de una estrategia que dote de importancia al uso de metodologías coherentes con la EDCG

A pesar de que se tiene pleno convencimiento de la importancia que adquiere el uso de metodologías por su influencia en los procesos de aprendizaje, el propio MECD (2006) anuncia la ausencia de estrategias que pongan en valor esta aspecto, citando un conjunto de elementos que provocan esta situación, de los que algunos son tratados de manera diferenciada en este diagnóstico, distinguiendo entre aquellos que se estima son de carácter institucional de aquellos que son de influencia en los procesos docentes (Grau y Gómez, 2010: 20):

- "El bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora (Ávila, 2009; Hannan y Silver, 2006).
- La concentración de los esfuerzos de los docentes en la transmisión de contenidos[5].
- La escasa preparación diagnóstica del profesorado derivada de la ausencia de un sistema de formación inicial y permanente del profesor universitario.
- La resistencia del profesorado al cambio metodológico. Al respecto Hannan y Silver (2006) lo desvela como uno de los obstáculos a los que la institución ha de hacer frente, teniendo que afrontar realizar un ejercicio de convencimiento cuando se trata de desarrollar metodologías docentes innovadoras.
- Inexistencia de experiencia docente en trabajo cooperativo.
- Lento avance en la toma de concienciación del profesorado sobre el cambio de cultura pedagógica que supone el EEES.
- Excesivo tamaño de los grupos. Avila (2009) afirma que el elevado número de estudiantes por profesor es incompatible con las nuevas metodologías.
- La dificultad de implicar a los estudiantes en sus propios procesos formativos. Un elemento que conviene considerar a este respecto es la relación que existe entre el aumento de estudiantes que se apropian de su aprendizaje y su rechazo hacia lo académico, enmarcándose en una orientación posmoderna de la educación (Hannan y Silver, 2006).
- La inadecuación de muchas infraestructuras y equipamientos, que se siguen ideando bajo el prisma de las clases magistrales y grupos numerosos. Al respeto, experiencias como la de Ávila (2009), refuta esta afirmación cuando apunta a que

[5] El estudio que realizan Elisabel Cubillas y María Luna, desvela la tendencia de los docentes a la clase expositiva magistral, obteniendo como resultado que un 95,2 % de su muestra lo hace (2008: 68).

los espacios se convierten en insuficientes y/o poco apropiados, debido a que el diseño de los centros ha estado dirigido a los modelos tradicionales.

- El incipiente manejo de nuevas técnicas de planificación de la docencia.
- La falta de coordinación entre administraciones y entre estas y las universidades".

11. *Ausencia de la ED en los planes de estudio*

El Grupo de Trabajo de la CUD (CICUE-CRUE) estima que existe "poca implicación del profesorado para transversalizar la ED en los programas docentes" (Grupo de Trabajo CUD, CICUE-CRUE, 2011).

Ortega Carpio (2008) añade que las universidades, organismos del ámbito estatal reconocidos como actor que puede desempeñar un importante papel en ED, no están aprovechando lo suficiente las posibilidades para impartirla y que, de hecho, la mayoría de las actividades que se ofertan de ED se enmarcan más en la educación no formal, fuera del currículum de las asignaturas propias de las titulaciones. Reforzando esta idea, López Bachero (2000) afirma que es insatisfactoria la presencia de asignaturas vinculadas con el desarrollo dentro de los planes de estudio de las universidades, y que con relación a la ED, su presencia es escasa, apareciendo en todo caso como un capítulo dentro de asignaturas de contenido más amplio. Lo que sí sigue siendo más visible son asignaturas centradas en lo que se viene denominando las "educaciones para", esto es: "educación para la paz, para la convivencia, para la salud, educación de género, para la tolerancia, para la interculturalidad, para la difusión de los derechos humanos, para el consumo, o la educación ambiental, etc." (2000: 237).

Incide en la escasa presencia de la ED en los títulos universitarios el hecho de que, en la práctica, un considerable protagonismo a la hora de determinar qué asignaturas integran un plan de estudio, viene de la mano de las líneas de investigación que desarrollan los profesores, y esto es así porque "las relaciones entre docencia e investigación son muy estrechas en el mundo universitario, y estas están basadas en la propia necesidad del profesorado de adscribirse a determinadas materias para poder concursar a plazas con perfiles definidos" (López Bachero, 2000: 235-237).

Esto trae consigo que, a pesar del enorme esfuerzo didáctico aplicado, existen ámbitos escasamente estudiados, requiriéndose la realización de un trabajo de carácter teórico que integre la práctica actual. De hecho, la CONGDE (2005) avisa de que es cada vez más ineludible que la ED se constituya como modelo de estudio que provea de trabajos de tesis, de cursos, de investigación, etc., en el mundo universitario, dotándose así de una unidad teórica fundamentada interdisciplinarmente.

Por ello, Ortega Carpio (2008) propone como necesaria la transversalización de la ED en los currículos académicos, debiéndose incorporar materias que de manera específica conecten con la titulación concreta en la que tiene lugar.

12. *Incapacidad de los centros para favorecer la adquisición de competencias básicas*

Se detecta un déficit con relación a las políticas de evaluación de las competencias básicas, pues no se ha producido un avance en la dotación de capacidades de los centros para favorecer la adquisición de aquéllas por parte de los estudiantes (Elmore, citado por Bolivar, 2007). La aplicación de evaluaciones externas ha demostrado que no se alcanzan los niveles deseables, y que ello está vinculado a la carencia de medios así como a la ausencia de desarrollo de procesos que capaciten a los centros para responder a las competencias establecidas. A este respecto, la investigación de Hannan y Silver (2006: 120) refiere a que "los sistemas tradicionales de administración de departamentos hacían difícil en algunas instituciones mantener a largo plazo el desarrollo de iniciativas", como barrera en el impulso de innovación docente.

Esta situación se agrava con las contradicciones de un sistema universitario que promulga un modelo pedagógico promovido por el EEES basado en valores como el trabajo en equipo, la cooperación o la autonomía de los estudiantes, frente a un contexto social y cultural que se impregna de un mensaje integrado por el individualismo y la competitividad (Liébana, 2008), tensiones que se manifiestan en la actividad cotidiana de las aulas, en el ambiente universitario y en el propio contexto.

13. *Invisibilidad de la ED en la educación formal de la Universidad, llegada tardía e historia más corta*

Si se considera la evolución y antecedentes de la ED, se evidencia un mayor reconocimiento y presencia de la misma en los niveles de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Este recorrido, a lo largo de los años, ha permitido ir introduciendo elementos progresivamente en consonancia con la EDCG, como ha sido la educación en valores, la educación para la ciudadanía, la coeducación en género, la educación medioambiental, etc. No obstante, hay que señalar que el profesorado universitario que ha asumido la ED como una actividad propia de la Universidad es aún minoritario (Grupo de Trabajo de la CUD, CICUE-CRUE, 2011). Esta ausencia de la ED en las universidades tiene la consecuencia de que no existen informes, ni estudios sobre cómo se esboza la EDCG en la Universidad, lo que deriva a que, para avanzar en la integración de la EDCG, haya que acudir a la literatura que versa sobre los niveles educativos anteriores por ser en estos donde más experiencias docentes se

han producido. Por otro lado, Escudero y Mesa (2011), detectan a través de su estudio diagnóstico que la ED en la Universidad está ausente ocupando un lugar marginal, y que las experiencias que se visibilizan con cierto interés son las que están relacionadas con las oficinas de cooperación[6] de aquellas. Con relación a la oferta formativa formal, el estudio de Unceta (2007) arroja que las oficinas de cooperación carecen de información sobre esta.

14. *Falta de reconocimiento e incentivos a los profesores para que realicen prácticas educativas con enfoque de EDCG*

Tanto el MEC (2006) como el Seminario "El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas", citado en el mismo documento del Ministerio, apuntan a un conjunto de elementos que inciden notablemente en la posibilidad de desarrollar prácticas docentes con enfoque de la EDCG, como por ejemplo: "la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción frente a la actividad investigadora, la falta de formación en la línea que se pretende seguir, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado y cierto desconcierto en cuanto a los objetivos concretos del EEES, la poca motivación que produce la docencia por el escaso valor, la concentración de los esfuerzos en la transmisión de contenidos, la resistencia al cambio, el elevado ratio profesor-alumnos, el desconocimiento del EEES o la escasa preparación pedagógico-didáctica del profesorado universitario derivada de la ausencia de un sistema sólido de formación tanto inicial como permanente" (MECD, 2006: 44). Sucesivas publicaciones a lo largo de estos años, tras la revisión que el Ministerio de Educación y Ciencia anunciara, sigue constatando que los profesores se siguen sintiendo poco valorados y reconocidos (Ávila, 2009; Escudero y Mesa, 2011).

También apuntan como una de las causas de esta situación al hecho de que los programas e iniciativas con enfoque de EDCG se hacen al margen del proyecto de los centros, convirtiéndose en experiencias aisladas y anecdóticas en tanto que es imposible darles continuidad, quedando limitadas en el tiempo (Escudero y Mesa, 2011).

"Si se quiere trabajar en los centros educativos hay que lograr que la ED sea reconocida por las autoridades educativas. Mientras esto no cambie, es un derroche de recursos y energías", según manifiesta un profesor de secundaria en el estudio de Escudero y Mesa (2011: 137). En un estilo más optimista Montes del Castillo (2000) plantea que las

[6] Téngase en cuenta al respecto, que las oficinas de cooperación no tienen competencia en materia de educación formal, siendo las otras dimensiones de la ED en las que desarrollan fundamentalmente su actividad.

posibilidades a largo plazo están ahí y pueden ser utilizadas; pero para ello es necesario que tanto los profesores de las distintas áreas de conocimiento como los responsables de la gestión de la Universidad, sean sensibles a esta temática de la cooperación y el desarrollo y tomen en el momento adecuado las iniciativas adecuadas.

15. *Deficitaria formación en ED de los docentes y de trabajo en red de los mismos*

Históricamente es conocido que las metodologías participativas y activas en el acto docente no han sido de predominio en el sistema universitario. Dado que la introducción de este tipo de metodologías es una de las instrucciones recibidas con motivo del EEES, Escudero y Mesa (2011) proponen que es necesario reforzar la formación en ED de los formadores incidiendo en este tipo de metodologías. Por otro lado, esta formación queda reforzada si se favorece el trabajo en red con otros docentes, lo que permite intercambiar, a la vez que elaborar, propuestas y construir aprendizajes mutuos, tanto desde el punto de vista profesional como personal (Consorcio, 2009). No obstante, Escudero y Mesa (2011) alertan del déficit del sistema educativo sobre la inexistencia de una estructura que ofrezca un reciclaje continuo de los profesores.

La formación en ED conlleva además de la dotación de habilidades metodológicas, adquirir los valores en los que se inserta el acto pedagógico, por lo que los profesores también deben obtener una formación sobre los valores que implícitamente conlleva procesos metodológicos que supone el trabajo en equipo, la cooperación o la autonomía (Núñez Delgado, 2008; Liébana, 2008).

16. *Déficit en la capacidad de los docentes para elaborar propuestas educativas*

El EEES supone la puesta en práctica de iniciativas docentes con carácter innovador, introduciendo nuevas metodologías pedagógicas caracterizadas por su flexibilidad, variedad de acciones, multiplicidad de fórmulas para aplicar la evaluación, y teniendo en cuenta que el principal protagonismo recae en la figura del estudiante, es por lo que, las metodologías deben permitir su participación activa, favorecer que este construya el conocimiento y el cambio de rol del docente, que en este caso debe servir como guía, supervisando y acompañando en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esta situación de exigencias de cambios a los que lleva el EEES visibiliza la falta generalizada de formación didáctica del profesorado (Liébana, 2008).

Dicho lo anterior, resulta interesante tomar uno de los resultados que Escudero y Mesa han evidenciado como resultado de la revisión bibliográfica realizada (siendo estos conscientes de la ausencia de un análisis y reflexión profundos y con rigor). La apreciación que han tenido es que existe la percepción de que los profesores que

intentan trabajar la EDCG, lo hacen a través de prácticas docentes innovadoras, pero que estos hacen uso de "formatos clásicos (charla, conferencia, etc.) aunque no sean los más adecuados en ciertos contextos, por la falta de capacidad para elaborar otras propuestas educativas, exceso de activismo que no va acompañado de un análisis suficiente" (Escudero y Mesa, 2011: 53). Este hecho evidencia las carencias de conocimiento sobre la propia EDCG y las estrategias metodológicas que contribuye a un aprendizaje constructivista[7], a la vez que pone de relieve el riesgo de distorsionar el propio concepto de la EDCG, haciendo ver que aquello que llaman como tal, está reflejado en su actuación docente, convirtiéndose en una amenaza al no serlo.

Se añade a los docentes la difícil tarea de seleccionar los contenidos que son relevantes dentro de las diferentes materias e, incluso, para las propias asignaturas, y los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes, debido a la enorme cantidad de producción de conocimientos como por la facilidad de acceso a la misma (Liébana, 2008).

Cubillas y Luna[8] (2008) apuntan también como evidencia de la carencia formativa en la elaboración de procesos metodológicos al "desbarajuste" que se manifiesta a través de la gran diversidad de términos metodológicos, de procedimiento y de los mecanismos de evaluación que se vienen utilizando para señalar las mismas formas de abordaje de distintas asignaturas. Todo ello, proponen las autoras, requiere del impulso de iniciativas que permitan suplir las deficiencias estructurales existentes en materia metodológica.

17. *Deficitaria capacidad institucional para gestionar los nuevos cambios que permita atender la demanda coyuntural de los estudiantes*

Han sido importantes y necesarias las reformas legales y estructurales llevadas a cabo en la Universidad, pero estas no se han acompañado de un cambio importante en la forma de aprender y enseñar. La enseñanza en la Universidad se ha dejado arrastrar por una inercia, unos hábitos, que cada vez resultan menos adecuados para las demandas que a esa misma Universidad le plantea la sociedad (Liébana, 2008: 76).

---

[7] Las prácticas docentes con enfoque de la EDCG se basan en la aplicación de las teorías de aprendizaje constructivistas de la ciencia psicológica, y de las teorías contemporáneas de la ciencia pedagógica.

[8] En el estudio que realizan Elisabel Cubillas y Mª Luna (2008: 68-69) sobre la metodología docente en el nuevo sistema educativo realizan un esfuerzo por sistematizar un conjunto de actividades que se integran en un total de 10 categorías: clases prácticas, tutorías, seminarios, trabajo autónomo, trabajo en grupo, exposición de los alumnos, conferencias, trabajo voluntario y aprendizaje cooperativo. En el estudio obtienen también los siguientes resultados: se aplica más el trabajo autónomo en las asignaturas optativas que en las troncales y también cuando es un solo profesor el que tiene a su cargo la asignatura en comparación a cuando esta es compartida.

Coincidiendo con lo dicho, también Hannan y Silver (2006), plantean que una de las barreras encontradas en su estudio a nivel institucional incluía la “inercia institucional”.

La institución universitaria que ofrece su servicio a la sociedad a través de los estudiantes que llegan a sus aulas, se encuentra en un momento coyuntural en el que el perfil de estos se ha diversificado, aportando rangos amplios de edad, a la vez que condiciones socioeconómicas divergentes; a ello se suma las exigencias y presiones que estos proyectan hacia la institución dado el elevado coste de las tasas universitarias, mientras que los profesores se encuentran con la preparación de nuevas asignaturas (con un aumento de ellas dirigidas al ejercicio profesional) y bajo la presión de tener que idear y generar nuevas fórmulas metodológicas dirigidas a favorecer un aprendizaje individualizado. Esta situación se agrava cuando el ratio de estudiantes por profesor sufre un aumento. Bigg (2008) apunta que todo ello trae como consecuencia un descenso inexorable de los niveles de enseñanza y, en consecuencia, del aprendizaje.

Esta incapacidad institucional se pone de manifiesto a su vez en el desconocimiento que la comunidad universitaria ha experimentado acerca de qué y cómo se entiende los principios que inspiran al EEES, a la vez que carece de estrategias sobre cómo se proyecta su aplicación práctica y real. Este hecho se ha exteriorizado a través de cómo el profesorado universitario se ha visto inmerso en la tarea de planificar una y otra vez la forma más adecuada de actuar en sus asignaturas, requiriéndose estar continuamente modificando la estrategia metodológica, al serle imposible obtener los frutos que esperaba, envueltos en confusiones terminológicas[9]. Estas experiencias frustradas basadas en la carencia de herramientas y comprensión de qué y cómo se ha de concretar los cambios, ha traído como consecuencia que los profesores abandonen sus esfuerzos a la vez que se encuentran con que tienen que volver al sistema anterior que contradice la filosofía educativa en la que se inserta su institución, en definitiva, como dicen Cubilas y Luna (2008), se produce un estancamiento.

[9]Ejemplos de esta compleja terminología se tiene en vocablos que se confunden entre sí o que resulta de difícil definición y concreción, como son: guía docente/proyecto docente; competencias/resultados de aprendizaje; competencias nucleares/competencias genéricas/ competencias específicas; créditos/horas presenciales/horas no presenciales, plan docente/plan de título/verifica, etc.

2.4. DIAGNOSIS CON RELACIÓN A LAS PRÁCTICAS DOCENTES

18. Escasez de tiempo de los docentes para la elaboración del proyecto, obtención de los recursos y la excesiva burocracia

La EDCG se inserta dentro de los proyectos de innovación docente, debido a su escasa tradición en el sistema universitario. Para Marcelo et. al. (2010) la realización de este tipo de proyectos presenta algunos límites y, desde el punto de vista de los propios docentes, uno de los límites más representativos es la propia dificultad de encontrar tiempo para la elaboración del proyecto, para la obtención de los recursos necesarios y el papeleo y la burocracia que supone la realización de proyectos. Escudero y Mesa ponen de manifiesto que además "existe muy poco espacio para el análisis y la reflexión sobre lo que se está haciendo, y que en ocasiones se siguen repitiendo las mismas actividades por inercia, falta de tiempo, y por desconocimiento" (Escudero y Mesa, 2011: 53).

19. Diseño curricular fragmentado

Para Martínez Bonafé, el diseño curricular de las asignaturas viene siendo considerado un fin en sí mismo, pero ha experimentado un proceso de fragmentación basándose en criterios disciplinares, que ha terminado por descontextualizarlo. El autor recuerda que el diseño curricular es un instrumento para la producción y el desarrollo del conocimiento y, por tanto, este constructo debe someterse a revisión conceptual y práctica, ya que "el reconocimiento del sujeto y la apertura institucional al contexto y las demandas sociales debe tener una traducción curricular coherente con esa epistemología" (Martínez Bonafé, 2012: 14). En este sentido también se manifiesta Liébana (2008), pero refiriéndose a la fragmentación de los saberes que, al ser más específicos y locales, resulta más complicado y difícil conseguir conectarlos e integrarlos con otros, sufriendo, por ello, un aislamiento que lleva a la descontextualización señalada por Bonafé (2012).

20. Déficit en los contenidos éticos y políticos

Polygone (2003: 41) alerta sobre la tendencia general del sistema universitario a vaciar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus contenidos éticos y políticos, reduciendo su papel a la mera transmisión de contenidos conceptuales de carácter científico y

tecnológico. Este hecho está aparejado a lo que Baselga et. al. (2004: 55) estiman que es uno de los problemas actuales del sistema universitario, que se traduce en este proceso de redefinición y reconstrucción de su misión, en la renuncia "al papel transformador de la sociedad, centrándose en responder a las demandas sociales de recursos humanos procedentes del sector empresarial". En este sentido, Álvarez-Rojo et. al. (2009: 3) afirman que "la formación como ciudadanos de los estudiantes tiene una escasa presencia en los programas de las asignaturas; la preocupación fundamental del profesorado es dar el temario o cumplir el programa; y, sobre todo, evaluar y calificar el manejo de conocimientos".

21. Desconfianza en las iniciativas de innovación docente

Aunque el sistema universitario está llamado a ir por delante, avanzando e innovando con la finalidad de satisfacer sus misiones, es una realidad que, como afirma Luque (2011: 68-69), este es un "contexto institucional y social generalmente desconfiado y a menudo refrectario a las innovaciones educativas". Esta circunstancia sufre mayor incidencia a partir del proceso en el que la educación terciaria se ha visto envuelta y presionada respecto a la medición de los rendimientos académicos de carácter más convencional, lo que deja escaso margen a propuestas educativas que se proponen ir hacia el ejercicio efectivo de la ciudadanía y hacia la atención de los problemas que socialmente adquieren un relevante papel a escala global.

Siguiendo con el mismo autor, el objetivo debe dirigirse hacia la implementación de propuestas educativas que logren resultados convincentes, que animen a perseverar, a generalizar y ampliar las experiencias, pero ello supone afrontar dos retos: por un lado, el de desarrollar la propuesta educativa innovadora con la convicción de quien la impulsa, sumada a la "decidida voluntad institucional y a un amplio acuerdo en los equipos educativos" y, por otro lado, revisar para mejorar, esto es, que se debe revisar los procesos de su puesta en práctica y los resultados, a fin de ir aprendiendo y mejorando de los fallos y errores para sucesivas aplicaciones (Luque, 2011: 69).

Otro de los elementos que obstaculiza las iniciativas de innovación docente viene de la dificultad que la cultura universitaria expone al aprendizaje que pueden obtener los propios profesores como resultado de intercambio entre sí, imponiéndose el individualismo (Bolívar, 2012), y contraviniendo las inspiraciones de la Convergencia Europea que invita a un trabajo en red. Estos obstáculos provienen, fundamentalmente, de las fuerzas informales de poder que Diego Castro (2012) identifica como "micropolíticas".

22. Déficits en los materiales didácticos

El estudio realizado por Escudero y Mesa (2011), pone en evidencia dos aspectos interesantes: por un lado, la existencia de gran cantidad de materiales didácticos con finalidad de la ED (debe recordarse que se refieren, especialmentemente, a los ciclos de primaria, secundaria y bachillerato), lo que lo sitúa en un panorama alentador, pero por otro lado, señalan que resultan "poco atractivos, difíciles de manejar y con contenidos muy cognitivos" (Escudero y Mesa, 2011: 111). Actualmente existe una considerable falta de materiales interactivos, audiovisuales y adaptados a innovaciones en TIC, que respondan al contexto actual en el que los jóvenes han crecido con el boom de las nuevas tecnologías. Para ello, los autores entienden que se debe impulsar la formación de los formadores en estos medios, a fín de que puedan crear recursos que enriquezcan sus proyectos y les permita generar nuevas dinámicas docentes.

23. Desvalorización de los procesos evaluativos formativos

La desvalorización de los procesos evaluativos se pone de manifiesto en un conjunto de elementos que evidencian el escaso apoyo a que se efectúe un proceso evaluador acorde a las exigencias actuales del sistema universitario.

Luque (2011) avisa sobre la persistencia de los modelos tradicionales y convencionales, a pesar del discurso oficial que desde hace años viene anunciando que la evaluación de los aprendizajes debe ser procesual, sistémica y formativa. Al respecto, el autor señala que en la práctica, lo que sigue ocurriendo es que existe un considerable "peso de las rutinas enquistadas en los hábitos personales e institucionales de los agentes educativos" (Luque, 2011: 72) que trae como consecuencia que se siga asociando la evaluación a las pruebas de control, a los exámenes, y al final del periodo formativo que permita simplemente cuantificar resultados individuales, tal y como también afirman Grau y Gómez (2010).

Esta desvalorización de la evaluación se ve agravada al considerar lo que Álvarez Méndez (2012) añade respecto a la evaluación por competencias que impulsa el EEES, cuando señala que aparece descontextualizada en tanto que no deja clara su referencia conceptual. Dice el autor que se trata de una cuestión de carácter técnico y burocrático, asociado a la perspectiva de la medición de resultados de aprendizaje lo que sitúa al sistema formativo subordinado al modelo de evaluación sumativa, esto es la búsqueda de evidencias objetivas que midan la adquisición de los aprendizajes, simplificando la evaluación a un ejercicio pragmático y operativo a través de mecanismos de control burocrático-administrativo, ajeno a dimensiones sociales, políticas, axiológicas e institucionales que aportan explicación y fundamentación a qué, cómo y por qué se ha producido el aprendizaje. Esta realidad hace que la evaluación formativa centrada en

los procesos y en la valoración de la calidad educativa pierda protagonismo, entrando en contradicción con los discursos que señalan la necesidad de introducir cambios metodológicos de la evaluación.

Otro factor que incide en esta desvaloración viene de la mano del erróneo pensamiento por parte de los docentes, al entender que la motivación intrínseca de los estudiantes es suficiente para producir el interés y la participación, derivando en una dejación con relación a la aplicación de procesos evaluativos dentro de las características señaladas (procesual, sistémico y formativo). A este respecto, la consecuencia de la presencia de estos hechos, entre posiblemente otros más, es que se ha producido una devaluación del interés y participación de los propios estudiantes y de los profesores, pues aquello que carece de criterios y procesos evaluativos termina por ser considerado como "actividades como ocio o pasatiempo bienintencionado" (Luque, 2011: 73).

Esta situación queda reforzada aún más por un perfil de estudiante que, inserto en el sistema educativo, ha aprendido y comprendido que lo que importa es aquello que puntúa, y que su supervivencia en el mismo atiende a los modelos convencionales que históricamente se han venido aplicando, es decir, que su éxito académico viene asegurado por "la repetición, la fidelidad a la palabra transmitida, la sumisión, la superación de las pruebas de controles, sea cual sea la técnica que el profesor utilice" (Álvarez, Méndez, 2012: 145).

Apuntan Grau y Gómez (2010: 29) a más elementos que evidencian el escaso apoyo a la aplicación de procesos evaluativos acordes con las exigencias de la adaptación al EEES, estos son:

Tabla 6: Comparación entre lo que propone el EEES y lo que realmente ocurre

Lo que se propone por el EEES es:	Lo que realmente ocurre es:
La finalidad de la enseñanza es que los estudiantes aprendan	La dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben
La teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos	La práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados
La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje	La evaluación potencia funciones intelectuales menos ricas
Los resultados no explican las causas del éxito o fracaso	La institución entiende que el responsable de las malas calificaciones es el alumno
Uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico	Muchas evaluaciones consisten en una repetición de las ideas aprendidas del profesor y de autores recomendados
La organización de las universidades ha de tender a facilitar los procesos de enseñanza	Las condiciones organizativas (masificación, rutina, falta de estímulo) dificulta la evaluación

y aprendizaje	rigurosa y de calidad
La participación es un objetivo prioritario de la formación	Los alumnos solo intervienen en la evaluación a través de realización de pruebas
Se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo	Los procesos de evaluación son, por lo general, individuales
Se señala la importancia de la definición y transparencia de los criterios de evaluación	Los criterios de evaluación siguen siendo demasiado arbitrarios

Fuente: Grau y Gómez (2010: 29).

24. *Brecha entre la teoría docente y la práctica educativa para la construcción del conocimiento*

A este respecto, cabe decir que el acto pedagógico se manifiesta separado de la investigación sobre el mismo, de manera que la teoría sobre la que aquél se desarrolla no está siendo retroalimentada con la práctica. Liébana (2008), afirma que no deben estar separadas, que no deben ser elementos contrapuestos que compitan entre sí, ya que la investigación que emprenden los docentes sobre sus propias prácticas les ayuda a comprenderlas y a mejorarlas (Santos Guerra, 2012a).

Ante ello, Martínez Bonafé (2012: 15) propone “vincular el desarrollo curricular universitario a la investigación docente sobre la práctica investigación-acción”. Para ello, esta acción debe ser dotada de reconocimiento para que el profesorado tenga la posibilidad de teorizar sobre su propia práctica docente. Esta investigación-acción, debe hacerse participadamente, con un proceso colaborativo, de manera que puedan colaborar en el desarrollo curricular de la formación universitaria, por un lado, docentes con voluntad y compromiso político, que buscan participar activamente en la transformación crítica de su propio puesto de trabajo; por otro lado, con los saberes sistematizados, de las militancias de los movimientos sociales y/o de otras personas que cuentan en su haber un saber práctico adquirido a través de la experiencia social y de la vida cotidiana.

Tabla 7: Diagnosis del contexto EEES, la estructura institucional y las prácticas docentes.

DIAGNOSIS		
CONTEXTO EEES	**ESTRUCTURA INSTITUCIONAL**	**PRÁCTICAS DOCENTES**
1. Ausencia de consenso sobre cómo asimilar el proceso globalizador *2. Escasa financiación pública destinada a la ED* *3. Conflicto entre la formación convencional de educación basada en la visión monocultural de las clases dominantes y la formación basada en la EDCG* *4. Ausencia de agentes en la construcción del currículum universitario* 5. *Escasez de regulación jurídica y déficits en su aplicación* *6. Falta de consenso sobre la misión de la Universidad como institución educativa* *7. Recortes en la financiación de las universidades*	*8. Currículum de las titulaciones condicionado por el proceso globalizador* *9. Escasez de investigaciones aplicadas, estudios y publicaciones sobre prácticas docentes de EDCG, que ayuden a los docentes a mejorar sus prácticas* *10. Ausencia de una estrategia que dote de importancia al uso de metodologías* 11. *Ausencia de la ED en los planes de estudio* *12. Incapacidad de los centros para favorecer la adquisición de competencias básicas* *13. Invisibilidad de la ED de la educación formal en la Universidad, llegada tardía e historia más corta* 14. *Falta de reconocimiento e incentivos a los profesores para que realicen prácticas educativas con enfoque de EDCG* *15. Deficitaria formación en ED de los docentes y de trabajo en red* *16. Déficit en la capacidad de los docentes para elaborar propuestas educativas* *17. Deficitaria capacidad institucional para gestionar los nuevos cambios que permita atender la demanda coyuntural de los estudiantes*	*18. Escasez de tiempo de los docentes para la elaboración del proyecto, obtención de recursos y la burocracia* *19. Diseño curricular fragmentado* *20. Déficit en los contenidos éticos y políticos* *21. Desconfianza en las iniciativas de innovación docente* *22. Déficits en los materiales didácticos* *23. Desvalorización de los procesos evaluativos formativos* 24. *Brecha entre la teoría docente y la práctica educativa para la construcción del conocimiento*

Fuente: Elaboración propia.

3. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE TRABAJO

Con relación a la diagnosis, el problema de estudio y las propuestas de modelos de sistemas de evaluación orientadores para la realización de estudios sobre la docencia universitaria, cabe decir que, el conjunto de dificultades y obstáculos con los que se encuentra la práctica docente con enfoque de EDCG, presenta un diagnóstico similar, nueve años después, que el que manifestara Boni (2005) y que se ha presentado en el encabezamiento del apartado "Diagnosis de las prácticas docentes y la ED en la Universidad".

Este acercamiento a la diagnosis evidencia una interacción constante entre las prácticas docentes, la estructura y el contexto reciente, lo que despierta una serie de interrogantes. Cada una de las preguntas planteadas delimita un área problema amplio: ¿cómo abordan los profesores universitarios las prácticas docentes con enfoque de EDCG?, ¿qué les motiva y para qué lo hacen?, ¿de qué manera son apoyados y reconocidos?, ¿qué facilidades u obstáculos han encontrado ante el proceso de adaptación al EEES?, etc.

Pero las preguntas por sí mismas no son suficientes para justificar la realización de este trabajo de investigación. Se evidencia la necesidad de generar más conocimiento sobre la realidad concreta en que se desarrolla la EDCG en la Universidad, que permita realizar propuestas y alternativas que contribuya a dar satisfacción al contexto institucional y normativo en que se ha venido gestando la misma, así como para paliar déficits que se presentan en su implementación y desarrollo concreto.

Se hace necesario, por tanto, y a partir de ellas, definir y delimitar el *problema de investigación* a partir del diagnóstico. Así se identifica como problema en el que se inspira la realización del presente estudio, y como consecuencia de todo lo anterior, el de mostrar la relación existente entre una buena práctica docente universitaria con enfoque de EDCG, con la estructura institucional y con el contexto reciente caracterizado por la adaptación al EEES.

La finalidad última, por tanto, es poder aportar al proceso mediante el cual las instituciones universitarias avancen en la construcción de un modelo de Universidad adaptada a la quinta (o sexta) generación de la ED, a través de dar cobertura a los siguientes déficits que se han identificado en la diagnosis:

De la estructura:

9. *Escasez de investigaciones aplicadas, estudios y publicaciones sobre prácticas docentes de EDCG, que ayuden a los docentes a mejorar sus prácticas*, buscando que este trabajo investigador aporte conocimiento.
13. *Invisibilidad de la ED de la educación formal en la Universidad, llegada tardía e historia más corta,* favoreciendo la visibilidad de la ED en las prácticas docentes universitarias.

De la práctica docente

21. *Desconfianza en las iniciativas de innovación docente*, colaborando con el respaldo documentado y fundamentado al trabajo que se realiza desde las innovaciones docentes en materia de EDCG.

Para ello, se propone la realización de un *trabajo exploratorio* descriptivo e interpretativista sobre cómo se desarrollan estas prácticas docentes universitarias, que permita una aproximación a qué conceptualización y qué prácticas subyacen a las iniciativas docentes que se presentan en el marco de la EDCG. Esto se hace a través del currículum ofrecido y del currículum real, relacionándolo con la incidencia que la estructura institucional y el contexto reciente de adaptación al espacio europeo está teniendo sobre aquellas.

Se pretende, a su vez, un acercamiento al acto docente (lo que se hace) para saber si realmente está en coherencia con lo que se espera que adquieran los estudiantes respecto a los conceptos, habilidades y destrezas (atributos) que responden y se ajustan al modelo de EDCG. En este sentido, se pretende contribuir con esta investigación a estimular la reflexión sobre todo ello.

En definitiva, se busca: contribuir a que los docentes puedan tomar conciencia del impacto real que se está alcanzando con sus prácticas; aportar elementos que sirvan de guía a quienes deseen sumergirse en la EDCG, tanto para los docentes como para el conjunto de representantes institucionales; y favorecer que se revise en qué sentido se está concibiendo el modelo de formación integral basado en el enfoque de EDCG, desde la práctica, que permita a la comunidad universitaria en su conjunto, impulsar propuestas de mejora y avance.

Se espera que todo este esfuerzo pueda tener sentido de utilidad al contribuir con lo siguiente:

- Con la investigación se aporta un instrumento documental en el que se recogen percepciones, visiones, opiniones sobre la práctica docente en la Universidad, desde el enfoque de la EDCG, teniendo en consideración en qué contexto y estructura se realizan.

- Ello puede contribuir a considerar el impulso de estrategias, iniciativas e intervenciones que permitan consolidar la EDCG en las universidades, por parte de dirigentes universitarios.
- También puede servir de fuente de inspiración para los docentes y especialistas inmersos en la actividad, tanto para su análisis y reflexión como para la puesta en práctica de docencia con el enfoque de la EDCG.
- Finalmente, además de conocer cómo se lleva a cabo la práctica docente, se pueden obtener, como afirma Simons (2011), problemas o elementos obstaculizadores y aspectos facilitadores que se plantean en la realidad, así como características compartidas entre los distintos estudios de caso.

Capítulo 3

FUNDAMENTACIÓN

Y

DISEÑO METODOLÓGICO

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los principios metodológicos de investigación más relevantes en que se sustenta esta tesis doctoral. Por un lado, como fundamento epistemológico se exponen las teorías del conocimiento que vehiculan y dan consistencia a todo el proceso de estudio y, por otro lado, se diseña metodológicamente cómo se efectúa el abordaje de este trabajo.

> *(…) el investigador es en esencia un lector; y a su vez, el mejor lector es aquel que inicia su lectura más profunda cuando el libro se cierra, es decir, cuando se enfrenta a sus ideas. Es así como los grandes aciertos o desaciertos no se origina en las entrañas del método, sino en el grado de observación asociativa que el investigador sea capaz de desarrollar.*
>
> Niria Rosa Suárez Arroyo (2010: 24)

Dado que se presenta aquí una *investigación humanista/cualitativa*, las teorías son escogidas con la intención de entender que *la realidad* social es compleja, dinámica y en continua evolución, aceptando el hecho de que, para poder realizar un trabajo que permita conocerla, supone adoptar la perspectiva cualitativa. Este paradigma se nutre fundamentalmente de las interpretaciones evocadas a partir de las manifestaciones mediante las que se desvelan los significados que la realidad tiene para los participantes del estudio, a los que la investigadora se aproxima realizando un análisis e interpretación deductivo-inductivo de todo ello.

Así, en la sección del *posicionamiento epistemológico*, se explica aquellas teorías del conocimiento en las que la investigadora proyecta las posibilidades de argumentación y análisis para poder establecer el acercamiento de la realidad de las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG. En esta ocasión, las teorías escogidas son la hermenéutica, la dialéctica y el racionalismo crítico.

En un esfuerzo por sostener coherencia con lo dicho hasta ahora, en la segunda parte del capítulo se describe el diseño metodológico que sirve como guía orientativa para dar satisfacción a la finalidad investigadora, resultando ser “una organización por conveniencia”, como afirma Villalobos (2010: 40). Esto es así porque el diseño metodológico es un instrumento que contribuye a tomar decisiones sobre qué y cómo hacer para llegar al fin pretendido, además se caracteriza por ser flexible, permitiendo los ajustes que el propio proceso de investigación de corte cualitativo exige, atendiendo a los requerimientos de la realidad, pero siempre manteniendo la fidelidad a los objetivos, sin subordinarlos a otros intereses o motivaciones que emergen de manera natural, a excepción de los que pueden ser elementos que contribuyan a conocer y profundizar en el objeto de este estudio. En

conjunto, y como señalan los autores respecto a las características principales de la metodología cualitativa, con la realización del trabajo se pretende ayudar a describir el contexto natural en el que acontece la práctica docente, explicando su esencia, su naturaleza y comportamiento (Guba, 1983; Rodríguez, Gil y García, 1996).

En definitiva, y consciente de las exigencias y límites del modelo de trabajo escogido, la investigadora se enfrenta a un constante ejercicio intelectual de delimitar aquellos aspectos de corte exploratorio, cualitativo e interpretativista, tomando nota de que las categorías elegidas no son todo lo que aflora en la realidad de las prácticas docentes, pero que sí forman parte de ella. Esto significa que la memoria que se presenta, determinada por las propias exigencias de una metodología cualitativa, se configura como una parte de un proceso más complejo que requerirá, por tanto, de la suma de más iniciativas investigadoras que se vayan complementando. Los resultados que se presentan se configuran como una parte integrada e integrante del conglomerado de resultados de otras futuras investigaciones en torno al mismo objeto de estudio desde puntos de vista diversos y diferenciados.

La validez se presenta siempre como una controversia en la investigación cualitativa, debido al peligro que existe de que el investigador pueda imponer sus propias definiciones personales sin justificación de lo que observa. (…). Sin duda, no se debe ir al campo como una pizarra en blanco, simplemente esperando a que se escriba sobre ella, ni tampoco se debe abordar con todos los prejuicios, sin antes haberlos analizado. Encontrar una balanza óptima es una tarea difícil y, probablemente, sin final.

José Villalobos (2010: 41)

2. POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO.

LAS TEORÍAS DEL CONOCIMIENTO

2.1. INTRODUCCIÓN

Se considera que la realidad es emitida a través de las interpretaciones que transmiten los entrevistados, reflejadas en las palabras y discurso que evocan. Estas interpretaciones contienen ideas, pensamientos, percepciones, valores, prejuicios y emociones, que resultan

de los procesos cognitivos propios de cada persona, y que terminan instaurándose como si de un imaginario social se tratara.

Esto es así porque el ser humano (los docentes, expertos y representantes institucionales), está en continua interacción con otros y con su entorno, estableciéndose una relación dinámica, interdependiente y sistémica.

Esta visión de la realidad, cuya comprensión y conocimiento requiere una mirada específica a cada caso, se presenta, por un lado, como un valor añadido del estudio en tanto que se visibiliza las condiciones concretas y reales en que tiene lugar la práctica docente, con cierto grado de rigurosidad y fidelidad a cada una de ellas. Por otro lado, la contradicción actúa cuando, desde la perspectiva científica, se estipula que este acercamiento tan concreto, imposibilita alcanzar conclusiones generales. No obstante, Helen Simons (2011), señala que la ausencia de consenso sobre si es posible generalizar o no los resultados obtenidos a través de este tipo de estudios, no impide en su totalidad que se produzca análisis de carácter inductivo, que permita obtener conclusiones generales sobre cómo se desarrolla la práctica docente en la Universidad, observándose la tendencia social en la que se traduce el conjunto de discursos individuales, esto es el imaginario colectivo o social, sin perder de vista las condiciones concretas del trabajo realizado.

Atendiendo a lo anterior, la tesis que se presenta integra varias de estas características:

a) Es un estudio *de continuidad*, en el sentido de que cuenta con antecedentes, no específicos en el ámbito de la Universidad, pero sí como experiencia investigadora de Boni et. al. (2013) y de Pellicer (2013) en la aplicación de la Teoría de Programas al análisis de acciones de EDCG (Programas de formación de voluntariado en una ONGD, y Trabajos Fin de Máster en el ámbito de la educación secundaria, respectivamente).

b) Es *de complementariedad*, porque pretende contribuir introduciendo elementos innovadores y esclarecedores que permitan avanzar los trabajos que se han venido realizando en el marco de la ED y, específicamente, de las universidades.

2.2. POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO

Las teorías del conocimiento o epistemología de esta investigación, se refieren a cómo es concebida la realidad, y en esta investigación la realidad es pensada desde el plano de las ciencias sociales, por lo que la aproximación a la misma, se plantea desde la perspectiva

cualitativa, lo que requiere una combinación coherente entre teorías, métodos y técnicas a aplicar.

La investigación cualitativa experimenta un desarrollo no lineal, en tanto que, el propio objeto de estudio, al estar inserto en el ámbito de lo social, supone una difícil delimitación conceptual, no es estático e interactúa constantemente mostrándose dinámico a lo largo del tiempo. Esto sitúa el proceso investigador en un modelo flexible (Taylor y Bogdan, 2000), que transita constantemente entre la revisión bibliográfica y documental, y los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Es importante señalar que aunque la realidad está en continuo movimiento, la investigadora reclama para el estudio tomar los datos obtenidos en el trabajo de campo como si de un periodo estático y concreto histórico se tratara. Esta condición no se considera que desvirtúe la realidad, porque tampoco los cambios sociales, no son tan rápidos, ni tan acelerados, como para considerar que estos queden obsoletos en un corto-medio plazo.

En resumen, se consideran las siguientes características de esta investigación.

Tabla 8: Características de la investigación.

Criterio	Tipo	Definición/justificación
Según la fuente de información	– *Investigación documental* – *Investigación de campo*	– Se trata de la búsqueda de fuentes bibliográficas y documentales y la realización del análisis documental. – Se trata de la inserción en las realidades concretas y obtención de datos a partir de las fuentes primarias.
Según la extensión del estudio	– *Investigación de caso*	– En el trabajo de campo se realiza una aproximación específica a la realidad concreta de cada fuente primaria, configurándose en un modelo multicaso.
Según el nivel de medición y análisis de la información	– *Investigación descriptiva* – *Investigación cualitativa* – *Investigación explicativa*	– Parte de los resultados de la revisión bibliográfica y documental, y la presentación sobre cómo se aborda la práctica docente, es descriptiva. – Es cualitativa, porque se nutre de fuentes documentales y entrevistas, profundizando en el discurso. – Es explicativa, porque se busca analizar y dar explicación sobre cómo se hace la práctica docente, en qué condiciones y de qué manera se afectan e inciden las categorías en las que se ha definido el modelo.
Según el objeto de estudio	- *Investigación aplicada*	– El estudio se centra en un sistema de conocimientos teóricos relativo a hechos de la práctica social, en esta ocasión, en concreto, de la práctica docente con enfoque EDCG, y tiene como finalidad revertir en beneficio de la comunidad universitaria principalmente.

Según su ubicación temporal	– *Investigación transversal*	– Se trata de una investigación transversal porque se parte de que la realidad es compleja, e interaccionando todos sus componentes (EEES, estructura institucional y la práctica docente).
	– *Investigación dinámica*	– Es dinámica porque, aunque el trabajo de campo se sitúa en un momento concreto, los resultados obtenidos a través del análisis documental y de las entrevistas, están en constante encuentros y desencuentros.

Fuente: Elaboración propia.

Dicho todo lo anterior, el estudio se desarrolla atendiendo a un modelo de análisis e interpretación de los datos basados en el paradigma hermenéutico, el paradigma dialéctico y el paradigma del racionalismo crítico. A continuación se presenta cada uno de ellos.

2.2.1. Paradigma Hermenéutico o Interpretativo

La hermenéutica es el arte o la teoría de la interpretación. Este paradigma busca desentrañar el significado, el sentido, la intencionalidad de un texto, de un símbolo o de un acontecimiento. Esta búsqueda está íntimamente relacionada con la semántica cuando se dispone a analizar la realidad, esto es así, porque el significado y el sentido es expresado a través del lenguaje, y para acceder a ellos, hay que analizar el discurso, tanto del escrito como del oral, mediante el que se manifiesta la conducta humana, a través de distintos medios como pueden ser materiales (objetivos…), conductuales (ritos, costumbres…) y lingüísticos (textos, tradiciones orales, discursos,…) (Rubio y Varas, 1999).

La investigación que se presenta se centra, fundamentalmente, en el análisis e interpretación de los discursos escritos, mediante los que se construye oficialmente un modelo de Universidad a través de una de sus misiones (la formación en los títulos de grado), que se contrastan con los discursos orales obtenidos de las personas entrevistadas, que expresan cómo y en qué condiciones y características reales se pone en práctica la docencia universitaria.

2.2.2. Paradigma Dialéctico

El paradigma dialéctico plantea que la realidad es única y total. Eso implica que, la separación de cualquiera de sus elementos viene acompañada de un sentido, es decir, no

es neutra. La investigación que ocupa el presente documento entiende que las prácticas docentes están y forman parte de una realidad más compleja y que, estas, como acciones concretas, adquieren un significado dentro del conjunto de elementos que imbrican a la misma, de manera que el análisis ha de hacerse a lo largo de todo el proceso estableciendo una correlación entre los elementos de los sistemas (Rubio y Varas, 1999): las propias prácticas docentes, la estructura institucional y el reciente contexto del EEES.

Atendiendo a las características de la dialéctica, en este caso se tiene que:

- La realidad de las prácticas docentes es posible conocerlas desde el punto de vista cognoscitivo.

- Todos los elementos que se han identificado en el modelo que se ha propuesto en el capítulo anterior, estos son: las categorías, el contexto inmediato con el EEES, la estructura y la práctica docente, están relacionados y son interdependientes.

- Dado que las fuentes de información son los discursos e interpretaciones procedentes de las fuentes primarias y secundarias, cabe señalar que en el marco del método dialéctico, todos los conocimientos que se derivan del estudio se constituyen en verdades relativas.

- La dialéctica establece que la realidad está en continuo cambio, movimiento y transformación, siendo esta una de las características del objeto de estudio, invitando a que todo fenómeno objeto de estudio, sea observado desde su estado de continuo cambio, ya que nada existe como un objeto aislado. En este sentido, el trabajo que se presenta se define atendiendo a esta característica. Además se ha introducido la condición de entender los datos obtenidos del trabajo de campo, como una fuente concreta y estática, adaptada a un momento temporal, que permita acotar para realizar el acercamiento al análisis de los resultados obtenidos, sobre una realidad en constante movimiento.

- La realidad se presenta en diversos grados y niveles, de manera que existen diferentes elementos que se han identificado dentro de cada categoría, que son parte implicada en la creación de la práctica docente, y cada uno asume un papel diferenciado con distinto grado de influencia.

- En la dialéctica se estima que la práctica es el criterio de verdad del conocimiento. En el trabajo que se presenta, la práctica y la experiencia de los docentes, se constituye en una fuente relevante y fundamental para observar la coherencia que existe entre la teoría y la práctica, sobre las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG.

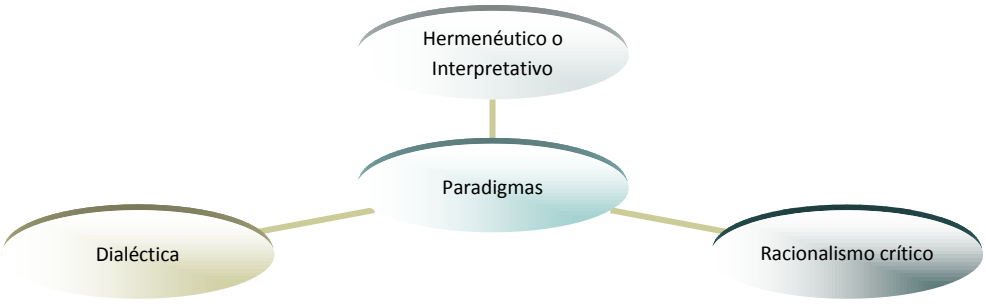
2.2.3. Paradigma del Racionalismo Crítico

El racionalismo crítico se nutre de la perspectiva positivista, y de la hermenéutica, desempeñando un papel intermedio entre ambas. En este caso, el conocimiento que se obtiene del estudio es resultado de cómo se ha interpretado las experiencias, de ahí que ponga mucha importancia a las técnicas que se utilicen para obtener los datos.

El racionalismo sostiene que la fuente de conocimiento es la razón, aplicando el método inductivo como herramienta para llevar al verdadero conocimiento. Esta es una de las características principales que lo diferencia del empirismo, pues este último señala que el conocimiento se adquiere a través de los sentidos y de la experiencia.

No obstante, para superar estas diferencias, Kant intenta conciliar ambas corrientes (racionalismo y empirismo), e idea una síntesis que hace posible el conocimiento científico universal y necesario, pero cuyas verdades no son meramente formales y analíticas procedentes del ejercicio cognitivo propio del racionalismo, sino también procedentes de la experiencia material (Jara, P., 1998). En esta investigación, las interpretaciones de la realidad obtenida a través de los entrevistados, proceden de su experiencia.

Figura 10: Fundamento epistemológico.



Fuente: Elaboración propia.

3. FUNDAMENTACIÓN

La realización del estudio se fundamenta en el diagnóstico que se ha presentado en el capítulo anterior. La realidad social experimenta situaciones de déficits y carencias que requieren de su identificación, estudio, análisis de las causas que las originan y el acto creativo de generar propuestas de acción que permitan cambiar y transformar para mejorarlas. Como resultado de la revisión bibliográfica y documental, se han identificado carencias que inciden en el sistema educativo universitario con relación a la realización de prácticas docentes con enfoque de EDCG, y tras este diagnóstico, el esfuerzo se dirige a obtener elementos teóricos que configuren un modelo de condiciones ideales que favorecen esta práctica, a fin de realizar un acercamiento a la realidad y contrastar en qué medida la percepción e interpretación de los protagonistas y personas cercanas a la ED (docentes, expertos y representantes institucionales), se concilia o no con el modelo propuesto en las conclusiones del capítulo 1, ya que guía todo el desarrollo de la investigación a la vez que induce elementos no previstos y que emergen en la recogida de datos.

La necesidad de desvelar qué ocurre en la realidad, es porque se requiere dotar de evidencias aportadas por las voces de los que experimentan y viven la docencia universitaria con este enfoque, visibilizando, a través de un trabajo con rigor científico, las condiciones en que realizan su labor.

El trabajo enfocado desde esta perspectiva, se provee de algunos de los principios de la EDCG, que es el de dar a los protagonistas las posibilidades de empoderarse para expresar, manifestar, opinar, reflexionar, cuestionar, analizar, criticar, adoptar posicionamiento y proponer sobre aquellos aspectos que condicionan e inciden en su actividad cotidiana.

> *Una clave de éxito, que a su vez se constituye como un mandato ético, es asumir efectivamente a las personas no solo como informantes ni como objetos de estudios, sino participantes de la investigación, destinatarios de gran parte de los resultados y seres humanos cuya dignidad, ante todo, debe ser respetada.*
>
> Horacio Biord (2010: 37).

La realización de este estudio pretende contribuir a aportar valor al trabajo de los docentes universitarios que se proponen un modelo de enseñanza-aprendizaje, visibilizándose el esfuerzo y trabajo que las metodologías participativas y activas requieren y exigen de aquellos, desde el momento en que tienen que idearla, organizarla, ejecutarla y revisarla/cerrarla.

La no producción de esta investigación, mantiene en la invisibilidad al conjunto de iniciativas que muchos profesores universitarios están llevando a cabo, sin que se reconozca el valor y autoridad que el sistema ha formalizado, y que debe dotar de ello, de manera que la

institución universitaria y el entorno, reconozcan el importante papel que están desempeñando en la construcción de un modelo educativo más coherente con los tiempos.

No es posible avanzar en un modelo humanista de la Universidad, mientras la institución limite a quienes ha de servir, pues esta debe estar a disposición del sector económico, pero también al sector público y al sector privado no lucrativo, en los que los modelos de relación y las lógicas de funcionamiento son claramente diferenciados, teniendo estos dos últimos en común el servicio a la sociedad.

Conviene también tener en consideración el auge que la responsabilidad social está adquiriendo en todos estos espacios, y ello obliga necesariamente a las universidades a identificar en qué medida está contribuyendo a través de la formación que dispensa basada en los valores de aquélla. Deben hacer un esfuerzo para rendir cuentas y es deseo de esta investigación contribuir a hacer recuento, a hacer repaso de lo que está aconteciendo en un contexto que exige un modelo educativo que conecte con las sensibilidades de la sociedad.

Dejar de indagar sobre todo ello puede impedir que la EDCG se amplíe, consolide y normalice en la institución universitaria, cediendo a la imposición de un modelo de Universidad sujeta a los deseos y demandas exclusivas del mercado al alejarse de las sensibilidades y demandas sociales y colectivas, aumentando la brecha y distanciamiento de una de las misiones que históricamente ha definido a la Universidad, que es el de su servicio a la sociedad.

Dado que las instituciones educativas universitarias muestran escasos registros de exploración y evaluación de experiencias de prácticas docentes con enfoque de EDCG, a pesar de que la percepción que existe es que en ellas se llevan a cabo innumerables prácticas creadoras y renovadoras (este hecho se constata a través de la expresión cada vez más recurrente de Mª Luz Ortega, en diferentes aforos de trabajo, cuando dice: “hay muchos profesores que están haciendo EDCG, pero que no saben que lo están haciendo”), se persigue con este estudio contribuir a proporcionar un trabajo sistematizado, que provoque, cuanto menos, una aproximación al conocimiento de las prácticas docentes, a la vez que suscite el debate en torno a ellas.

En definitiva, se realiza un trabajo desde la convicción de que la promoción de investigaciones que valoren los procesos y resultados en términos reales de enseñanza y aprendizaje, constituyen una oportunidad excepcional de articulación y de conocimiento del escenario educativo. De este modo, se favorece la reflexión y la crítica sistemática sobre las prácticas pedagógicas situadas y contextuadas, instaurando en la institución modalidades de producción y seguimiento escrito sistemático y de innovación. El trabajo exploratorio sobre aquellas prácticas puede ayudar a superar estas debilidades, al mismo tiempo que permite fortalecerla con resultados legitimados.

4. DISEÑO DEL MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. INTRODUCCIÓN

Un diseño de investigación que contemple rigor científico ha de presentar unas características especiales que deben ser tomadas en consideración. En este caso, el diseño que se describe a continuación y, en coherencia con el método cualitativo y los paradigmas que se han definido sobre los que se fundamenta el estudio (la dialéctica, el hermenéutico y el razonamiento crítico), se ciñe a las siguientes características:

- Se trata de presentar un método de trabajo investigador basado en una relación lógica y congruente entre el problema, los objetivos, las hipótesis, las técnicas y métodos de análisis seleccionados.

- Basado y fundamentado en el marco teórico que se elabora y construye a partir de la revisión bibliográfica, tanto de documentos oficiales, como de documentos procedentes de la literatura específica de la materia que centra la atención, y acorde con el modelo propuesto en el capítulo anterior. Se trata aquí del ejercicio creativo por parte de la investigadora de generar un modelo de sistema complejo y plural que incorpore las tres dimensiones curriculares que algunos autores ya señalan, pero adaptada al contexto concreto de las prácticas docentes universitarios con enfoque de EDCG.

- El diseño de investigación se configura en este estudio como una fuente flexible que guía la estrategia de trabajo para abordar el objeto de estudio. Esto significa que, dada la propia dialéctica y dinámica de los procesos de investigación de corte cualitativo, continuamente el proceso está sujeto a revisiones y ajustes que permiten asegurar el avance hacia el objetivo perseguido, respetando el enfoque original. Esta característica se debe a que, como reflexiona Horacio Biord (2010: 37), “un investigador no debe dar por sentado que sabe cómo hacer su trabajo de recolección de datos en el terreno, sino que ha de incorporar una perspectiva lo suficientemente flexible para adaptar sus métodos de observación y recolección de datos a las condiciones, intereses y necesidades de cada comunidad y grupo, los cuales pueden variar de una manera asombrosa”.

- Cuando se diseña un plan de trabajo con carácter científico como es esta investigación, se ha de obedecer a los requisitos que se establece con relación al tipo de lenguaje requerido, esto es, un lenguaje científico. No obstante, y sin dejar de dar cumplimiento a esta exigencia, pero siendo fiel al objetivo específico pretendido que se dirige a la socialización de los resultados de la investigación, se favorece un lenguaje comprensivo que permita el acceso al mayor número posible de público. Con ello también se pretende contribuir a ofrecer un documento que aporte cierto grado de utilidad al servicio de la propia institución universitaria y de cuantos interesados puedan estar en esta materia.

Dado que un diseño de investigación viene a ser el plan de acción, a continuación se describe la secuencia de aspectos y elementos que ordenan esta acción investigadora.

4.2. OBJETO DE ESTUDIO

Es objeto de estudio del presente trabajo de investigación las prácticas docentes universitarias de EDGC en las titulaciones de grado, esto es el “primer ciclo de los estudios universitarios comprenderá enseñanzas básicas y de formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional” (Real Decreto 55/2005, art. 7. Enseñanzas de Grado).

4.3. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

El problema que focaliza la atención del estudio es desvelar cómo se aborda la práctica docente universitaria con enfoque de EDCG en los títulos de grado de las universidades españolas, tras la implementación del EEES. Esta situación problematizada tiene como finalidad la búsqueda de propuestas de mejora que contribuyan a su fortalecimiento.

4.4. OBJETIVOS

La finalidad última es poder contribuir al proceso mediante el cual las instituciones universitarias avancen en la construcción de un modelo de Universidad adaptada a la EDCG, lo que supone la concepción de una Universidad más humanista.

En este sentido, se coincide con García De Ceretto, et. al. (2009), cuando señalan que las investigaciones de carácter evaluativo son pertinentes para aportar conocimientos que mejoran la realidad de los centros educativos y refuerzan las políticas educativas.

Para dar respuesta al cuestionamiento, la investigación propone los siguientes objetivos general y específicos:

Objetivo general:

> *Obtener un diagnóstico de las prácticas docentes con enfoque de EDCG, en los títulos de grado de las universidades españolas tras la implementación del EEES, para generar propuestas de mejora que contribuyan a su fortalecimiento.*

Para ello se realiza un trabajo exploratorio interpretativista de las prácticas docentes con este enfoque, teniendo en consideración la estructura institucional y el contexto reciente de la EDCG en la Universidad, que permitan una aproximación sobre cómo se están desarrollando, e identificando aspectos favorecedores y obstaculizadores, que ayuden a un acercamiento diagnóstico, y a realizar propuestas de mejora.

Para ello se definen los siguientes **objetivos específicos:**

Objetivo Específico 1 Identificar cuáles han sido las claves de la adaptación del EEES en la Universidad española para visibilizar cómo ha afectado a la práctica docente.

Objetivo Específico 2 Indagar sobre cómo se ha producido e incide en las prácticas docentes, el proceso de institucionalización de la EDCG en la formación reglada de las universidades.

Objetivo Específico 3 Explorar sobre cómo se desarrolla la práctica docente con enfoque de EDCG en los títulos de grado de las universidades españolas, identificando las condiciones concretas en las que tiene lugar.

Objetivo Específico 4 Visibilizar y socializar los resultados sobre la realidad concreta en que las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG tienen lugar, para que se impulsen iniciativas que contribuyan al fortalecimiento de las mismas, especialmente ante la comunidad universitaria y científica.

4.5. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Para la aplicación de la Teoría de Programas y, por tanto, desde el análisis deductivo, se definen las siguientes hipótesis de trabajo:

Hipótesis 1 El contexto reciente de adaptación al EEES ha influido positivamente en la inserción de la EDCG en los títulos de grado de las universidades, favoreciendo la práctica docente con este enfoque.

Hipótesis 2 La estructura universitaria se implica en la consolidación de las prácticas docentes con enfoque EDCG de los títulos de grado, asumiendo iniciativas de refuerzo y de reconocimiento curricular de los profesores que las llevan a cabo.

Hipótesis 3 Las prácticas docentes con enfoque EDCG que realizan los profesores universitarios, se adecuan al currículum de las asignaturas con enfoque de la ED en los títulos de grado.

La Teoría Fundamentada, dado que impone un análisis inductivo, no requiere de hipótesis de trabajo previo.

4.6. VARIABLES O CATEGORÍAS

Dado que el estudio es de carácter cualitativo, las variables también son cualitativas, esto es que son cualidades o atributos no medibles en números.

Las variables o categorías y las subcategorías, que centran la atención del trabajo, son las que se señalan en la siguiente tabla y que coinciden con el modelo propuesto en las conclusiones del capítulo 1.

Tabla 9: Variables o categorías y subcategorías[1].

Variables o categorías	Subcategorías	Indicadores
El contexto reciente	Elementos clave EEES	- Elementos clave relacionados con la definición estructural de los títulos, materias y asignaturas - Elementos clave relacionados con el nuevo enfoque metodológico - Elementos clave relacionados con el seguimineto y evaluación de la calidad
La estructura universitaria	Currículum institucional	- Institucionalización de la ED en la Universidad. Ordenación académica - Actores y alianzas - Profesorado - Alumnado - Disponibilidad de recursos,(…)
La práctica docente universitaria con enfoque de EDCG	Currículum de las asignatura	- Objetivos - Contenidos conceptuales, habilidades y actitudinales (=Atributos) - Metodología/Procesos Educativos - Evaluación
	El profesor universitario	- Teoría vs. Práctica docente - Perfil del docente - Percepción sobre los docentes - Relación docente-estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

4.7. TEORÍAS METODOLÓGICAS

La definición del marco teórico conceptual aporta un importante fundamento y esencia, exponiendo sobre qué se va a investigar, mientras que las teorías metodológicas

[1] Todas las variables/categorías son explicadas y desarrolladas en los capítulos 4, 5 y 6 respectivamente, a partir de la revisión bibliográfica y documental, y se constituye como resultados de la investigación a la vez que como marco teórico de la investigación, y base para el análisis posterior de los resultados del trabajo de campo.

proporcionan significado y sentido, ya que a partir de las teorías existentes sobre cómo se aborda el objeto de estudio (en este caso las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG en los títulos de grado), se fundamenta cómo se generan los conocimientos. De hecho, la validez interna y externa de la investigación va a quedar demostrada en las teorías que la apoyan, en este sentido, los resultados podrán o no generalizarse.

Dado que se trata de un trabajo de carácter cualitativo (teniendo en consideración los siguientes aspectos: es una investigación aplicada; de carácter exploratorio; se busca un diagnóstico; el objeto de estudio es el nivel discursivo significativo y a través del paradigma interpretativo), se estima pertinente aplicar la teoría científica, con la intención de dar una explicación general. Para ello se descansa en las siguientes teorías para la generación del conocimiento: Teoría Crítica del Conocimiento, Teoría de Programas y Teoría Fundamentada, Teoría Sistémica, Teoría del Interaccionismo Simbólico y Teoría Semiótica.

4.7.1. Las teorías que sustentan el método de investigación

4.7.1.1. Teoría Crítica del Conocimiento

La Teoría Crítica no entiende el conocimiento como una simple reproducción conceptual de los datos objetivos de la realidad, sino como una auténtica formación y constitución de la misma.

La Teoría Crítica se opone radicalmente a la idea de teoría pura que supone una separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, e insiste en un conocimiento que está mediado tanto por la experiencia, por las praxis concretas de una época, como por los intereses teóricos y extra-teóricos que se mueven al interior de las mismas. Esto significa que las organizaciones conceptuales, o sistematizaciones del conocimiento, en otras palabras, las ciencias, se han constituido y se constituyen en relación al proceso cambiante de la vida social. Dicho de otra manera, las praxis y los intereses teóricos y extrateóricos que se dan en determinado momento histórico, revisten un valor teórico-cognitivo, pues son el punto de vista a partir del cual se organiza el conocimiento científico y los objetos de dicho conocimiento.

En línea con la Teoría Crítica se encuentra la afirmación de Carr, quien señala que el acercamiento a las prácticas docentes universitarias se basa en la idea de que la concepción de la práctica docente, viene sustentada por la teoría educativa que define la clase de relación teoría-práctica más adecuada. Este hecho es significativo en el sentido de que el marco teórico y la práctica docente desarrollan una interpretación de una manera parecida y supone que la relación entre ambas es relevante, por lo que se deduce una estrecha relación entre la teoría-práctica educativas (Carr, 1990).

Atendiendo a esta premisa, el trabajo de investigación se dota de un marco teórico centrado en tres claves fundamentales: la adaptación al EEES, la estructura institucional y la práctica docente universitaria con enfoque de EDCG, como contexto en el que las anteriores se circunscriben. Realiza una aproximación a la práctica educativa, a fin de poner en relación y retroalimentación, es decir, el acercamiento a la práctica docente de la EDCG, permite realizar identificaciones con la teoría, así como los distanciamientos con esta, a la vez que analizar elementos que facilitan u obstaculizan los niveles de correspondencia.

Carr (1990) propone cuatro formas de realizar la aproximación entre la teoría y la práctica docente: la aproximación del sentido común, la aproximación de la ciencia aplicada, la aproximación práctica y aproximación crítica. En esta investigación es la aproximación crítica la que adopta un mayor protagonismo.

> *Concebida como un proceso de crítica ideológica, la relación entre la teoría y la práctica no es una relación de aplicar la teoría a la práctica; tampoco es un asunto de derivar la teoría de la práctica. Más bien, recobrando la autorreflexión como una categoría válida de saber, la aproximación crítica interpreta la teoría y la práctica como mutuamente constituidas y dialécticamente relacionadas. La transición no es de teoría a práctica o de práctica a teoría, sino de irracionalidad a racionalidad, de ignorancia a hábito a saber y reflexión.*
>
> Carr (1990: 84).

La aproximación crítica ofrece un modo de reconstruir una teoría educativa en la que se reconocen y conservan los puntos de vista de la aproximación de la “ciencia aplicada” y también de la aproximación “práctica”. Así aunque comparte la idea en “práctica” de que la teoría de la educación debe arraigar en las creencias y en la comprensión de los docentes, repudia cualquier sugerencia de que estas creencias y comprensiones no puedan determinarse o explicarse causalmente en términos objetivos. De un modo parecido, aunque comparte la convicción de “ciencia aplicada” de que debe haber factores causales operativos en las situaciones educativas, evita inferir de ello que la teoría educativa pueda producirse sin referencia a las interpretaciones y comprensiones que los docentes emplean (Carr, 1990: 82).

Al intentar reconciliar el interés “práctico” con la comprensión objetiva y el énfasis que la “ciencia aplicada” pone en la explicación objetiva, la aproximación crítica trata de explicar cómo unos factores objetivos pueden constreñir la racionalidad de las creencias de los docentes y distorsionar así el entendimiento de su práctica. Así, como tema suyo, las creencias indiscutidas, las verdades evidentes en sí mismas y las comprensiones de sentido común de los docentes son objeto de mostrar cómo estas pueden ser el resultado de ciertas condiciones causales antecedentes -tales como una determinada forma de estructura social- de las que los docentes puedan ser ignorantes, pero que, no obstante, pueden operar para dificultarles la progresión racional de su labor educativa. Lo hace así en la creencia de que tanto más sepan los docentes acerca de los orígenes causales de sus

comprensiones y creencias, tanto más serán capaces de determinarlas de una manera racional.

“Esta aproximación crítica no se compromete con ningún postulado determinista de que, puesto que la práctica es determinada causalmente, es, por consiguiente, inalterable. Por el contrario, opera en la suposición de que únicamente ayudando a los docentes a ser más autoconscientes en cuanto a los determinantes causales de sus creencias y prácticas, podrán ellos llevarlos a efecto bajo un mayor autocontrol racional” (Carr, 1990: 82).

Dicho esto, la aspiración de la aproximación crítica es aumentar la autonomía racional de los docentes. Persigue esta aspiración interpretando la práctica educativa no simplemente como una práctica moral sino también como una práctica social que está históricamente localizada, culturalmente asentada y, por consiguiente, siempre vulnerable a la distorsión ideológica. Así la práctica educativa se interpreta como “problemática”, en el sentido de que los objetivos a los que sirve, las relaciones sociales que crea, la forma de vida *social* que contribuye a sustentar, puedan reconsiderarse críticamente en términos de la manera en que o bien ayudan a bien obstaculizan el progreso y el cambio educativos (Carr, 1990: 83).

Tanto la aproximación crítica como la aproximación práctica, tratan de educar a los docentes promoviendo el autoconocimiento. Lo que las distingue es que trata de promover el autoconocimiento a los docentes sobre sus creencias y comprensiones irracionales que han heredado de la costumbre, de la tradición y de la ideología. A este fín, emplea el método de la crítica ideológica: un método de autorreflexión crítica emprendido por docentes con objeto de explorar la irracionalidad de sus creencias y prácticas y localizar la fuente de esta irracionalidad en el contexto institucionalizado y formas de vida social de las que ha salido (Carr, 1990: 83).

Carr dice que existe división de trabajo entre los que se dedican al estudio teórico de la educación sin más (estudios educativos), y aquellos cuyo interés primordial consiste en relacionar esos estudios teóricos con los problemas de la práctica educativa (estudios profesionales). Sin embargo, desde las cuestiones filosóficas acerca de la naturaleza educativa y las cuestiones no filosóficas que refieren a la manera como esta teoría se relaciona con la práctica, no son en absoluto cuestiones separadas. La razón fundamental del por qué esto es así es que las ideas acerca de la naturaleza de la teoría educativa son siempre ideas acerca de la naturaleza de la práctica educativa y siempre incorporan una concepción latente de cómo, en la práctica, debería utilizarse la teoría. Se afirma aquí, simplemente, que no hay teorías de la teoría y teorías de la práctica y aún otras teorías acerca de la relación entre ambas (Carr, 1990).

Siguiendo con la teoría crítica del conocimiento Habermas (citado en Rubio y Varas, 1999: 67) apunta que la búsqueda del saber está condicionada por la búsqueda de satisfacer uno de los intereses que la activa, e identifica tres tipos de intereses: el interés teórico, el interés

práctico y el interés emancipatorio. Cada uno de estos intereses está asociado a los tipos de ciencia que el autor distingue, siendo respectivamente: las ciencias empírico-analíticas, las ciencias histórica-hermenéuticas y las ciencias sistémicas de la acción o ciencias orientadas a la crítica.

Este estudio transita entre las dos últimas, pues pretende a la vez que contribuir a conservar y ampliar la comprensión de la acción y la realidad (hermenéutica), pretende obtener una comprensión y conocimiento a través de un ejercicio autorreflexivo y crítico (ciencia crítica)

4.7.1.2. Teoría de Programas y la Teoría Fundamentada

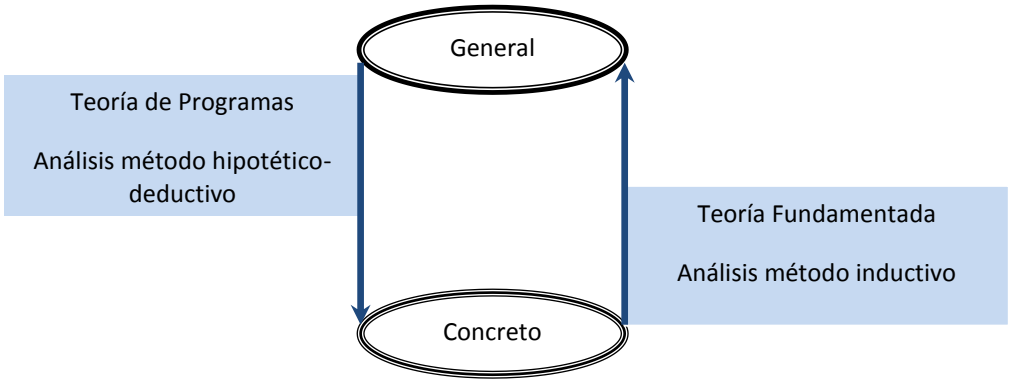
Como señala Fernández Nuñez (2006: 1), una de las características de la investigación cualitativa es que “aunque muchas veces se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida es muy grande”, de manera que la tarea de análisis de los datos se enfrenta a una importante cantidad de hojas transcritas, resultado de la aplicación de las diversas técnicas, especialmente la entrevista, como es el caso de esta investigación. Advierte la autora que se corre el riesgo de que pueda resultar inabordable el análisis de los datos, dado que, de manera natural, la generación de información crece de manera exponencial, especialmente en las primeras etapas en las que no se descarta ninguna información, pues toda es susceptible de interés y relevante. Para mitigar este peligro, reseña la importancia que adquiere delimitar un marco conceptual y las preguntas de investigación, pues ante la imposibilidad de abarcarlo todo, esto ayuda a realizar un ejercicio selectivo de la información.

Para satisfacer la recomendación indicada, se aplica la Teoría de Programas, que se concreta en la propuesta de *modelo de variables para explorar las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG* que se presenta en el apartado de “conclusiones y propuestas” del capítulo 1. Este modelo está basado en las propuestas de Seibold (2000), Zabalza (2003) y Boni y López (2013) realizándose las adaptaciones que se han estimado necesarias y suficientes para aplicarla a la institución universitaria y que aquí se presenta como propuesta de modelo que posibilita el acercamiento al conocimiento de la realidad.

Añadido a lo anterior, y evocando al principio de flexibilidad y de ausencia de patrones exactos sobre cómo ha de abordarse la investigación cualitativa, siendo la investigadora la que escoge las teorías y métodos para realizar la tarea, se plantea aquí la *Teoría Fundamentada,* como contrapunto a la Teoría de Programas en el sentido de que aquélla se traduce en un método que no se somete a teorías preexistentes, sino que se dirige hacia el descubrimiento directo a través de los datos obtenidos en la investigación de teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones (Taylor y Bogdan, 2000).

Así pues, esta investigación combina la propuesta de una teoría construida como modelo de sistema para realizar una aproximación a las prácticas docentes con enfoque de EDCG en la Universidad, que se contrasta con la realidad (Teoría de Programas), con la apertura a descubrir nuevos elementos que se traducen a partir de los datos obtenidos de la realidad, y por tanto, en la posibilidad de construcción de teorías que se fundamenta (Teoría Fundamentada) en lo que el contexto manifiesta, a partir de un ejercicio y aplicación del método inductivo (Rubio y Varas, 1999).

Figura 11: Modelos de análisis según la Teoría de Programas y la Teoría Fundamentada.



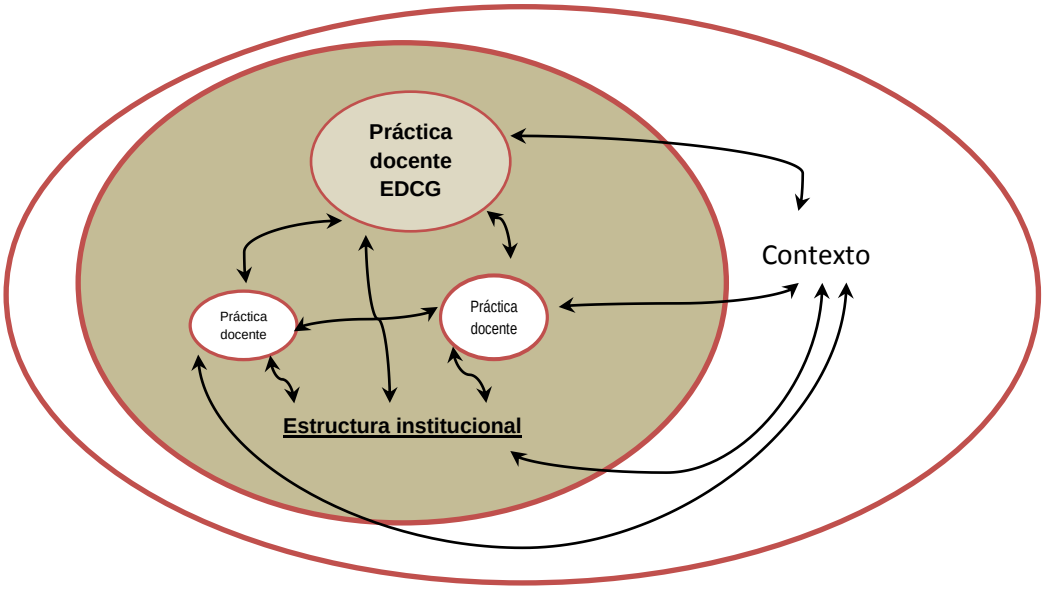
Fuente: Elaboración propia.

4.7.1.3. Teoría Sistémica

La Teoría Sistémica entiende como sistema a la “organización de elementos relacionados entre sí que interactúan de manera integrada con la finalidad de lograr unos objetivos” (Rubio y Varas, 1999: 94). En el marco de la teoría sistémica, el objeto de atención de la investigación se define como un sistema abierto, esto es que refiere a las interacciones y relaciones sociales, y que el sistema está expuesto a influencias e interferencias externas, por lo que hace altamente complicado acotar sus fronteras.

Se acepta aquí la afirmación de entender a la educación universitaria como un sistema principal que contiene subsistemas, de manera que el todo es más que la suma de las partes, que estas se influyen entre sí y cada una se define solo en relación con las otras partes o elementos dentro del sistema. En este trabajo de investigación los subsistemas a tratar son: el contexto, la estructura institucional y la práctica docente, con la característica de que, gradualmente, un subsistema se encuentra inserto y formando parte del otro.

Figura 12: Interacción entre los tres subsistemas.



Fuente: Elaboración propia.

4.7.1.4. Teoría del Interaccionismo Simbólico

El Interaccionismo Simbólico atribuye una importancia primordial a los significados sociales que los docentes asignan al mundo que las rodea. Taylor y Bogdan (2000: 24) citan a Brumer para explicitar los tres rasgos o premisas básicas más destacables de esta teoría, y que aportan un importante sustento a esta investigación. Señala el autor que:

- "Los docentes actúan respecto de la cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas, de modo que los docentes no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado lo que determina su acción.
- Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: "el significado que tiene una cosa para un docente se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata". Un docente aprende de las otras personas a ver el mundo.
- Los actores (en el caso que ocupa este estudio, sería los entrevistados) asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretaciones. Este proceso de interpretación es dinámico y actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la

acción misma. Los docentes están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes".

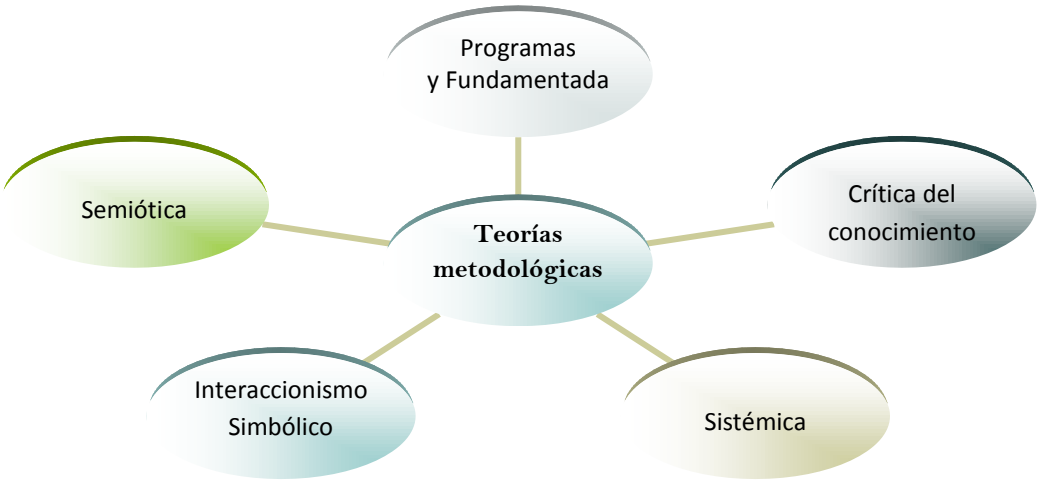
4.7.1.5. Teoría Semiótica

En el estudio de casos como eje sobre el que pivota la investigación, la semiótica busca comprender el funcionamiento del fenómeno estudiado, esto es, la práctica docente universitaria con enfoque EDCG. Para Acaso (2012), la semiótica parte de la premisa de que el pensamiento de las personas, de los entrevistados, funciona con representaciones, las cuales están conectadas con otros signos en una cadena infinita de relaciones, y que incluso la percepción será comprendida dentro de ese mundo representacional.

La autora señala que los microdiscursos que construyen las pedagogías invisibles jamás son neutrales, siempre se dirigen en una dirección y establecen modos cerrados o abiertos de encaje con sus contenidos. Los modos de direccionalidad que utiliza la comunidad educativa que participa de un acto pedagógico son los que establecen la performatividad del discurso y, como consecuencia, son los que modelan los modos de aprendizaje (Acaso, 2012).

Partiendo de esta afirmación, resulta de interés en este trabajo de investigación, considerar los discursos construidos en las fuentes secundarias (escritas) y directas primarias procedentes de los profesores que realizan prácticas docentes con enfoque de EDCG, a fin de intentar conseguir una aproximación sobre sus representaciones. El análisis del discurso se constituye así como la técnica más adecuada para ello. El análisis del discurso (o estudios del discurso) es considerado como *transdisciplina* de las ciencias humanas y sociales que permite estudiar sistemáticamente el discurso escrito (guías docentes y otras fuentes documentales) y hablado (entrevistas). Se constituye así, este análisis del discurso focalizado en la narrativa, como modalidad discursiva básica en la construcción del conocimiento. Coincidiendo con la reflexión que García De Ceretto et. al. (2009: 6) hacen sobre qué conocimiento aporta la investigación narrativa frente a la investigación formal, y comprendiendo que los principios teóricos del enfoque narrativo conforman un modo propio de investigar, se considera aquí la perspectiva interpretativa focalizada en el significado del decir de los entrevistados entendido como texto. Afirman estos autores que el valor y significado que adquiere este texto "yacen primariamente en la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona y donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central" (García De Ceretto et. al., 2009: 6).

Figura 13: Teorías metodológicas de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

4.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS

4.8.1. El establecimiento de compromisos y relación de confianza mutua

Con anticipación al inicio de la celebración de cada entrevista, la investigadora explica qué motiva la investigación y qué finalidad tiene a fín de que los entrevistados decidan acceder a la entrevista con pleno conocimiento sobre el tema, y el fin del encuentro (sobre qué se investiga, qué uso va a dar, con qué finalidad y qué se espera de ellos), de manera que esto proporciona confianza y libertad para expresar lo que deseen sobre las cuestiones que se les va a realizar, por lo que la participación de las entrevistas se hace en pleno ejercicio de libertad individual de cada uno.

Una vez acceden, se efectúa la firma de un documento (ver anexo II), mediante el que ambas partes asumen compromisos recíprocos: por un lado, el compromiso del entrevistado para colaborar y ayudar en la realización de la investigación, especialmente con relación a su participación en la entrevista y en facilitar las guías docentes de sus asignaturas, dejando abierta la posibilidad de que proporcione a la investigadora toda la información que,

atendiendo al objeto de estudio, considere de interés; por otro lado, la investigadora firma su compromiso sobre el uso y destino de los resultados que es el de la realización del trabajo de su tesis doctoral y cuantas publicaciones se deriven de ella.

Dado que el interés es dotar de voz a los entrevistados, cediendo totalmente el protagonismo de este informe a los mismos, y que uno de los objetivos de la investigación es socializar los resultados y, por tanto, hacerlos públicos para ponerlos al servicio de la comunidad universitaria (principalmente), se hace necesario contar con el consentimiento escrito de la posibilidad de la identificación de las fuentes a lo largo del documento, especialmente en lo que refiere al apartado de presentación de resultados. Se busca este consentimiento porque este acto de visibilización de las fuentes, se constituye en un ejercicio que confiere validez y confiabilidad al documento.

Todos los entrevistados cedieron su autorización (ver modelo en anexo II) para que las expresiones que se utilizaran en el proceso de presentación de resultados y de análisis, pudieran ser identificas, excepto un caso. Este hecho imposibilita la identificación pública de los entrevistados en la presentación de los resultados, pero no impide que sean nombrados como las fuentes claves de la información (ver anexo I).

Este ejercicio ético es uno de los que Simons (2011) define que ha de abordarse desde el inicio de la investigación. Se trata de un consentimiento informado de todas las personas que se entrevistan. Este ritual de formalización de las relaciones refuerza y fomenta la confianza, pues en él se refleja también el compromiso que la investigadora adopta para con sus entrevistados.

4.8.2. Los aspectos éticos de la investigadora propios de la investigación cualitativa

A lo largo de todo el proceso la investigadora se expone a continuas tesituras de diversa índole. Una de las consideraciones de carácter ético que se han hecho más presentes en este proceso ha sido el conflicto intelectual a la que se ha expuesto cuando ha de enfrentar la tarea de acotar el objeto de estudio. Dado lo complejo de la realidad y la dificultad de delimitación que un objeto de estudio de índole cualitativo supone, como son las prácticas docentes, la investigadora debe enfrentar una de las decisiones al respecto para poder avanzar en el trabajo. Se trata de una medida que implica limitar el objeto a un conjunto de variables, siendo consciente de que el conocimiento de esa realidad, que los resultados alcanzados, forman parte de esa realidad a la vez que padecerán también los efectos de esa limitación.

Otro de los dilemas a los que se enfrenta la investigadora versa sobre la interferencia de su subjetividad tanto en la selección de la información para hacer la categorización de los datos, como en su propio ejercicio de análisis, interpretación y conclusiones.

Esta subjetividad viene de su propio rol como docente universitaria, y como responsable de una de las unidades de gestión de la Universidad a la que pertenece y que sostiene un vínculo importante con la ED. Este hecho es reflexionado desde dos puntos de vista: por un lado, porque como docente, la perspectiva profesional en que se sitúa es desde las metodologías docentes contemporáneas y, por tanto, en clara sintonía con los discursos que sus entrevistados expresaran; y, por otro lado, el interés desde la responsabilidad institucional de dotarse de un documento de estudio, análisis y reflexión, que le permita desvelar dónde se encuentran los obstáculos y las oportunidades para que la EDCG sea una realidad en las titulaciones de grado.

Así pues, esta situación sobre la interferencia de la subjetividad de la investigadora se convierte de un lado como un riesgo y obstáculo, en el sentido que tiene una mirada de búsqueda intencionada y motivada de información, por lo que se corre el riesgo de sesgar los datos; de otro lado, la misma situación se convierte en un punto fuerte en tanto que la motivación de la realización de la investigación se proyecta desde un posicionamiento de búsqueda de la comprensión de la realidad, de manera que aquélla sea un instrumento útil y con sentido que responde a necesidades reales, en este caso, a la propia institución universitaria.

Todas estas reflexiones de la propia investigadora ante la investigación, contribuye a situar sobre para qué se está haciendo la investigación y a qué intereses responde, tal y como Simons (2011) invita a que se haga.

Siguiendo con la reflexión, si bien es cierto que la investigación se decide en un momento coyuntural de recorte de financiación de las universidades, lo que expone a la doctoranda a tener que adoptar la inminente decisión de realizar una de las exigencias que su puesto de trabajo le exige en su carrera profesional, esto es la tesis, también lo es que el tema de investigación ha sido escogido con plena libertad por parte de la investigadora, siendo una decisión personal e inversión material propias y, por tanto, no sujeta a intereses institucionales, propios de la Universidad o externos a la misma.

Respecto a esto último (la elección del tema), la ausencia de otros intereses que no sean de la propia doctoranda, se valora positivamente, en tanto que el trabajo no se establece con base a dar satisfacción a terceros, por lo que los resultados y conclusiones están libres de presiones o de condiciones externas.

4.8.3. El "yo subjetivo": un desnudo a medias

La comprensión de qué investigación se hace, por qué nace, y para qué, así como la decisión de escoger realizarla atendiendo a una epistemología u otra, o definiendo teorías y procesos metodológicos, cuando una investigación ha sido escogida con libertad para su realización, como es este caso, permite proyectar en ella lo que Simons identifica como el "yo" en la investigación o "yo subjetivos" (2011).

> *Ser reflexivo significa pensar en cómo influyen en el proceso y el resultado de la investigación nuestras acciones, valores, creencias, preferencias y tendenciosidades.*
>
> *Cuando somos el principal instrumento de la investigación, demostrar reflexibilidad -nuestro rol y nuestra reacción en este proceso- es un factor fundamental para garantizar la validez del estudio.*
>
> Simons, 2011: 134

Reflexionando sobre los "yo" que se han hecho presentes en el proceso, y animada y motivada por contribuir a ayudar a la comprensión de este documento, la doctoranda asume realizar un "desnudo a medias", en el sentido de que, intencionadamente, escoge de sí misma algunos "yo" que entiende se han hecho partícipes y han incidido en este proceso investigador afectados por los propios valores, concepciones, creencias, pensamientos, percepciones, emociones, sentimientos…

En tanto consciente de ellos, han sido acompañantes que requieren ponerles atención, para comprender de qué manera se experimenta el trabajo, porque basado en ello, también se proyecta un estilo y modo de actuar, interactuar, analizar, reflexionar e interpretar sobre lo que la investigación va requiriendo. Así pues, algunos de los "yo" que afloran en este trayecto son:

- Una "yo presionada"… dividida entre las exigencias de los distintos frentes laborales y los requerimientos familiares.
- Una "yo sorprendida"... descubriéndose a sí misma anticipándose a las respuestas de los últimos entrevistados ante la llegada de la saturación.
- Una "yo ilusionada"… por encontrar respuestas a viejas inquietudes docentes.
- Una "yo divertida"… y divirtiéndose, disfrutando con la exploración, el descubrimiento de un horizonte enorme, de gentes y de proyectos en el ámbito de la EDCG en las universidades.
- Una "yo esperanzada"… por contribuir con algo útil, a pesar de los límites.
- Una "yo frustrada"… cuando durante la celebración de alguna entrevista, se descubre sin habilidad para conseguir un equilibrio entre el objetivo de la misma y el dejar opción al entrevistado para que exprese con libertad respetando su voz.

- Una “yo política”… esclareciendo su posición ante un modelo concreto de Universidad y tomando una decisión al respecto por una visión más humanista.
- Una “yo colibrí”… contribuyendo, creyendo estar haciendo su parte.
- Una “yo temerosa”… de no lograr plasmar lo tanto conocido, vivido, aprendido, analizado, reflexionado y comprendido durante este trabajo.
- Una “yo abierta y expectante”… para descubrir y para aprender.
- Una “yo empática”… con las inquietudes y formas de hacer de otros colegas.
- Una “yo más docente”… empoderándose con el aval de las teorías de aprendizaje.
- Una “yo preocupada”… de no alcanzar el objetivo de la investigación respecto a que realmente repercuta en el fortalecimiento de la EDCG en las universidades.

4.9. MÉTODO DEL ESTUDIO MULTICASO

Cuando se escoge el método del estudio multicaso, es porque hay una necesidad de entender e interpretar iniciativas, proyectos o políticas que impulsan (el EEES), comprender las interrelaciones que se producen al amparo de aquellas (la estructura universitaria) y vislumbrar las experiencias de las personas concretas que forman parte de un programa (los docentes universitarios y sus prácticas docentes). Simons, además de estas tres posibles argumentaciones, señala que el estudio de caso permite interpretar los aspectos de carácter sociopolítico que tiene lugar e inciden en cómo los profesores actúan, y qué tipo de impacto tiene sobre el propio docente (2011).

El objetivo del estudio multicaso es alcanzar una comprensión e interpretación a partir de la experiencia y de las acciones de los docentes, esto es conocer cómo estos viven su experiencia dentro de la misión formativa de la estructura de poder, que en este caso es la Universidad (Simons, 2011).

Se define este estudio de caso como “un proceso de indagación sistémica y crítica del fenómeno escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión” (Simon, 2011: 39). Otra definición la apunta Stake (citado por Simons, 2011: 40): el estudio de caso “es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes”.

Existen tres tipos de estudios de casos: el intrínseco (que focaliza la atención en el mismo caso escogido), el instrumental (que se aplica cuando se desea desvelar respuestas sobre otro asunto) y el colectivo (que se adentra en el estudio de varios casos, para conseguir una interpretación colectiva sobre un tema o cuestión que interesa conocer). El modelo que se escoge para esta investigación es el colectivo (Stake citado por Simons, 2011), de ahí que se esté aplicando el estudio multicaso.

Con relación a este método de estudio, se producen posiciones contrapuestas con relación a la generación del conocimiento de la realidad, es decir, existen posicionamientos que ponen de manifiesto los límites del método para generalizar desde el estudio particular de los casos, a la vez que existen posiciones que señalan sobre esta posibilidad, a partir de la Teoría Fundamentada (Simons, 2011).

En consonancia con el modelo de investigación que se propone, Simons aclara que el estudio de caso está dirigido por la teoría, en el sentido de que se puede partir de una teoría para realizar una aproximación a la realidad concreta del caso en particular, se trata aquí de establecer la Teoría de Programa que sirva de guía para realizar el acercamiento. El autor también plantea que se puede generar Teoría Fundamentada a partir de los casos particulares (Simons, 2011). Esta doble visión, forma parte de las teorías metodológicas que sustentan esta investigación, que ya se ha señalado anteriormente (apartado 4.7.1.2. de esta capítulo).

El método de investigación conocido como “Estudio Multicaso”, permite el acercamiento a la realidad y la obtención de datos a partir de los protagonistas. En este estudio, atendiendo a los objetivos y contexto, se estima pertinente aplicar el enfoque de estudio de caso, en concreto multicaso. Este método permite centrar la información que se desea estudiar y comprender e interpretar sus características.

4.9.1. Validez de la investigación: credibilidad y transferibilidad

La validez de un trabajo de investigación tiene como finalidad garantizar la calidad y dar respaldo a las conclusiones alcanzadas por aquella. En términos tradicionales, la validez interna y la validez externa son los procedimientos más habituales en la investigación cualitativa de estudio de casos, que vienen a equivaler a los términos de credibilidad y de transferibilidad respectivamente (Simons, 2011).

Una de las estrategias de validación que se aplica en la investigación es la triangulación de informantes, a la par que de técnicas. Se ha propuesto la recogida de datos a partir de hacer partícipes a profesores, a expertos y a representantes institucionales. Las técnicas a

aplicar son: la revisión bibliográfica y documental, la entrevista, la reunión de trabajo y el análisis de datos. La triangulación, aunque no es considerada como garantía de la validez, sí que ofrece la posibilidad de analizar información y datos, de manera que contribuye a determinar la relevancia e importancia que se otorga a cada asunto, a comprender los temas que surgen, a la par que contribuye a analizar argumentos que refuercen las afirmaciones finales sobre ello (Simons, 2011).

Para garantizar la correcta identificación de lo que los entrevistados dicen, todas las entrevistas son registradas mediante una grabadora digital (Simons, 2011), tras obtener su consentimiento, lo que permite:

- Mantener una conversación fluida y en confianza, apoyada en la situación visual directa, y el papel y bolígrafo solo se utiliza como apoyo para anotaciones concretas y que se estiman necesarias para reforzar en determinados momentos la entrevista. Esta fórmula de trabajo, requiere tres elementos constantes: primero, la obtención del consentimiento por parte de cada entrevistado; segundo, la comprobación de que la grabadora funciona en todos los comienzos de todas las entrevistas y, tercero, comprobación de que la grabación se ha realizado al final de la entrevista.
- Obtener una información detallada y completa de las entrevistas, para después ser transcritas literalmente, proporcionando este hecho mayor rigor y credibilidad en la investigación que si se hubiese realizado anotaciones in situ.

4.10. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Las técnicas son indispensables en el proceso de la investigación científica, ya que integran la estructura por medio de la cual se organiza la misma. Con la identificación y aplicación de técnicas se consiguen los siguientes objetivos: ordenar las etapas de la investigación, aportar instrumentos para manejar la información, llevar un control de los datos y orientar la obtención de conocimientos.

En este caso concreto, en coherencia con los paradigmas de conocimiento de la realidad y las teorías metodológicas, con la finalidad de comprobar o refutar las hipótesis, se ha estimado necesario elegir por lo menos dos o tres técnicas de investigación. Para ello se han seleccionado las técnicas de acuerdo con las hipótesis que se desea comprobar, siendo estas:

a) Con relación a la creación del marco teórico, se aplica la técnica de revisión bibliográfica y documental, la técnica de reunión de trabajo y la técnica del análisis de datos.

b) En el trabajo de campo empírico, las técnicas que se escogen para el método de estudio multicaso, son la técnica de la entrevista semiestructurada, la técnica de reunión de trabajo y la técnica del análisis de datos.

Acorde a las técnicas escogidas y las propias necesidades de su puesta en práctica, adaptándola a las condiciones de la realidad que se desea conocer, se diseñan los instrumentos que se presentan en el anexo II.

4.10.1. Las técnicas para el estudio multicaso

Para esta ocasión, las *técnicas* escogidas son las más usuales en el estudio multicaso, esto es "estudiar una situación o un fenómeno en un contexto *real,* de interpretar la complejidad, y de definir el estudio de caso por otras cosas que no sean los métodos" (Simons, 2011: 42), y son la entrevista semiestructurada y el análisis de datos. A continuación se explica la aplicación de estas técnicas.

A) La técnica de la entrevista

La entrevista como una de las técnicas más usuales en ciencias sociales, y en concreto dentro del paradigma cualitativo, es útil para la recogida de testimonios orales y escritos de personas vivas. Esta se desarrolla en la base de la relación que se establece entre la investigadora y los entrevistados como sujetos de estudio. La misma puede tener aplicación tanto a nivel individual o grupal, y puede ser estructurada, semiestructurada o abierta.

Siguiendo a Rodríguez et. al. (1996) se estima pertinente la elección de esta técnica en tanto es considerada por los autores como uno de los medios más eficaces para acceder al "conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos" (Rodríguez et. al., 1996: 167).

Para la celebración de las entrevistas, esta tiene que planearse, ejecutarse, hacer un control sobre su desarrollo y contenidos obtenidos, y cerrarse.

En el trabajo que se desarrolla, todas las entrevistas son individuales, y tienen como objetivos: obtener la información sobre el objeto de estudio que los entrevistados puedan aportar; obtener una descripción, con la objetividad que un estudio de estas características permite obtener, sobre las realidades objeto de estudio; obtener información sobre cómo se interpreta la realidad de las prácticas docentes, y disponer de propuestas de soluciones que los entrevistados aportan a través de la entrevista.

La entrevista se diseña atendiendo a un guión semiestructurado, según al modelo del sistema de variables para valorar la realización de las prácticas docentes con enfoque de EDCG que se definió en el anterior capítulo (ver anexo II).

En el desarrollo de la entrevista, Rodríguez et. al. (1996) señalan que existen factores que pueden influir a lo largo del proceso, por lo que hay que estar atentos a todos ellos. Ejemplos de estos factores son la relación entre entrevistador y entrevistado, la formulación de preguntas, el registro de la información o la finalización del contacto entrevistador-entrevistado. Estos son factores que se ha intentado considerar.

Teniendo en cuenta el momento previo a la celebración de la entrevista, este requiere de una actitud cercana, de manera que se produzca la creación de un ambiente cómodo, de confianza y distendido, que ayude a la celebración de la misma y para ambas partes (Simons, 2011). En el caso concreto de esta investigación, se trata de un encuentro entre dos personas que se desconocen, en el que una de las partes (investigadora) acude a la otra solicitándole su tiempo, su espacio y su atención con relación a los intereses de la investigación. En el abordaje de esta parte del trabajo se ha tenido en cuenta el siguiente procedimiento:

- La investigadora se adapta al lugar y hora del encuentro, salvo que el trabajo de campo al celebrarse en el territorio continental, exige una previsión con tiempo suficiente para asegurar el desplazamiento desde el lugar de residencia de la investigadora (el archipiélago canario), y duración de la estancia. Para ello intenta concentrar en periodos de tiempos la celebración de los encuentros a fin de que pueda ser sostenible dado los recursos financieros personales que el trabajo de campo requiere. En todas las entrevistas se tiene en consideración un ritual de saludo, presentación, incluso de la toma de un café, antes del inicio de la entrevista, todo ello siempre con la finalidad de crear un clima cercano, de confianza y cómodo, tal y como afirma Simons.
- Durante la celebración de la entrevista, dado que el propósito es obtener información, se establece una conversación basada en la realización de las preguntas del guión para obtener las respuestas sobre la experiencia y opinión de los entrevistados acerca del objeto de estudio. En esta fase de la aplicación de la técnica, Ruiz-Olabuénaga (2003) señala sobre la importancia de disponer de habilidades tanto para formular las preguntas teniendo estas un carácter profesional, como tener desarrollada una capacidad de escucha de las respuestas que se generan.

  La entrevista, desde el punto de vista de Mckernan (1999), es de las formas más efectivas que permite recoger datos en una situación cara a cara o de contacto personal, permitiendo a la entrevistadora sondear o detectar si hay algún área de interés durante el encuentro y poder profundizar sobre ella, o también para retomar cuestiones que no han quedado suficientemente claras.

El proceso que acontece durante la entrevista, y a medida que se va avanzando en la celebración de las mismas, la investigadora adquiere más confianza en el control de las preguntas a realizar atendiendo a los objetivos perseguidos. Eso significa que, mientras las primeras requieren de una atención y concentración acudiendo al guión con más frecuencia, a medida que el proceso avanza, la aplicación de la técnica se envuelve de un ambiente más distendido, en tanto que la experiencia permite ir redirigiendo con mayor naturalidad a la persona entrevistada hacia los focos de atención cuando esta se desvía o extiende demasiado en sus respuestas. La duración media de las entrevistas ha sido entre sesenta y noventa minutos.

- El cierre de la entrevista es también muy importante, se contempla en todas ellas la pregunta abierta para invitar a todos los informantes a que expresen lo que deseen con relación al tema, que no ha sido tenido en consideración pero que ellos puedan valorar como importante. La despedida, siempre cordial, permite establecer un vínculo asertivo por si necesitan posteriormente contactarse para completar algún tipo de la información. Queda así, una plena disponibilidad por ambas partes de colaborar en la consecución de los fines del trabajo. Prácticamente la totalidad de los entrevistados muestran interés por recibir noticias sobre el trabajo final de esta tesis, a lo que la doctoranda se compromete una vez defendida.

B) Técnica de Análisis de datos

Siguiendo a Rodríguez et. al. (1996) la recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio. Los datos no son más que un material bruto a partir del cual la investigadora realiza las operaciones que le llevan a estructurar el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre aquellos, con el fin de extraer los significados relevantes en relación al objeto de la investigación.

El análisis de datos se fundamenta en la información recogida por los diferentes instrumentos utilizados y su posterior clasificación por categorías; de esta forma, se ordena todo el material recogido de forma lógica. Es decir, el primer paso del análisis se centra en la reducción y simplificación de la abundante información recogida a través de los instrumentos utilizados, para hacerla abarcable y manejable.

Este proceso se realiza, por un lado, desde la perspectiva hipotético-deductiva (atendiendo a las categorías y subcategorías definidas en el modelo propuesto a partir de la Teoría de Programas) y, por otro lado, recopilando todo lo que los entrevistados aportan como elementos emergentes y que suscitan el interés de esta investigación, pues es el discurso

de las personas lo que interesa observar, de ahí que se realice el análisis inductivo, propuesto por la Teoría Fundamentada (Simons, 2011; Fernández Núñez, 2006).

4.10.2. Los instrumentos

Como *instrumentos* se tiene (ver anexo II):

Para la implementación:

1. Cartas de invitación (docentes, expertos, representantes institucionales).
2. Protocolo concertación de la participación en la investigación (ficha de datos descriptivos de los docentes, carta de compromiso y autorización).

Para la ejecución:

3. Guiones de entrevista para docentes, expertos y representantes institucionales.
4. Guía de registro de las guías docentes.

4.11. MUESTRA

El trabajo de corte cualitativo de esta investigación supone la incorporación de diversas fuentes de información que van sumando y retroalimentando durante la construcción de la tesis.

Por un lado, se tiene el proceso de revisión y construcción creativa de un modelo de un sistema de criterios que permite la exploración de las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG en los títulos de grado, desplegándose la definición de las variables atendiendo a las fuentes bibliográficas y fuentes documentales, cuyos resultados quedan estructurados en los capítulos 4, 5, y 6. El conjunto de fuentes queda reflejado en el apartado “referencias bibliográficas”. La muestra de fuentes no es previamente definida, sino que se va acrecentando en la medida que se avanza en la investigación, atendiendo especialmente a las necesidades que se va avivando en el propio proceso indagador.

Por otro lado, se tiene el proceso de recogida de datos a partir de la experiencia y de la realidad. Para ello se lleva a cabo un trabajo de campo, que resulta del encuentro personal con los profesores y expertos con la investigadora, mayoritariamente en sus lugares de trabajo (a excepción de uno, que se hizo vía aplicación informática skype) (los resultados y análisis de los mismos se expresan en los capítulos 7 y 8).

A continuación se detalla cómo se aborda el proceso paralelo teórico-práctico.

4.11.1. Muestra con relación a la revisión de datos y al análisis de las fuentes bibliográficas

Se establecen dos mecanismos de trabajo que confluyen hacia el mismo objetivo, que es la construcción de un modelo de sistema con criterios que permite identificar las categorías y subcategorías para la aproximación a las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG.

Los mecanismos de acción son: las fuentes escritas, lectura y selección de la información, y las reuniones de trabajo.

Lectura y selección de información de las fuentes escritas

En esta etapa se acude a las fuentes que, atendiendo a cómo se va desarrollando y concretando la investigación, son seleccionadas a fin de satisfacer las necesidades de indagación. Se cuenta aquí con las siguientes fuentes:

- Registros oficiales y documentos públicos: este material permite comprender los procesos organizacionales, ya que a través de ellos se materializa el desempeño de las responsabilidades institucionales (Taylor y Bogdan, 2000).
- Publicaciones de expertos en las distintas materias: que permite configurar un modelo teórico, en este caso sobre la propuesta del sistema de investigación (aplicando la Teoría de Programas) y el marco teórico de las variables que son objeto de acercamiento y de contraste con la realidad.
- Investigaciones y estudios: se constituyen estos documentos como fuentes de información sobre qué se ha investigado y sobre cómo se ha abordado en materia de la ED en la misión formativa de la Universidad y sobre los procesos metodológicos puestos en práctica.

Con relación a la dirección de la tesis

- Se celebran reuniones de trabajo con las directoras de tesis, permitiendo debatir, analizar, estudiar, perfilar, ajustar, modelar y, finalmente, establecer la propuesta, así como el seguimiento y acompañamiento durante todo el proceso. La experiencia y conocimientos de las directoras favorece la supervisión, orientación sobre los contenidos, la revisión bibliográfica, el diseño y ejecución del trabajo de campo, y el análisis de los resultados. Para ello, se celebran encuentros periódicos en la Universidad Politécnica de Valencia, a la que pertenece una de las dos directoras.

Con relación a los informantes clave de Ordenación Académica y de Calidad de la ULPGC

- Reuniones de trabajo con la exdirectora de Ordenación Académica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) a la que pertenece la investigadora, por su fácil acceso y situación privilegiada por haber ostentando la dirección con competencias en la planificación y ordenación académica, en el periodo que transcurre desde el año 2007 hasta el 2012. El hecho de ser testimonio de primera línea, dispone de información y perspectiva de lo que es la adaptación al EEES de las universidades españolas durante esa etapa.
- Con ella se celebran varias reuniones que permiten, por un lado, identificar el papel de las universidades como agente activo en la implementación de los títulos de grado y la autonomía que ostenta en la definición de los sistemas de garantía de calidad y, por otro lado, profundizar y concretar el alcance de la adaptación al EEES con relación a las prácticas docentes universitarias con enfoque EDCG.
- También se celebra una reunión de trabajo con miembros del equipo técnico del Vicerrectorado de Calidad de la ULPGC, a fin de profundizar sobre la filosofía del EEES y los sistemas de calidad que ANECA establece respecto a las prácticas docentes.

4.11.2. Muestra con relación a las prácticas docentes concretas y reales

La muestra escogida es de personal docente e investigador de universidades públicas y privadas españolas, que realizan prácticas docentes con enfoque de EDCG en titulaciones de grado. Se identifican expertos en la EDCG y representantes institucionales con responsabilidad en CUD de diversas universidades españolas. Para triangular la información, se plantea de interés celebrar una entrevista con el representante de la ED de la CONGDE.

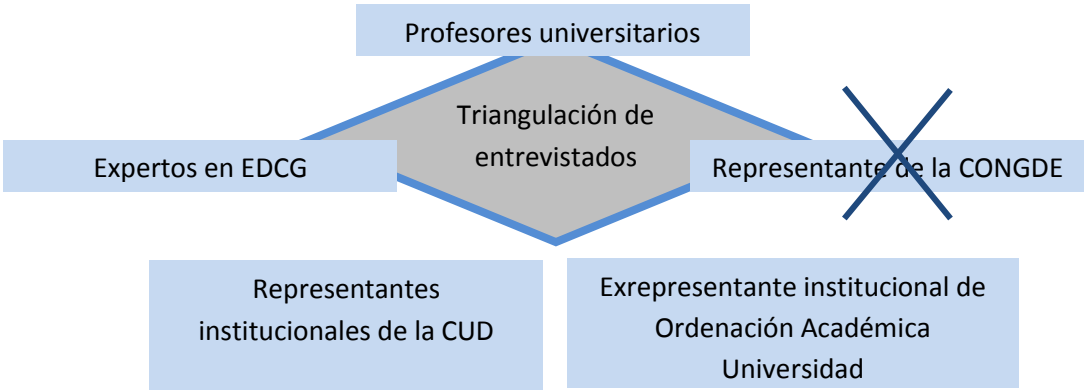
La estrategia de trabajo de campo por distintos puntos geográficos de España, permite alcanzar conclusiones, tanto por su convergencia como por su divergencia, pudiendo disponer de datos comparativos, que permitan inducir generalidades cuando el análisis de los resultados así lo admita.

Selección de la muestra, proceso de contacto[2] y resultados

Se expone a continuación cómo se configura el grupo de docentes a entrevistar, los expertos en EDCG, la participación de representantes instituciones de la CUD (CICUE-CRUE) y el representante de la CONGDE.

El principal criterio aplicado es el de accesibilidad a los seleccionados que responden al perfil definido en la muestra y distribuidos por distintas comunidades autónomas. Cabe señalar que todos los entrevistados docentes y expertos contactados acceden directamente a la invitación a participar en la investigación.

Figura 14: Triangulación de entrevistados como fuentes de información.



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los informantes clave: los docentes

Las fuentes para obtener un listado de docentes identificados dentro del perfil definido han sido: información procedente de expertos en ED, del Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética de la Universidad Politécnica de Valencia, del Grupo de Estudios al Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía, del Grupo de Trabajo Cooperación Universitaria para el Desarrollo (GTCUD) de CICUE-CRUE y del Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (Hegoa).

[2] Sobre el proceso de aproximación y acercamiento a las personas que se han seleccionado para ser entrevistadas, puede consultarse Taylor y Bogdan (2000: 112-114).

De un listado integrado por un total de 42 docentes distribuidos por toda la geografía española, se comienza con la selección de 10 entrevistas, número que se amplía hasta un total de 13 atendiendo al criterio de saturación, y aplicando lo que dicen Taylor y Bogdan cuando apuntan a que "en el muestreo teórico el número de casos estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social" (2000: 108).

- *El proceso de implementación:* este periodo es especialmente delicado, ya que la investigadora no conoce a las personas que van a ser entrevistadas, por lo que se exige especial atención en la forma de contactar y de presentarse.

  El proceso de implementación consiste en un contacto inicial con los seleccionados a través del envío por email de una carta de invitación (ver anexo II) mediante la que, de manera breve se explica el interés por contar con su participación. A la vez que se obtienen respuestas afirmativas por parte de los destinatarios, en paralelo se hace comunicación por vía telefónica o email a fin de sostener un contacto más directo que permite:

  - El acercamiento y la comunicación, especialmente para concertar la agenda de encuentros personales así como para el envío de documentación.
  - La explicación del procedimiento que se va a seguir, esto es, la previsión del desarrollo global del trabajo de campo, así como qué uso tendrá la información, para lo que se necesita una autorización escrita del entrevistado.
  - Finalmente, a fin de garantizar el anonimato y la confidencialidad, garantizando a los entrevistados este aspecto, se procede a enviarles la carta de compromisos, que es cumplimentada y firmada por los mismos, y entregada en mano a la investigadora en el momento de celebrar la entrevista, o enviado por email.

- *Resultados:* el trabajo de campo realizado finalmente es:

  - Total de docentes entrevistados: 13
  - Procedentes de un total de comunidades autónomas: 6
  - Procedentes de las siguientes universidades: 10, de entre las que se distingue:

    Total universidades públicas (laicas): 7 (Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad del País Vasco, Universidad Politécnica Madrid, Universidad Autónoma de Madrid Universidad de Sevilla y Universidad de Valladolid).

    Total universidades privadas (religiosas-católicas): 3 (Universidad de Deusto, Universidad Loyola Andalucía y Universidad Ramón Llull).

Con relación a los informantes clave: los expertos en EDCG

Dentro del listado obtenido se identifican expertos/investigadores de la EDCG. Resulta altamente enriquecedor obtener información desde la perspectiva de estos sobre cómo se afronta la práctica docente en la Universidad. Inicialmente se plantea la celebración de 3 entrevistas, número que se amplía hasta un total de 4, lo que ayuda a guardar una proporción aproximada entre el número de docentes y número de expertos de tres / uno que inicialmente se definió.

- *Proceso de implementación:* ver en la sesión anterior sobre los docentes, se realiza el mismo procedimiento.
- *Resultados:* uno de los expertos es miembro del Instituto HEGOA, mientras que los otros tres son personal docente de Universidad (uno recientemente jubilado), por lo que básicamente todos disponen de una visión amplia y holística del sistema universitario y del contexto en el que se desarrolla la actividad docente.
  - Total expertos entrevistados: 4
  - Procedentes de un total de Comunidades Autónomas: 3 (2 del País Vasco, 1 de Valencia y 1 de Asturias).
  - Pertenecientes a 3 universidades (Universidad del País Vasco, Universidad de Valencia y Universidad de Oviedo) y 1 al Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (Hegoa).

Con relación al Grupo de Trabajo Cooperación Universitaria al Desarrollo (CICUE-CRUE)

Cabe señalar que se plantea inicialmente la posibilidad de celebrar un grupo de discusión, con la finalidad de triangular participantes y técnicas en la aportación de información (Simons, 2011).

- *Proceso de implementación:* para ello se envía un correo exponiendo el proyecto y solicitando a la Presidenta del Grupo de Trabajo (ver anexo II), que se enviara la invitación a todos los miembros del grupo con suficiente tiempo de adelanto, a fín de celebrarlo aprovechando el encuentro que iba a tener en la ciudad de Córdoba, en noviembre de 2012, al que la investigadora asiste. De esta invitación se obtuvieron dos respuestas, imposibilitándose la aplicación de esta técnica.
- *Resultados: a*nte esta circunstancia, y por contacto directo con los presentes en este encuentro, se genera la alternativa del envío por email de la entrevista adaptada a ellos, de manera que estos puedan hacerse partícipes y poder obtener la visión de este

sector. Se acuerda esta tarea con miembros del Grupo de Trabajo, por contacto directo y personal con cada uno de ellos, adoptándose un compromiso verbal.

Se recibe un total de 4 entrevistas, procedentes de cuatro universidades públicas, pertenecientes a tres CCAA (Universidad de Extremadura, Universidad del País Vasco, Universidad de Valencia y Universidad Jaume I de Castellón).

Con relación al representante e informante clave de la CONGDE

Con la finalidad de obtener información contrastada con la perspectiva de las ONGDs españolas, se plantea celebrar una entrevista con su representante nacional.

- *Proceso de implementación:* respecto a la entrevista con el representante nacional de las CONGDE se solicita a distintas fuentes que ayuden en la localización y contacto con la persona que lidera al grupo de trabajo de ED dentro de la Coordinadora. Ante la ausencia de respuestas durante varios meses (octubre 2012- marzo 2013). Se solicita que medie en el contacto a través de email y contactos personales a:
  - La CONG de Canarias, que sostiene contacto directo con la investigadora informándola sobre el envío de dicha petición, como miembro de la coordinadora estatal.
  - Expertos conocidos, que mantiene un contacto directo con representante del grupo de trabajo antecesor.
  - Miembros del Grupo de trabajo de la ED en el Consejo de Cooperación del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- *Resultados: d*e todas las gestiones realizadas, se consigue un contacto telefónico con la representante del grupo, quien encontrándose de baja médica comunica que no puede atender la realización de la entrevista, comprometiéndose a gestionar que otra persona de la CONGDE lo pudiera asumir. No se obtiene, posteriormente, ninguna respuesta que permitiera la obtención de la visión de las ONGD españolas para la realización de la entrevista. La imposibilidad de hacerlo por ausencia de respuesta, impide obtener la visión que tienen las ONGDs sobre el objeto de estudio, como actores que impulsan históricamente la ED.

A continuación se presenta la figura en la que se refleja gráficamente la distribución geográfica de las fuentes orales partícipes de esta investigación.

Figura 15: Distribución geográfica de los participantes en el proceso de trabajo.

Fuente: Elaboración propia.

4.12. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados de la investigación provienen de la fuente secundaria entendida como del conjunto de revisión bibliográfica y documental (que se presentan en los capítulos 4, 5 y 6), y de la fuente primaria de las entrevistas y de las guías docentes en tanto documentos que han sido elaborados por los propios entrevistados (capítulos 7 y 8), que selectivamente se han adentrado en el informe final, configurándose, en su conjunto, en esta tesis doctoral.

Como apunta Villalobos (2010) el proceso del trabajo de campo es cíclico, en el sentido de que la revisión y traducción de la información encontrada en los textos, la codificación y la

conceptualización, se produce, aunque a ritmos distintos, de manera paralela al mismo tiempo.

La opción de una metodología cualitativa despliega la generación de mucha información, que requiere aplicar estrategias de ordenación y reducción de la misma, a fin de operativizar el análisis de los resultados y la obtención de conclusiones.

Con relación al proceso de revisión bibliográfica y documental, la codificación de la información que se obtiene de los textos, permite a la investigadora localizar los conceptos que se configuran como las variables o categorías que centran la atención del estudio, acotando y delimitando el foco de atención. Esta tarea de reducción de datos de la revisión bibliográfica y construcción del marco teórico y conceptual, Villalobos (2010) la define como problemática y nada fácil. Esto es así porque, para que la experiencia de campo tenga sentido de manera retrospectiva, y para que se pueda compartir y comunicar a otros, el trabajo de análisis en la investigación cualitativa debe diseñar una estructura conceptual, en la que se corre el riesgo de aplicar un sistema externo a los propios datos, produciéndose una ruptura entre marco teórico y datos empíricos.

Con la finalidad de contrarrestar estos riesgos, las entrevistas se graban y se transcriben literalmente. Las guías docentes son proporcionadas por todos los docentes entrevistados, algunas llegan acompañadas de material con el que se desarrolla la asignatura. Este hecho ha sido una de las principales preocupaciones y ocupaciones en el abordaje de esta investigación:

- Para el análisis de los datos obtenidos, se realiza lectura selectiva atendiendo a las categorías y subcategorías definidas y atendiendo a los objetivos perseguidos. Se sigue el criterio de saturación y se intenta también identificar temas emergentes que surgen como manifestación de inquietudes que los entrevistados desean expresar. Con respecto a los datos obtenidos de las entrevistas, la información es ordenada agrupándola a partir del establecimiento de ítems que los englobe, siendo esta una acción creativa e independiente de otras clasificaciones posibles (Simons, 2011).

- La parte en la que entran en escena los datos de las guías docentes, se ordenan atendiendo a la estructura del currículum de la asignatura, en concreto atendiendo a las subcategorías: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Estas subcategorías son objeto de pregunta en el guión de la entrevista, lo que permite realizar un análisis comparativo de estos datos. Este ejercicio comparativo contribuye a discernir entre el currículum ofrecido y el currículum real.

4.13. ELABORACIÓN DE LA MEMORIA FINAL Y SOCIALIZACIÓN

Una vez finalizado el análisis de los datos, se procede a la elaboración de la memoria final, que se suma a los capítulos de revisión y marco teórico, en forma de capítulos de análisis de resultados y capítulo de discusión conclusiones y propuestas.

Dado que la investigación se circunscribe a un trabajo de tesis, este será presentado y defendido ante un tribunal que se constituye para tal fin.

Para contribuir a la consecución del objetivo específico dirigido a que esta se convierta en un instrumento que dote de información suficiente y válida para provocar, cuanto menos, reflexión que permita analizar y adoptar decisiones sobre el diseño e impulso de iniciativas para el fortalecimiento de la EDCG en los títulos de grado de las universidades, se debe proceder a la socialización de resultados obtenidos en la investigación. Esta tarea se complementa con la participación en eventos científicos, en los que se visibilizan resultados parciales a lo largo del proceso del trabajo.

- Abril 2013, *VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*.

  Comunicación: “Exploración de las prácticas docentes con enfoque de educación para la ciudadanía global en la Universidad: perfil y percepción sobre el docente”.

- Marzo 2014, *8ª Conferencia Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo (INTED).*

  Comunicacion: **“**Exploratory study of the motivation of lecturers at Spanish universities who base their teaching methodology on an Education for the Development of Global Citizenship Approach”.

- Mayo 2014, *Conferencia Internacional Virtual sobre Innovación, Documentación y Tecnologías Docentes (INNODOCT).*

  Comunicación: “El perfil de los estudiantes en las prácticas docentes con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global. Una aproximación exploratoria a la docencia en los títulos de grado”.

- Junio 2014, *II Congreso Internacional sobre Estudios sobre el Desarrollo (REEDES).*

  Comunicación: “Los objetivos de enseñanza-aprendizaje en el “currículum ofrecido” y en el “currículum real” y los atributos perseguidos en las prácticas docentes con enfoque de EDCG en las universidades españolas”.

- 2014: Capítulo libro “Exploración de las prácticas docentes con enfoque de educación para la ciudadanía global en la Universidad: perfil y percepción sobre el docente”.

  Seleccionado de entre las comunicaciones presentadas al VI Congreso Universidad de Cooperación, pendiente de publicación.

4.14. CALENDARIZACIÓN

El plan de trabajo se calendariza atendiendo a las principales acciones que han configurado el proceso investigador.

Se distinguen dos etapas en este proceso: una primera que se inicia, por un lado, atendiendo al proceso de aprendizaje que la doctoranda, como docente universitaria, ha ido adquiriendo a los largo de sus años de experiencia, aplicando la innovación educativa que supone las metodologías relacionadas con la EDCG (trabajo en grupo, trabajo en equipo, aprendizaje por proyectos, contrato negociado, trabajo asambleario, trabajo con el tejido social organizado, charlas en el aula, aplicación de diversos criterios de evaluación, etc.) desde que comenzó la implementación del EEES, y, por otro lado, a la experiencia y exigencias que ha supuesto la asunción de responsabilidades institucionales iniciadas en el año 2007, relacionadas con la CD y el compromiso social de la Universidad, encontrándose inscrita la ED dentro de estas políticas universitarias.

Se tiene que todo este trabajo no sistematizado, genera una plataforma que sirve de base para posibilitar la identificación de un objeto de estudio, así como la adopción de la decisión de abordar un trabajo más sistematizado y planificado que permita responder a algunos de los interrogantes que la práctica en ambos campos (docencia y gestión) ha provocado.

Se presenta a continuación el trabajo realizado a lo largo de todos estos años.

Tabla 10: Calendarización global del proceso investigador

Tarea		Mes											
		1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*
Revisión bibliográfica y documental	E	Desde curso 2005/2006, inicio de actividad docente en el proceso adaptación al EEES Desde el año 2007, inicio de actividad de responsabilidad institucional en CD											
	P							2012	2012	2012	2012	2012	2012
	E	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012
	P	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013
	E	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013
	P	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
	E	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
Diseño y elaboración de instrumentos	P							2012	2012	2012	2012	2012	2012
	E							2012	2012	2012	2012	2012	2012
Trabajo de campo, recogida de datos, transcripción entrevistas, tratamiento de datos	P	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012
	E	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012
	P	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013
	E	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013
Análisis, conclusiones y propuestas	P	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012
	E	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012
	P	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013
	E	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013
	P	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
	E	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
Redacción final	P	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013
	E	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013
	P	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
	E	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014 Defensa	2014	2014	2014	2014	2014

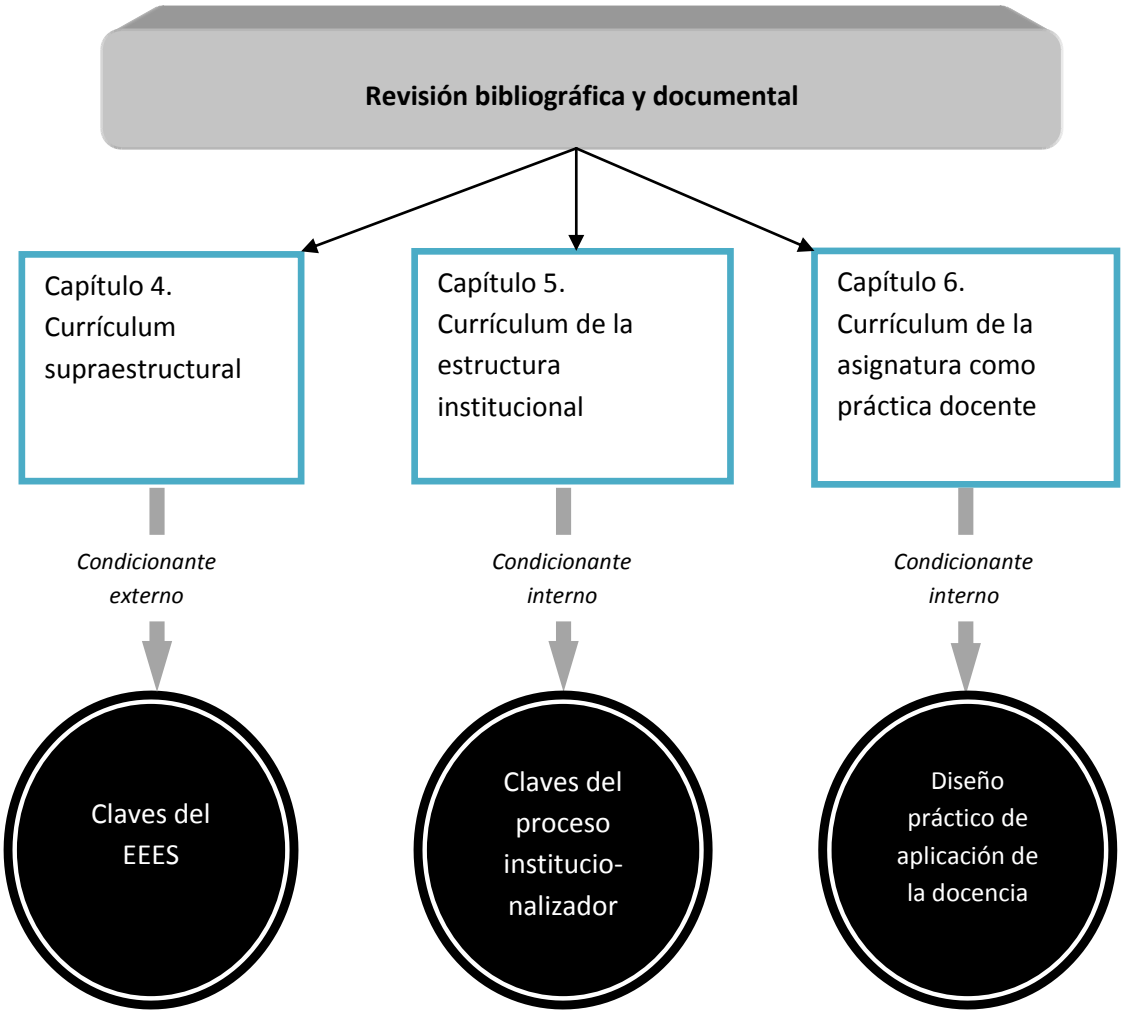
Leyenda: P: acción Planificada; E: acción Ejecutada.

Fuente: Elaboración propia.

SEGUNDA PARTE

Mapa conceptual de los tres capítulos de la segunda parte: revisión bibliográfica y documental.

Figura 16: Estructura de la segunda parte (capítulos 4, 5 y 6).



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 4

CURRÍCULUM SUPRAESTRUCTURAL.

RECIENTE CONTEXTO DE LA EDCG EN LA UNIVERSIDAD: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

1. INTRODUCCIÓN

Necesitamos reconocer, y afrontar, la tensión entre la necesidad del desarrollo económico, y las necesidades de equidad, integración, justicia y ciudadanía.

Peter Taylor (2008: 50).

Según la propuesta del sistema de criterios para la evaluación de las prácticas docentes universitarias, con enfoque de la EDCG en los títulos de grado (conclusiones del capítulo 1 y 2), y el proceso investigador definido en el capítulo 3, se presenta en los próximos tres capítulos (4, 5 y 6), los resultados obtenidos como consecuencia de la revisión bibliográfica y documental, atendiendo a las tres variables que se formulan como ejes sobre los que pivota y que condicionan el acto pedagógico, esto es: el contexto reciente de la adaptación al EEES como el entorno al que ha quedado sometidas las universidades españolas en los tiempos más recientes (capítulo 4), la estructura institucional universitaria (capítulo 5) y la propia práctica docente (capítulo 6).

Este capítulo focaliza la atención en una de las esferas que ha adoptado un importante protagonismo en la institución universitaria en los últimos años. Se trata de todo el proceso de adaptación al EEES, como el contexto más reciente, el entorno que comienza a gestarse en el año 1999 y que culmina en la implantación de los títulos de grado en el año 2010. El proceso de adaptación al EEES emerge como el principal referente que contribuye a comprender el entramado en el que se configura el modelo actual de la misión formativa de las instituciones universitarias.

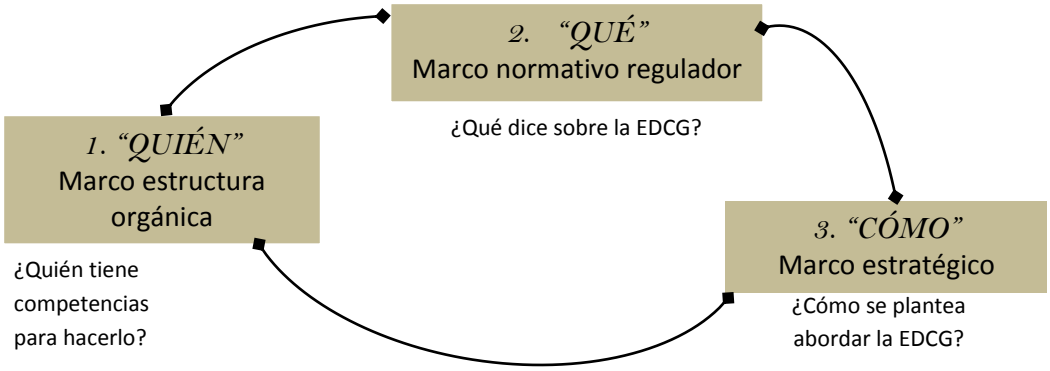
Para realizar una aproximación a esta comprensión, el capítulo se estructura en dos partes. La primera parte está dirigida a presentar las condiciones normativas, instituciones y estratégicas en las que se define y evidencia el discurso oficial en materia de la EDCG en las enseñanzas universitarias. Aquí se entiende que todo ello se constituye como el proceso de institucionalización del EEES en el contexto suprainstitucional con relación al sistema universitario. Esta parte del capítulo queda integrada por tres secciones que se interrelacionan entre sí, sosteniendo un íntimo vínculo y condicionándose mutuamente (apartados 2.1., 2.2. y 2.3.). Estos aspectos son:

1. La primera sección se dirige a identificar qué órganos de la Administración General del Estado (en adelante AGE) tiene competencias en el ordenamiento de las enseñanzas universitarias, es decir, a “quién” le compete regular y dar desarrollo a los contenidos de la norma.
2. La segunda sección se refiere a la norma mediante la cual se ordena las enseñanzas universitarias, esto es el marco normativo. De aquí interesa qué contenidos refieren a la

EDCG como discurso formal y oficial de la AGE, “qué” dice el discurso formal y oficial al respecto, y que, al estar legislado, se convierte de obligado cumplimiento para las instituciones a las que afecta, en este caso, las universidades. El conjunto de normativa que se ha generado en los últimos años, está dirigida a dar cobertura a las prescripciones del EEES.

3. Finalmente, en la tercera sección se presentan las estrategias y/o planes de los que la AGE con competencias en ordenación de las enseñanzas universitarias, se dota para dar satisfacción a los contenidos de la norma. Con ello se da respuesta a “cómo” se desarrolla las funciones institucionales

Figura 17: Quién, qué y cómo se manifiesta el discurso oficial de la EDCG en los títulos de grado en el marco del EEES.



Fuente: Elaboración propia.

El foco de atención de esta investigación es la EDCG, esta tiene su origen en el ámbito de la CD, a la vez que se circunscribe a su dimensión formativa, más concretamente en la educación formal. Los tres aspectos referidos anteriormente (quién, qué y cómo) se presentan en los siguientes apartados desde las ópticas de la educación y de la CD, seleccionándose, en este caso, lo que estrictamente tiene una incidencia en las enseñanzas de grado de la Universidad. Como consecuencia de ello se obtiene una visión que permite contrastar lo que las instituciones proclaman formalmente, a través de normas jurídicas y estrategias políticas, desde las dos ópticas, con las prácticas docentes concretas, que es el nivel operativo en el que tiene lugar la consecución de los propósitos y fines pretendidos con la EDCG en la misión formativa universitaria.

El conjunto de referencias que se presenta se configura como indicadores expresos sobre hacia dónde debe dirigirse el modelo de enseñanza-aprendizaje universitaria, calidad universitaria y ED. Anticipar que la abundante documentación a nivel internacional, europea, nacional y autonómica, ha llevado a realizar un trabajo selectivo centrado especialmente en el ámbito nacional, que es el plano común a todos los casos estudiados, y de la historia más reciente, especialmente la que tiene una incidencia directa en la creación de las titulaciones de grado, dentro de la integración del EEES durante la última década.

La segunda parte del capítulo contiene las "claves" del EEES que se consideran importantes para comprender el alcance de los cambios introducidos en las titulaciones universitarias, y a las que las prácticas docentes con enfoque de EDCG quedan condicionadas. Algunas de estas claves son las siguientes:

Tabla 11: Claves del EEES que inciden en la formación universitaria

CLAVES RELACIONADAS CON LA DEFINICIÓN ESTRUCTURAL DE LOS TÍTULOS, MATERIAS Y ASIGNATURAS	CLAVES RELACIONADAS CON EL NUEVO ENFOQUE METODOLÓGICO DOCENTE	CLAVES RELACIONADAS CON EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD
– El sistema de créditos ECTS[1] – El diseño de los títulos – Las guías docentes – La dotación de recursos	– El cambio de paradigma metodológico – El acento en las competencias y en las resultados de aprendizaje – El cambio en los métodos evaluativos – El cambio de rol de los docentes y su relación con el alumnado	– Implantación de sistemas internos de garantía de calidad (SIGC)

Finalmente, a modo de cierre, se extraen algunas conclusiones que el contexto reciente suscita con relación a la introducción de la EDCG en las Titulaciones de Grado de las universidades españolas.

[1] European Credit Transfer System (Sistema de Créditos Europeo), en adelante ECTS.

2. INSTITUCIONALIZACIÓN DEL EEES EN EL CONTEXTO SUPRAESTRUCTURAL UNIVERSITARIO ESPAÑOL

En este apartado se presentan aquellos órganos que hacen confluir la formación universitaria con la ED, y que asumen un protagonismo importante con relación a la definición de las políticas universitarias en materia de EDCG[2]; el marco normativo que regula los títulos de grado y las estrategias políticas que inciden en los estudios universitarios.

2.1. ESTRUCTURA ORGÁNICA CON COMPETENCIAS EN MATERIA DE ED

En el R.D. 1823/2011, de 21 de diciembre, se reestructuran los departamentos ministeriales, y se establece que al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en adelante MECD) le corresponde la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia de universidades.

Para ello se acude al R.D. 1887/2011, distinguiéndose el MECD y el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (en adelante MAEC).

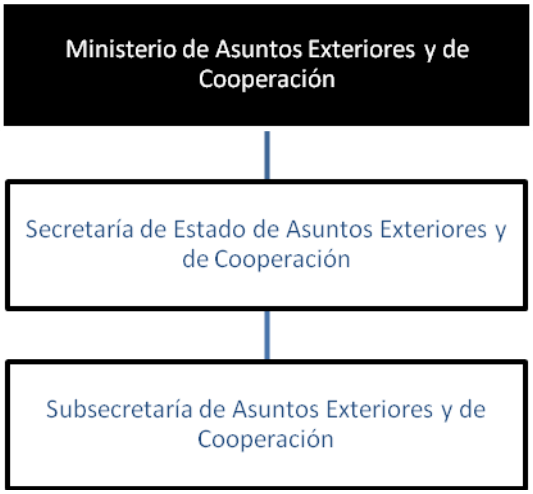
El MECD cuenta con la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, de la que depende los siguientes órganos directivos: la Secretaría General de Universidades, con rango de Subsecretaría, de la que depende la Dirección General de Política Universitaria.

[2] Para ampliar información sobre organismos que pueden desempeñar un rol en la educación, puede consultarse el "Marco institucional" de la Estrategia de Educación de la Cooperación Española (Ortega Carpio, 2008: 92).

Figura 18: Organigrama de la AGE con competencias en enseñanza superior.

En el MAEC[3], se identifican los siguientes órganos de interés: la Secretaría de Estado de Asuntos Exteriores y de Cooperación y la Subsecretaría de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Figura 19: Organigrama de la AGE con competencias en CD.



[3] En el Real Decreto 342/2012, de 10 de febrero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (BOE núm. 36 de 11 de febrero de 2012).

2.1.1. Estructura orgánica en el ámbito de la educación: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)

En materia de Educación, corresponde al MECD la propuesta y ejecución de la política del gobierno de las universidades, la ordenación, evaluación e innovación de las enseñanzas que integran el sistema educativo español, la realización de programas de cualificación profesional y de innovación educativa, la programación y gestión de la enseñanza en su ámbito de competencia y la dirección de la política de personal docente.

La Dirección General de Política Universitaria, tiene entre sus funciones:

- La ordenación de la enseñanza universitaria, así como la preparación de las normas de competencia de la AGE relativas a la enseñanza universitaria y al acceso y admisión a la Universidad. En cumplimiento a este mandato, se despliega una intensa tarea que genera el conjunto de documentos que configuran el marco normativo por el que el sistema universitario español procede a aplicar la adaptación al espacio europeo. De ello se trata en la siguiente sección.
- El impulso de las acciones necesarias para la adaptación de los títulos universitarios en el desarrollo del EEES.
- La definición de las condiciones y requisitos para la verificación y acreditación de títulos de grado oficiales universitarios españoles. A este respecto se impulsa la Fundación ANECA que se presenta más adelante, que asume la tarea de elaborar y acreditar los títulos. Para ello se ha generado tres programas: VERIFICA, MONITOR y ACREDITA.
- Las funciones dirigidas hacia el establecimiento del régimen del profesorado universitario y su acreditación, así como materia de retribuciones del profesorado universitario, y el fomento y promoción de la calidad de la actividad docente. La Fundación ANECA, en el ejercicio de sus funciones elabora e impulsa los programas PEP, ACADEMIA y DOCENTIA.
- La planificación, implementación, dinamización y gestión de los programas destinados a la ordenación, modernización y potenciación de estructuras de gestión e infraestructuras universitarias que favorezcan la consolidación institucional de las universidades. Para ello, la ANECA, publica el programa AUDIT.

La finalidad que corresponde en este caso al Ministerio es la de establecer los criterios mínimos de uniformidad y coordinación que asegure el concepto unitario del sistema universitario.

Dentro de la estructura orgánica se encuentra la Secretaría General de Universidades, que se apoya en las siguientes figuras para el desempeño de sus funciones: la Conferencia General de Política Universitaria y el Consejo de Universidades.

Para ello, la Conferencia General de Política Universitaria se encarga de marcar las líneas políticas, y el Consejo de Universidades se encarga de tomar las decisiones de carácter académico que afectan al sistema universitario.

2.1.1.1. Conferencia General de Política Universitaria

En el ejercicio de las relaciones interinstitucionales de cooperación descentralizada, las Comunidades Autónomas (CCAA) son también parte responsable de la política universitaria, que se materializa a través de la Conferencia General de Política Universitaria (se crea a instancia de la ley 4/2007, art. 27). La Conferencia está presidida por el Ministro con competencias, e integrada por todos los responsables de educación superior de las CCAA, y es el órgano que permite la colaboración y coordinación entre las Administraciones implicadas.

Mientras a la AGE le corresponde el establecimiento de la normativa básica en materia de educación superior, a la Conferencia le corresponde adoptar acuerdos que permitan facilitar el acceso de los ciudadanos a la Educación Superior y se encargan de marcar las líneas políticas (Plan de Acción para el Apoyo y la Modernización de la Universidad Pública Española en el marco de la Estrategia Universidad 2015, aprobado en 2009).

2.1.1.2. Consejo de Universidades

El título IV de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, sienta los principios que rigen la coordinación en el ámbito de la educación universitaria. En su artículo 28 crea el Consejo de Universidades como órgano de coordinación académica, así como de cooperación, consulta y propuesta en materia universitaria, del que se vale la AGE para definir las políticas en materia universitaria, y toma decisiones de carácter académico que afectan al sistema universitario. Es un órgano colegiado de asesoramiento y/o participación, es presidido por el titular del Ministerio, y compuesto por los siguientes vocales: los Rectores de las Universidades y cinco miembros designados por el Presidente del Consejo.

En el art. 1.e del R.D. 1677/2009, por el que se aprueba el Reglamento del Consejo de Universidades se define, entre otras funciones, la que refiere a la verificación de la adecuación de los planes de estudios a las directrices y condiciones establecidas por el Gobierno para los títulos oficiales, así como su acreditación, de acuerdo con los procedimientos establecidos en el capítulo VI del R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Dentro del

Consejo de Universidades se define la Comisión de Verificación y Acreditación de Planes de Estudios en relación con los procedimientos previstos en el capítulo VI del art 3.3.d.

2.1.1.3. Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

En el despliegue de órganos con competencias en formación universitaria, adquiere mención destacada la Fundación ANECA que, como agente ejecutor de las políticas universitarias de la AGE, elaboran programas dirigidos a evaluar la aplicación y puesta en práctica de la normativa en las universidades.

Atendiendo a los Estatutos por los que se regula y a su persona jurídica, la Fundación es una organización sin ánimo de lucro, mediante la cual la AGE, se sirve como medio propio y de servicio técnico, por lo que aquella le puede encomendar tareas acordes con su finalidad (Estatutos, art. 1).

Sus fines son: “contribuir, mediante informes de evaluación y otros conducentes a la certificación y acreditación, a la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes, y a reforzar su transparencia y comparabilidad como medio para la promoción de la garantía de la calidad de las universidades y de su integración en el EEES”. Todo ello persigue, entre otros, el “potenciar la mejora de la actividad docente” (capítulo II, artículo 5 de la Estatutos).

El Patronato, es su órgano colegiado de gobierno, tiene entre sus miembros representantes universitarios hasta una cuota del 29,1 % y cuenta entre otras competencias la de aprobar los planes de gestión y programas periódicos de actuación de la Agencia.

Atendiendo a sus objetivos, la Fundación ANECA ha definido un conjunto de programas dirigidos a establecer sistemas de garantía de calidad con relación a:

Tabla 12: Programas de evaluación de la Fundación ANECA.

Ámbito	Programa	
Docentes	PEP	Evalúa el CV de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado
	ACADEMIA	Evalúa el CV para acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios
	DOCENTIA	Ayuda a las universidades a crear sistemas de evaluación de su profesorado

Titulación	VERIFICA	Evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con el EEES
	MONITOR	Realiza un seguimiento del título oficial para comprobar su correcta implantación y resultados
	ACREDITA	Realiza una valoración para la renovación de la acreditación inicial de los títulos oficiales
Estructura institucional	AUDIT	Orienta a los centros universitarios en el diseño de sistemas de garantía interna de calidad

Fuente: Web de la ANECA.

2.1.2. ESTRUCTURA ORGÁNICA EN EL ÁMBITO DE LA CD: MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN (MAEC)

Compete al MAEC, a través de la Secretaría General (art. 10, R.D. 342/2012):

- La elaboración el Plan Director y los Planes Anuales de cooperación internacional. A este respecto, actualmente se tiene aprobado el IV Plan Director de la Cooperación Española, 2013-16.
- La elaboración y el seguimiento de las políticas sectoriales. En este sentido se tiene la Estrategia de Educación para el Desarrollo (Ortega Carpio, 2008).
- El impulso de la ED y la coordinación de actores en el ámbito de la CD.

Para atender a sus competencias, el Ministerio de dota del Consejo de CD, que se presenta a continuación.

2.1.2.1. Consejo de Cooperación al Desarrollo

Actualmente es el R.D. 639/2011 por el que se modifica el R.D. 2217/2004, de 26 de noviembre, el que define la composición y organización del Consejo de CD. Se establece hasta un número de 33 miembros, integrado por una presencia plural de agentes (públicos y privados), se observa una evolución positiva con relación a la presencia de las universidades. En los R.D. de 2000 y 2001, ambos en su artículo 3 solo reconocían un

miembro de las universidades en calidad de vocal. Es en el R.D. 2217/2004, cuando se duplica dicha representación, hecho que se ha mantenido en el R.D. 639/2011, de 9 de mayo, por el que se modifica el R.D. 2217/2004 sobre competencias, funciones, composición y organización del Consejo de CD. Los representantes de la institución universitaria, deben venir asignados por el Consejo de Universidades. Actualmente, esta tarea recae en las personas que ostentan la presidencia y la secretaria del Grupo de Trabajo de la Cooperación Universitaria al Desarrollo de la CICUE-CRUE.

Tabla 13: Evolución de la representación de las universidades en la composición del Consejo de CD.

Reales Decretos por los que se ha regulado la composición del Consejo de CD	Número de vocales en representación de las Universidades sobre el total		Asignado por
R.D. 795/1995	0/27	0 %	---
R.D. 21/2000	1/21	4,76 %	Consejo de Universidades
R.D. 281/2001	1/25	4,00 %	
R.D. 2217/2004	2/34	5,88 %	
R.D. 639/2011	2/34		

Fuente: Elaboración propia a partir de los reales decretos.

Dentro del Consejo de CD se ha impulsado la constitución de grupos de trabajo, entre los que se encuentra el Grupo de Trabajo de ED, integrado por representación de los distintos agentes de la cooperación. Desde Junio de 2013, la presidencia de este grupo la ostenta las universidades, a través del representante propuesto por el Grupo de Trabajo de la Cooperación Universitaria al Desarrollo de CICUE-CRUE.

2.2. MARCO NORMATIVO ESTATAL EN LA FORMACION REGLADA UNIVERSITARIA

En esta sección se presentan aquellas normativas que avalan y justifican la EDCG en la misión formativa universitaria en lo que ha sido el proceso de adaptación al EEES. Dado lo extenso del entramado documental que ha proliferado en pocos años, en este espacio solo

se cita aquellas leyes y reales decretos que sostienen vinculación e incidencia directa sobre la incorporación de la EDCG en las nuevas titulaciones, lo que permite poner de manifiesto la voluntad formal y oficial institucional de su anexión a la misma y, por tanto, el fundamento de que la EDCG debe estar inserta en la misión formativa universitaria. Algunos de los contenidos específicos de estos documentos forman parte del apartado "Elementos clave del EEES" de este capítulo.

El cuerpo normativo que regula la formación universitaria, se concentra en las iniciativas reguladoras que la administración pública, que tiene competencia en política educativa universitaria, ha impulsado. En este sentido, y dado que el MAEC carece de competencias al respecto, este no puede regular su inserción en las titulaciones universitarias. No obstante, la función asignada al MAEC lo sitúa en una posición de impulso y seguimiento de sus estrategias, entre las que se encuentra la Estrategia de Educación para el Desarrollo.

Desarrollo normativo para la incorporación de las titulaciones universitarias españolas al EEES

Con relación a la regulación que se ha gestado en materia de inclusión de la formación en EDCG en los títulos de grado, se encuentran las siguientes leyes y reales decretos. Lo relevante de este conjunto de normas es que tiene por finalidad aportar unas orientaciones y principios básicos comunes a todas las titulaciones.

- Ley orgánica 6/2001, de universidades (BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.
- R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- R.D. 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- R.D. 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.
- R.D. 1044/2003, de 1 de agosto, de procedimiento para la expedición del Suplemento Europeo.
- R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el Sistema Europeo de créditos y el sistema de calificaciones.
- R.D. 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.
- R.D. 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.

Herramientas y documentos de trabajo para diseñar los títulos (publicados por la ANECA)

Con la finalidad de homogeneizar y ofrecer unas instrucciones comunes para todas las universidades inmersas en los cambios, la Fundación ANECA elabora y publica los siguientes documentos que sirven como guía y herramienta de trabajo para que las universidades puedan realizar la adaptación al EEES, atendiendo al marco normativo anterior.

- Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster) de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (publicada en enero 2008).
- Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales (Grado y Máster), de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (publicada en enero 2009).
- Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos Universitarios Oficiales de Grado, de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) (publicado en 2011).
- Guía para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje (publicado en noviembre de 2013).

2.3. ESTRATEGIAS DE ACCIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LA ED EN LA UNIVERSIDAD

Esta sección versa sobre las estrategias de las que la AGE se vale como instrumento para definir cómo se propone impulsar la EDCG, desde la educación y desde la CD. Se da respuesta, con ello, al “cómo” se plantea y entiende la EDCG en la institución universitaria.

2.3.1. Estrategias en el ámbito de la educación

2.3.1.1. Plan de Acción para el Apoyo y la Modernización de la Universidad Pública Española en el Marco de la Estrategia Universidad 2015 (Aprobado en 2009)

No existe una estrategia concreta que se haya definido desde el ámbito educativo universitario dirigido a la inserción de la ED en sus titulaciones de grado. No obstante, dado el progresivo protagonismo que se está produciendo en estas instituciones, se considera de relevancia tener en consideración la incorporación de la Responsabilidad Social Universitaria (en adelante RSU), entendida esta como un proceso con carácter estratégico que orienta a las universidades a revisar su estructura, procedimientos y acciones basadas en una serie de valores que se constituyen como los ejes centrales de la RSU.

> *El mundo de nuestros días se caracteriza por sus cambios acelerados. Una serie de factores generales tales como la globalización, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, la administración del conocimiento y la necesidad de patrocinar y gestionar la diversidad hacen necesario un entorno educativo significativamente diferente.*
>
> Proyecto Tuning (2003: 72).

Haciendo revisión bibliográfica se descubre que existe un conjunto de documentos oficiales y legislativos, tratados en el apartado 2.2. Marco Normativo Estatal en la formación reglada universitaria de este capítulo, que se han ido gestando en España a lo largo de la última década, que tienen como finalidad la configuración de un sistema universitario español adaptado al EEES para dar respuestas a las contrariedades y crisis que internacionalmente emergen. Estos documentos, a su vez, ponen en evidencia la relación existente entre el rol formativo de la Universidad, basado en la concepción de la quinta generación de la ED dirigida a la construcción de una ciudadanía global, el rol socialmente responsable de las universidades, compartiendo valores y principios (Cano, 2012b), y el papel de responsabilidad social que la Universidad debe desempeñar.

Al profundizar en la RSU, se detecta que se trata de un concepto que entraña un riesgo de considerable desorientación debido al amplio abanico de definiciones disponibles, al igual que la Responsabilidad Social Empresarial, es elástico, impreciso, maleable, interpretable, ambiguo e indeterminado (Rodríguez Fernández, 2010: 9), y es “un terreno todavía virgen, con pocos mapas previamente dibujados” (Vallaeys et. al., 2009: 5).

Sin embargo, se puede desprender algunos rasgos que ayudan a ir asimilando la RSU, rasgos que se desgranan a continuación y que se evidencian como propios y diferenciados alejando dudas sobre cómo debe concebirse la RSU. El primero de ellos es que otorga a las

universidades el carácter de voluntariedad para adoptar una política y un modelo de Universidad basado en la RSU. Con relación a esta característica de la RSU, cabe decir que la *Declaración en Apoyo y Defensa de la Universidad Pública Española, Ministerio de Educación* publicado en el año 2010, expresa diez compromisos de apoyo al plan del MECD de 2009, e identifica en uno de ellos a la *Responsabilidad Social Universitaria y la Transferencia Responsable de Conocimiento*. En este sentido dice que ante la actual situación social y económica en España, el Gobierno apela a la implicación de las universidades y en especial las universidades públicas, en el cambio de modelo económico hacia una economía basada en el conocimiento, la creatividad y la innovación y que, para ello, ayuda a cumplir de forma responsable con las funciones de creación de conocimiento y de transformación de este conocimiento a la sociedad (Cano y Cabrera 2011).

Por tanto, con relación a la formación universitaria, y teniendo en consideración los apartados anteriores, este carácter voluntario debe ser sometido a deliberación, pues al existir un marco legal (que obliga a través de la Ley 23/1998, y prioriza con la Estrategia de ED, Ortega Carpio, 2008), y de declaración institucional (de respaldo al sistema universitario con la Declaración en Apoyo y Defensa de la Universidad Pública Española), es prácticamente imposible dejar a criterio de cada Universidad la elección de su política y modelo en cuanto a uno de sus impactos más prioritarios, como es la formación y, por tanto de la inserción de la EDCG en los títulos de grado. Este hecho sitúa en el debate la autonomía de las universidades.

El segundo rasgo es el carácter transversal y visión holística en la puesta en escena de la RSU, esto es que debe aplicarse en todas las misiones y funciones de la Universidad: administración/ gestión, docencia, investigación y demás servicios y actividades de extensión y participación (Larrán y López, 2010; Vallaeys et. al., 2009; Domínguez, 2009), así como a toda la comunidad universitaria: docentes, personal de administración y servicios y estudiantes (Vázquez, 2007), coincidiendo con el EEES cuando promulga procesos participativos en la tarea universitaria del diseño de títulos.

Esta característica viene también definida en los documentos reseñados, por lo que es de carácter intrínseco a la formación universitaria, el servicio a la sociedad y a la satisfacción de sus necesidades, tal y como se proyecta un modelo educativo basado en la EDGC.

2.3.2. Estrategias en el ámbito de la cooperación al desarrollo

2.3.2.1. Planes Directores de Cooperación Española (2001-2004, 2005-2008, 2009-2012, 2013-2016)

Desde el año 2001[4], se viene redactando planes directores de la cooperación española con carácter plurianual (2001-2004, 2005-2008, 2009-2012, 2013-2016). En el Plan 2001-2004, no se identifica a la Universidad como un agente de la cooperación y el enfoque que se asigna a la formación, está fundamentalmente dirigido a la población de los países en desarrollo destinatarios de las acciones.

Es en el Plan Director 2005-2008 en el que se hace público dos aspectos que se han mantenido desde entonces, por un lado, el reconocimiento a las universidades como un agente esencial de la cooperación, explicitándose entre otras acciones, en el ámbito de la ED, por otro lado, el plan define entre sus objetivos estratégicos de la cooperación el de la ED de la sociedad española (ya no solo se dirige a la población de los países en desarrollo, sino que admite que la sociedad española también es objeto de atención), reconociendo que esta juega un papel esencial en la lucha por la erradicación de la pobreza.

Esto es así, dice el plan, porque la ED "es un proceso para generar conciencias críticas, para hacer a cada persona responsable y activa a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad –entendida esta como corresponsabilidad- y participativa; una sociedad cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales" (Plan Director 2005-2008, p. 7).

El Plan Director 2009-2012, se retroalimenta de la publicación de la Estrategia de la ED como política sectorial del MAEC (Ortega Carpio, 2008). Es visible a lo largo del desarrollo del plan cómo la presencia de la educación formal adquiere un importante protagonismo, asimilando la definición que en la estrategia se adoptó para aquélla. Se mantiene a la Universidad como agente de la cooperación española, contando entre sus líneas de acción la formación en los ámbitos de la cooperación y el desarrollo, así como la ED, en todas sus dimensiones, incluida la educación formal.

En la actualidad el Plan Director vigente es el definido para los años 2013-2016, y este se propone "contribuir a un modelo de cooperación descentralizada eficaz y de calidad basado en el diálogo político y las alianzas estratégicas", a partir de la agenda acordada en el marco

[4] Los planes han sido redactados para un periodo de cuatro años. Se han elaborado hasta la actualidad 4 planes para los intervalos 2001-2004, 2005-2008, 2009-2012 y 2013-2016, el último que fue aprobado por el Consejo de Ministros en diciembre de 2012.

del V Encuentro de Comunidades Autónomas y Cooperación para el Desarrollo de marzo de 2012[5] (p. 72).

Uno de los objetivos a seguir en el actual plan es la de "construir una ciudadanía global comprometida con el desarrollo" (apartado II.8, p.32), entendiéndola como "una ciudadanía informada, responsable y comprometida con la erradicación de la pobreza, el desarrollo humano y sostenible y el ejercicio pleno de derechos", que permita favorecer el alcance de los resultados de desarrollo, y todo ello a través del "conocimiento y el desarrollo de competencias, valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos".

Siguiendo con la tónica de los últimos años, se adjudica a las universidades un papel importante en materia de ED que, junto a otros actores, contribuye al alcance de la ciudadanía global comprometida, atendiendo a la Estrategia de la ED y fortaleciéndose los trabajos conjuntos y en red. Y dado que la realidad es compleja e interdependiente, desde el Plan Director se insta a todos los actores el reto de "innovar para buscar soluciones a problemas complejos". (p. 32)

2.3.2.2. Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (2007)

Nace en el año 2007, como resultado de un proceso de elaboración participativo. A través de este documento, la AGE con competencias en materia de CD, explicita su compromiso de estimular y de impulsar el desarrollo de acciones que atiendan a las líneas establecidas, para que la ED progrese tanto en el ámbito educativo formal como no formal e informal, y en sus cuatro dimensiones: formación en ED, investigación en ED, sensibilización en ED e incidencia política/movilización social.

Esta propuesta estratégica, en concreto en su dimensión formadora, sitúa a la ED en un marco de colaboración mutua entre las administraciones públicas con competencias en ED (aquellas que ostentan la responsabilidad de gestionar la CD, dentro de la cual se define la ED), y las administraciones públicas con competencias en materia educativa, especialmente la educación formal.

[5] Atendiendo a la política de descentralización de la CD, desde el año 2008 se viene celebrando anualmente el Encuentro de las Comunidades Autónomas y CD (Zaragoza, 2008; Mérida, 2009; Palma, 2010; Pamplona, 2011; Bilbao, 2012 y Valencia, 2013). Hay dos elementos que deben ser considerados con relación a la EDCG en las universidades: cómo es asumida la ED por las administraciones autonómicas a través de los acuerdos en estos encuentros, teniéndose que desde el II Encuentro, año 2009, se adopta entre otros objetivos la planificación que la ED requiere en sus diversas acciones, debiéndose incorporar en la agenda política como ámbito estratégico (2010), reconociéndole que es un elemento característico de la cooperación descentralizada (2012); y la consideración de que las CCAA participan de la financiación de las universidades que se encuentran en su territorio.

3. NUEVO MODELO DE ESTUDIOS: LAS CLAVES DEL EEES

La llegada de las ideas que inspiran a la Convergencia Europea en materia educativa para construir la Europa del Conocimiento, expresadas a través del EEES suponen una importante transformación en el concepto de la misión formativa del sistema educativo universitario español. Estos cambios requieren profundas modificaciones en las estructura, dinámicas y planes de estudios, además de que la introducción de innovación en la enseñanza universitaria, la cual debe experimentar una profunda renovación (Liébana, 2008; García Román, 2008, Bolívar, 2012).

El conjunto de cambios, renovaciones e innovaciones que supone a la Universidad española la adaptación al EEES, afectando a los roles del profesorado y alumnado, e incorporando el nuevo concepto que aporta las "competencias", requiere planificar los títulos y las asignaturas atendiendo al tiempo de trabajo de los estudiantes (introducido con el concepto crédito europeo), adoptar metodologías docentes que se adecúen a los objetivos y resultados de aprendizaje que se persigue adquieran los estudiantes, aplicar modelos evaluativos en coherencia con todo ello, y considerando las nuevas tecnologías y el planteamiento de la acción tutorial (Tejedor, 2009; Grau y Gómez, 2010; Bolivar, 2012).

Por otra parte, la revisión bibliográfica señala que el modelo educativo centrado en el aprendizaje activado por la Convergencia Europea supone exigencias de financiación y de movilización de recursos (Jiménez y Casado, 2009).

A continuación se presentan algunos de estos elementos que protagonizan un papel clave en los importantes cambios que supone al modelo educativo universitario, procedente del planteamiento de la Convergencia Europea en los estudios de educación superior. Estos son:

a. Relacionados con la definición estructural de los títulos, materias y asignaturas
    - El sistema de créditos ECTS
    - El diseño de los títulos
    - Las guías docentes
    - La dotación de recursos

b. Relacionados con el nuevo enfoque metodológico docente
    - El cambio de paradigma metodológico

- El acento en las competencias y la importancia de los resultados de aprendizaje
- El cambio en los métodos evaluativos
- El cambio de rol de los docentes y su relación con el alumnado

c. Relacionado con el seguimiento y evaluación de la calidad

- Implantación de Sistemas Internos de Garantía de Calidad (en adelante SIGC)

3.1. ELEMENTOS CLAVE RELACIONADOS CON LA DEFINICIÓN ESTRUCTURAL DE LOS TÍTULOS, MATERIAS Y ASIGNATURAS

3.1.1. El sistema de créditos ECTS (European Credits Transfer System = Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos)

El nuevo concepto de “crédito europeo”, provoca una revolución sobre cómo están estructurados y definidos los planes de estudio y las asignaturas. Con el sistema de créditos ECTS se ha de reconfigurar todas las titulaciones y asignaturas que las integran: cambios en la concepción de plan de estudio (forma parte del currículum institucional) y cambios en la concepción de las guías docentes (currículum de la asignatura).

El crédito europeo se propone como la unidad de referencia y estándar sobre la que se estructuran y organizan todos los títulos formativos de la educación terciaria de los países adheridos al EEES y tiene como finalidad garantizar la convergencia de los diferentes sistemas europeos de educación superior (MECD, 2003), garantizar condiciones de transparencia y facilitar el reconocimiento académico de todos los estudiantes (Ávila Francés, 2009: 56). Estas finalidades se consiguen con la generalización del ECTS como unidad de medida académica para todos los estudiantes en cualquiera de las universidades de los estados miembros, lo que permite que sea fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia (MECD, 2003).

De ahí que para el proceso de adaptación, la AGE, atendiendo a sus competencias en materia de estudios superiores, publica el R.D. 1125/2003 por el que establece el sistema

europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En el art. 3 de este texto legal se establece la siguiente definición del concepto de crédito:

> "El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios".

Se configura de esta forma el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) en una forma sistemática de descripción de un sistema centrado en el estudiante, que se fundamenta en la carga de trabajo que este soporta y que se estima que es la que se requiere para conseguir los objetivos definidos en términos de competencias a adquirir y de resultados de aprendizaje a conseguir de cada asignatura (Mansilla, 2009: 68).

Tras todo ello, en el año 2003, el MECD, anuncia que el Título de Grado sustituye a los anteriores títulos de Diplomado y Licenciado; su duración es de 240 créditos ECTS, repartidos en cuatro años académicos (incluido el Trabajo Fin de Grado); que un curso académico equivale a 60 créditos ECTS, siempre que el estudiante tenga una dedicación a tiempo completo y que un crédito ECTS equivale a de entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante (el R.D. 1125/2003, artículo 4.5.). El Título de Grado que se oferte desde las universidades españolas queda estructurado basado en asignaturas de formación básica (mínimo de 60 créditos), asignaturas obligatorias, asignaturas optativas, prácticas externas (máximo de 60 créditos), trabajo fin de grado (mínimo de 6 créditos y un máximo de 30) y el reconocimiento por actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación (el R.D. 861/2010, artículo 12.8., establece que ha de ser al menos 6 créditos).

Todos estos cambios que supone el ECTS, se traducen en que la Universidad ha de adoptar un nuevo paradigma en la formación universitaria. Esta situación, según Ávila Francés, propicia una opinión generalizada que se traduce en una oportunidad para el desarrollo de propuestas de formación superior más acordes con las necesidades emergentes de la nueva sociedad de la información (2009); y esto es así porque el ECTS tiene como fondo una filosofía que centra la atención en los estudiantes y, por tanto, requiere un enfoque distinto en los métodos docentes, y también porque se produce una

preocupación sobre lo que realmente el estudiante aprende, en lugar de lo que el profesor enseña (R.D. 1125/2003; Mansilla, 2009; Tejedor, 2009).

A todo ello, Masilla (2009) añade también que otro de los efectos que se consigue con el ECTS es que los programas de estudio se convierten en más comprensibles, transparentes, comparables, de manera que tanto los estudiantes propios como extranjeros, tienen oportunidad de compararlos para poder optar a la movilidad y su reconocimiento académico. Todo ello es posible porque las universidades disponen de este instrumento para ordenar su oferta formativa, pueden revisarla y mejorarla, lo que la sitúa en el contexto de atracción para los estudiantes procedentes de otros países.

A pesar de las valoraciones positivas también se ha producido un movimiento de detractores que cuestionan y critican este sistema. Una de esas críticas pone de manifiesto que el ECTS no contempla que "los estudiantes son diferentes y cada uno tiene una velocidad de aprendizaje diferente, por lo que no tiene mucho sentido basar los créditos en el alumno medio", a lo que Mansilla Blanco responde señalando que, sin negar esta afirmación, el hecho de basar el programa de estudios en esta estimación de tiempo, "protege a los estudiantes en general de programas de estudios que pueden ser excesivamente sobrecargados o, por el contrario, excesivamente ligeros y poco relevantes" (Mansilla, 2009: 74).

Con relación a los aspectos que contempla el ECTS, este no determina ni señala qué contenidos, estructura o metodología ha de considerarse en los programas de estudios (Ávila, 2009: 56); y tampoco refiere al tiempo que los profesores destinan para la impartición de sus clases, pues está dirigido a considerar solo el tiempo de trabajo de los estudiantes (MECD, 2003).

3.1.2. El diseño de los títulos

Atendiendo a la estructura y organización institucional universitaria, la Ley Orgánica 4/2007 pretende favorecer la existencia de un sistema universitario con una estructura más abierta y flexible; creando, transmitiendo, desarrollando y fomentando la crítica del conocimiento científico y tecnológico y de la transferencia de sus beneficios a la sociedad, con el fin de que consigan ser atractivas en un mundo globalizado. Esta finalidad se operativiza adjudicando la responsabilidad del diseño de los planes de títulos a los equipos de gestión de las universidades (rectorado, facultades…) (Tejedor, 2009).

En el R.D. 1393/2007 y en el R.D. 861/2010 (apartado 5.3.) se apunta a un modelo de memoria específica para el diseño de la titulación, estructurándose en función a módulos o

materias de enseñanza-aprendizaje. Estas materias a su vez están integradas por asignaturas, incluyendo las prácticas externas y el trabajo de fin de Grado.

El diseño de los módulos o materias deben disponer de los siguientes epígrafes: denominación del módulo o materia, competencias que adquiere el estudiante con dicho módulo o materia, breve descripción de sus contenidos, actividades formativas con su contenido en créditos ECTS, su metodología de enseñanza-aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante y el sistema de evaluación de la adquisición de las competencias y sistema de calificaciones de acuerdo con la legislación vigente.

Figura 20: Estructura del diseño de Título de Grado.

Diseño del título			
Módulo o Materia 1	Módulo o Materia 2	Módulo o Materia 3	Módulo o Materia 4
Asignatura 1.1. Asignatura 1.2. Asignatura 1.3.	Asignatura 2.1. Asignatura 2.2. Asignatura 2.3.	Asignatura 3.1. Asignatura 3.2.	Asignatura 4.2. (…)
De cada módulo o materia se ha de explicar: – Competencias – Breve descripción de los contenidos – Actividades formativas – Metodología enseñanza-aprendizaje /relación con las competencias – Sistema evaluación – Sistema calificación			

Fuente: Elaboración propia.

El proceso por el que las tiulaciones se diseñan, elaboran e implementan, es resultado de una sucesión de etapas asumidas por distintos órganos e instituciones con competencias al respecto, dando lugar a un conjunto de responsabilidades diversas con relación a un mismo fin: el diseño de los títulos de grado a ofertar por cada Universidad.

De manera sencilla el proceso consiste en (MECD, 2003 y Chaves, 2012):

- Primero: el Ministerio con competencias en educación universitaria, establece la normativa general de la nueva ordenación (actualmente el R.D. 861/2010). El Ministerio publica condiciones que deben cumplir las titulaciones con directiva propia y las que poseen directiva europea para su verificación.

- Segundo: se requiere de la autorización del Gobierno de la Comunidad Autónoma a la que pertenece la Universidad que desea implantar el título. Este requisito se debe a que la administración pública autonómica, participa de su financiación, y con esta autorización se pone de manifiesto su compromiso con aquélla.
- Tercero: la Universidad interesada procede a elaborar el título. Por lo general, para ello, se abre un debate en la comunidad universitaria, favoreciendo la participación de los distintos sectores implicados[6].
- Cuarto: la Universidad remite su propuesta a las Agencias de Evaluación de la Calidad que, una vez verificado, remite al Consejo de Universidades, el cual "verifica" que se cumplen los requisitos que la AGE establece para el título concreto que se propone.
- Quinto: una vez aceptado por el Consejo de Universidades, el Gobierno aprueba y da carácter oficial al título y procede a la publicación oficial.
- Sexto: las Comunidades Autónomas deben proceder a su implantación.

Figura 21: Proceso de aprobación de una titulación de grado.

Fuente: Elaboración propia, a partir de MECD (2003) y Chaves (2012: 58).

[6] En este sentido, Boni (2005: 425) aportaba, desde los comienzos de la definición del EEES, que era necesario que existiera más participación de la comunidad universitaria.

Una vez implementados, todos los títulos quedan sometidos a evaluación y acreditación transcurridos seis años, debiéndose realizar los ajustes que su puesta en práctica haya podido evidenciar como carencias y dificultades. A este respecto, para el seguimiento y evaluación, se acude a la actual Fundación ANECA, o agencias locales acreditadas, que someten al título a revisiones que atienden a su memoria de verificación y a su sistema de garantía de calidad, que tiene como finalidad que, una vez transcurridos los seis años, la Universidad debe volver a someter a evaluación su propuesta de Título de Grado.

El R.D. 861/2010 viene acompañado de un anexo en el que se describe y detalla la "Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales". La memoria es una herramienta dirigida a las universidades para que puedan configurar los proyectos de título oficial que desean presentar para su correspondiente verificación según unos criterios comunes.

Para finalizar, señalar que, mientras que el MECD apuntaba en el año 2003, que el diseño de las nuevas titulaciones de grado debe hacerse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea, y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse, el R.D. 861/2010, por el que se modifica el R.D. 1393/2007 (artículo 3.5.) reafirma que el diseño de los nuevos títulos y, por tanto, todos los planes de estudios, han de tener en cuenta que cualquier actividad profesional ha de realizarse debiéndose tener en consideración los siguientes principios generales[7]:

a. "Desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.

b. Desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.

c. De acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores".

[7] Estos principios coinciden textualmente con lo explicitado en el Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales de Grado, publicado por la REACU Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, con relación a la evaluación para la verificación de los títulos (2011).

Para diseñar los títulos, tal y como se apunta en el apartado 2.2. de este capítulo, la Fundación ANECA elabora el Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos Universitarios Oficiales (2008) y la Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales (2009). A través de estos se anuncia los criterios y directrices de evaluación de las propuestas de las titulaciones, definiendo que la calidad de los planes de estudio con relación a los objetivos generales, deberán definirse teniendo en cuenta los principios anunciados anteriormente.

3.1.3. Las guías docentes

Las guías docentes se configuran en el plan de acción didáctica, en la que se detalla el proceso metodológico por el que se va a abordar una asignatura por parte de uno o varios profesores. En las guías se especifica qué se pretende hacer y cómo se va a realizar para que los estudiantes adquieren las competencias definidas en las mismas, todo ello en coherencia con el proyecto el currículum de la titulación (Jiménez y Casado, 2009).

Tiene como finalidad ser un instrumento al servicio del estudiante, pues a través de ella se explicita cuáles son los compromisos que el docente adopta para llevar a cabo la asignatura (Cubillas y Luna, 2008: 67), por tanto es un instrumento mediante el que cada profesor evidencia su práctica docente, exteriorizándose el modelo de enseñanza-aprendizaje. Precisamente, el cumplimiento de esta finalidad es la que pone de relieve la importancia de las guías docentes, en tanto que a través de ellas se representa (desde el punto de vista de la pedagogía) una nueva visión de la educación universitaria y de los roles tanto del profesor como del alumno (Jiménez y Casado, 2009).

Las guías docentes, como instrumento mediante el cual el profesorado vuelca su estilo docente, tienen que ser diseñadas por este (Tejedor, 2009), por lo que ha de contar con competencias que le permita desempeñar esta función.

Los elementos fundamentales que incluye una guía docente son los datos descriptivos de la materia, objetivos, contenidos, competencias, metodología, recursos y evaluación, y para su redacción el profesor ha de tener en consideración lo siguiente: 1. “las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales; 2. las características específicas del grupo de alumnos (tamaño, curso de carrera, etc.); 3. la titulación; 4. la materia; 5. las competencias genéricas o específicas; y 6. las características docentes (estilo) del profesor” (Jiménez y Casado, 2009: 54-55).

El perfil profesional perseguido queda definido a través de las guías docentes, en concreto a través de los objetivos y resultados de aprendizaje que son los elementos mediante los que se explicita la intencionalidad formativa, y por el enfoque metodológico, a través de las

actividades, la organización de la clase y los recursos, mientras que los contenidos no desempeñan un papel relevante en este sentido (Yaniz y Villardón, 2006: 26 citado en Jiménez y Casado, 2009).

Dicho lo anterior, Tejedor indica que la planificación de la enseñanza y la actividad misma de enseñar, deberían convertirse en la fuente principal para guiar y facilitar el aprendizaje de los alumnos, en el marco de un sistema de enseñanza-aprendizaje que fomente la relación y la coherencia deseable entre los distintos componentes del proceso didáctico, ya que toda persona que aprende necesita "contar con cierto nivel de motivación, tener la sensación de que lo que aprende es relevante, implicarse en experiencias de aprendizaje que le resulten significativas, tener la vivencia de interactuar con sus iguales, desarrollar su capacidad crítica y utilizar y actualizar el conocimiento adquirido" (Tejedor, 2009: 179-180).

3.1.4. La dotación de recursos

La memoria que han de presentar las universidades según el R.D. 1393/2007, para acreditar sus títulos de grado, especifica que la Universidad ha de indicar los "recursos materiales y servicios". Debe además argumentar la adecuación sobre los medios materiales y servicios, y sobre la disponibilidad de los mismos (sean propios o concertados con entidades e instituciones externas), de manera que ello permita dar garantía para que los estudiantes puedan adquirir las competencias y para la realización de las actividades formativas planificadas. Añade además que se ha aplicar los criterios de accesibilidad universal y diseño para todos.

En el mismo R.D. se contempla también la posibilidad de que en el caso de que la Universidad no disponga de todos los recursos materiales y servicios necesarios en el momento de la propuesta del plan de estudios, esta ha de especificar cómo prevé la adquisición de los mismos.

Con relación a los recursos humanos, en la memoria se ha de describir tanto el designado como personal académico como cualquier otro que sea necesario y disponible para poder llevar a cabo el plan de estudios.

Respecto a la financiación, el MECD (2003) anuncia que la efectiva integración de los títulos de grado del sistema universitario español en el EEES, exige financiación, que debe ser aportada, conjuntamente, por el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las propias universidades.

También anuncia el MECD en el mismo año, que la previsión de planificar la inversión económica ha de hacerse distinguiendo dos etapas: una primera dirigida a promocionar e

incentivar el proceso, con la finalidad de agilizarlo y, una segunda, para hacerlo efectivo y generalizar su implantación. Para ello cada agente implicado en la financiación debe estudiar y medir sus capacidades, por lo que el propio gobierno central se compromete a impulsar la realización de estudios que permitan obtener una visión aproximada sobre las implicaciones de este proceso, promoviendo encuentros y grupos de trabajo interuniversitarios sobre aspectos específicos de la reforma en titulaciones oficiales (MECD, 2003). Esto deriva a que los primeros años se diera un flujo de celebraciones de jornadas y encuentros académico-científicos impulsados por las universidades españolas a lo largo de varios años, sobre la Convergencia Europea, la definición del ECTS, el diseño de los títulos, la innovación docente, etc.

3.2. ELEMENTOS CLAVE RELACIONADOS CON EL NUEVO ENFOQUE METODOLÓGICO DOCENTE

En el documento marco publicado por el MECD (2003) se indica explícitamente que es necesaria una nueva ordenación de la actividad universitaria que permita a la Universidad abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento. Por tanto, esta renovación tiene que abarcar, entre otros aspectos, la metodología de enseñanza (Liébana, 2008; Martín y Muñoz, 2012).

Con el R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones universitarias, se hace oficial que el principal reto del EEES, se centra en activar un cambio de los modelos metodológicos de enseñanza-aprendizaje respecto a los que históricamente se vienen produciendo en los estudios universitarios (Jiménez y Casado, 2009).

Una de las claves que emergen con el cambio de modelo metodológico propuesto por el EEES también se encuentra en la forma de concebir el perfil profesional de los estudiantes universitarios, lo que supone “una reformulación conceptual de la organización del currículum de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante” (Tejedor, 2009: 179).

Así, este cambio pedagógico, dirigido a sustituir al modelo tradicional, queda evidenciado en las propuestas que hace la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (MEC, 2006), cuando propone que el nuevo modelo debe tener una

perspectiva global. La renovación pedagógica debe tener como principales objetivos los siguientes: mejorar la calidad del aprendizaje, incrementar el nivel de satisfacción de profesores y estudiantes, renovación metodológico-didáctica con un nuevo cambio en el estilo de trabajo del profesorado, considerar que la enseñanza es la actividad fundamental de los profesores, potenciar la dimensión práctica de la enseñanza: el saber sí, pero también el saber hacer y el saber ser/estar y dar mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que se deben adquirir y potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente (Grau y Gómez, 2010: 19).

No obstante, si bien esta es la perspectiva de la adaptación al EEES, cabe tomar las palabras de Bigg cuando dice que no existe un único método perfecto u óptimo de enseñanza, por lo que, dado que se trata de favorecer el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, se debe ir adoptando decisiones y tomando medidas de carácter docente con relación a la materia que se ha de trabajar con los estudiantes, así como con relación a la disponibilidad de recursos y las habilidades o déficits como profesionales, para adoptar las estrategias que permitan obtener mejores resultados de aprendizaje (Bigg, 2008).

Algunas de las características que ha de reunir el nuevo modelo metodológico son:

- Que debe estar relacionado y en consonancia, tanto con las estrategias de traspaso del conocimiento como con la elección de actividades adecuadas, para facilitar la adquisición de ese conocimiento por parte del alumno, de manera que le permita poner en práctica y potenciar las competencias a las que está expuesto en su formación atendiendo a las exigencias de su titulación (Tejedor, 2009).
- Que debe propiciar la activación en los estudiantes su desarrollo de capacidades relacionadas con el liderazgo, de toma de decisiones, actitud crítica, habilidades interpersonales y sociales, trabajo autónomo… (Tejedor, 2009).
- Que debe atender a las exigencias de la consecución de las competencias definidas para con el contexto universitario en general, como a una titulación concreta o las ligadas a algunas disciplinas (Jiménez y Casado, 2009).

A continuación se presentan algunos aspectos que revelan un importante papel en la definición del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, esto son: el cambio de paradigma metodológico, el acento en las competencias y la importancia de los resultados de aprendizaje, el cambio en los métodos evaluativos y el cambio de rol de los docentes, el rol de los estudiantes y la relación profesor-alumnado.

3.2.1. El cambio de paradigma metodológico: el enfoque enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, modernización de las metodologías docentes

El R.D. 1125/2003, en su preámbulo ya anuncia el cambio de paradigma:

> "la adopción de este nuevo sistema [de créditos] constituye una reformulación conceptual de la organización del currículum de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante, esta medida del hacer académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas".

Aunque este elemento clave de la enseñanza superior, compete a las instituciones universitarias y a su profesorado (Tuning II, 2006:27, citado en Jiménez y Casado, 2009: 43), la consecución de un sistema armonizado de metodologías educativas se constituye en una de las finalidades del EEES. Para ello, es necesaria la implicación de las universidades, las administraciones educativas, los estudiantes y los profesores comprometidos con la mejora continua de la docencia universitaria, siendo los profesores y los estudiantes universitarios los principales protagonistas (Jiménez y Casado, 2009).

La aparición de la terminología de competencias que deben alcanzar el alumnado, exige de forma inherente la modificación de metodologías del profesorado universitario (Grau y Gómez, 2010: 19), y este enfoque centrado en el aprendizaje dirige su mirada hacia lo que viene conociéndose como "aprendizaje a lo largo de la vida". Este concepto, en el contexto actual de constantes cambios y exigencias, sitúa a la educación terciaria en la misión de dotar de herramientas a sus estudiantes para desenvolverse en las circunstancias presentes y futuras, se trata de primar la finalidad de "aprender a aprender", antes que la adquisición de contenidos. Como apunta Knapper (2009), el aprendizaje se convierte en una habilidad en sí mismo, y para ello, los propios procesos de aprendizaje deben ser tomados como eje de análisis y reflexión que los profesores deben propiciar con sus estudiantes, lo que les debe permitir una comprensión para mejorarlos, es decir, con carácter constructivo y, para ello, deben ser tomados y gestionados de manera flexible, relacionando los conocimientos entre sí, relativizándolos y contextualizándolos (Liébana, 2008).

> *El concepto de innovación educativa adquiere sentido y significado cuando tiene por finalidad obtener una mejor calidad de la enseñanza, y eso exige adoptar nuevos instrumentos y enfoques, que nada tienen que ver con los convencionalmente aplicados.*
>
> Vizcarro (2009: 13).

Este proceso guarda una íntima relación con el aprendizaje autónomo o autodirigido. Se potencia cuando el estudiante es partícipe activo controlando su entorno de aprendizaje, este hecho les dota de mayor motivación e implicación en sus procesos de aprendizaje y estimula el autoaprendizaje (Knapper, 2009). Esto es así porque los estudiantes acceden al significado de los contenidos (conceptuales, habilidades o actitudinales) a través de las actividades, pues aquél no se impone ni se transmite mediante una enseñanza directa y dirigida (Biggs, 2008).

Con relación a las actividades conviene saber que las diferentes actividades y contextos de aprendizaje contribuyen a aumentar las posibilidades del aprendizaje por parte del alumno, de la consecución de los objetivos referidos y de la adquisición de las correspondientes competencias. Sin embargo, no existe actividad concreta ni propia para la adquisición de una competencia, y es posible que la adquisición de una competencia sea resultado de la realización de un conjunto de actividades; también las competencias relacionadas con los valores, están condicionadas por el clima de trabajo, la selección de otras actividades, la elección de materiales, por los comentarios del profesor, etc. (Tejedor, 2009).

El cambio de método pedagógico exige poner en práctica la teoría, y es a través de la planificación y ejecución de proyectos de innovación, como se atiende a las necesidades de renovación (Navarro y Grau, 2010), por lo que la Universidad, a fin de responder a los retos de la Estrategia de Lisboa, ha de llevar a cabo iniciativas innovadoras (García Román, 2008). Bolívar (2012) va más allá cuando apunta que afrontar la enseñanza y el aprendizaje alejados de las pautas rutinarias, requiere entenderla como un permanente cuestionamiento e indagación, propios de la actividad investigadora, de ahí que docencia e investigación, toman una íntima relación, explorando nuevas formas y modos de hacer, potenciándose mutuamente; de hecho estima que la enseñanza ha de ser parte de la actividad investigadora del profesor, lo que le permite la reflexión sobre su actividad a la vez que generar conocimiento sobre modos la enseñanza y el aprendizaje.

Todos estos rasgos que caracterizan al nuevo enfoque metodológico, sintoniza con la EDGC, por lo que ello contribuye a favorecerla. No obstante, conviene saber que el contexto que se ha producido tras varios años de proceso de integración en el EEES, siendo el profesorado universitario uno de los principales protagonistas en la consecución de este cambio, Vizcarro (2009) señala que no se ha dado una total aceptación por parte de ellos a todo lo que se circunscribe a los discursos sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando se plantea, por un lado, la necesidad de la innovación educativa que surge ligada al EEES y, por el otro, el tema de la calidad de la enseñanza, solo conocida como calidad de la docencia, aplicándose lo que estima han sido desafortunadas encuestas a los estudiantes para recoger su grado de satisfacción acerca de sus profesores, lo que evidencia incongruencias que debilitan la posibilidad de un cambio real.

3.2.2. El acento en las competencias y en los resultados de aprendizaje

Según el MECD (2003), los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado han de tener, con carácter general, una orientación profesional, proporcionando una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas.

Con la Ley Orgánica 4/2007, se explicita la importante reforma con relación a la misión formadora de la Universidad, que contribuye a dar satisfacción a la afirmación realizada por el MECD, unos años antes. Así en el artículo 90 del Título XIV, se expresa textualmente que:

> "Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos".

El R.D. 1393/2007 que desarrolla la Ley Orgánica 4/2007, en su introducción señala que se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz.

En abril de 2010, el MECD y las Administraciones de las CCAA con competencias en educación y distintos agentes sociales propusieron la firma del Pacto Social y Político por la Educación, pero la falta de consenso impidió que se efectuara. El documento definía los objetivos que para esta materia se propone para la década 2010-2020 y al hilo de la EDCG en la misión formativa de las universidades, sostenía que era necesario que los jóvenes adquieran competencias clave de ciudadanía, definiendo las competencias como un "conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que necesita la persona para su desarrollo personal, para el ejercicio de la ciudadanía cívica activa, para su inclusión social y para la ocupación" (Pacto Social y Político por la Educación, 2010).

La sección 3.1. del R.D. 861/2010, establece la diferencia entre competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios. También se definen un conjunto de competencias que se estiman son básicas y mínimas que han de ser satisfechas en los títulos de grado. Del conjunto de estas competencias mínimas, y por estar en consonancia con la EDCG, se destacan aquí las que resaltan la importancia de que los

estudiantes dispongan de conocimiento de carácter profesional, de que puedan reflexionar, interpretar y emitir un juicio respecto a temas con relevancia social, científica o ética, a la vez que tengan capacidad para comunicarse transmitiendo información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

A todo lo anterior se suma los principios generales sobre los que se ha de desarrollar la formación en valores en la misión formativa de la Universidad que se señala en el R.D. 1791/2010, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, el Capítulo XIII. Dentro de todo ello, se apunta que la Universidad ha de ofrecer un espacio de formación integral a todas las personas que conforman la comunidad universitaria. Esta finalidad requiere que la institución cumpla con las condiciones que asegure los valores que las prácticas docentes han de promover en sus estudiantes a la par que impulsar actuaciones que fomenten todos estos valores en la formación de los estudiantes (art 6.3.). Los valores que se citan son "la libertad, la equidad y la solidaridad, así como el respeto y reconocimiento del valor de la diversidad asumiendo críticamente su historia". Se añade que se "promoverá los valores medioambientales y de sostenibilidad en sus diferentes dimensiones y reflejará en ella misma los patrones éticos cuya satisfacción demanda al personal universitario y que aspira a proyectar en la sociedad, (…) deberán presidir su actuación la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, la eficiencia, el respeto y la responsabilidad" (art 6.1.).

Estas condiciones que debe ofrecer la institución, también han de estar dirigidas a propiciar que los estudiantes sean autónomos, con capacidad para tomar sus propias decisiones, y que sean responsables, dispuestos a asumir sus actos y las consecuencias que se deriven; que sean razonables, capaces de procurar su propio bien y armonizar esta búsqueda con la de los otros; "que tengan sentido de la justicia, conocedores de la legalidad y prestos a dirimir racionalmente, con objetividad e imparcialidad, las diferencias con los otros implicados y, finalmente, que tengan capacidad para incluir en su ámbito de responsabilidad a todos los otros afectados por sus elecciones y sus actuaciones, en especial la de aquellos que tienen menos capacidad para hacer valer sus intereses o mostrar su valor" (art 6.2.).

Añadido a todo lo anterior, el R.D. 1791/2010, en su artículo 5.c reconoce el derecho a los estudiantes a disponer de una "formación académica de calidad, que fomente la adquisición de las competencias que correspondan a los estudios elegidos e incluya conocimientos, habilidades, actitudes y valores; en particular los valores propios de una cultura democrática y del respeto a los demás y al entorno".

3.2.3. El cambio en los métodos evaluativos[8]: la búsqueda de la coherencia entre los contenidos, la metodología, los resultados de aprendizaje a adquirir y la evaluación

La evaluación está asociada a la calidad de la enseñanza, por lo que requiere toda la atención en ella en tanto que actúa de manera decidida en los procesos de aprendizaje.

A lo largo de la historia, la aplicación de la evaluación está dirigida a medir los conocimientos conceptuales que los estudiantes obtienen al final del proceso. Esta situación cambia con la llegada de la adaptación al EEES en tanto que se convierte en un imperativo el cambio de metodologías (hasta ese momento de carácter convencional, con un marcado acento magistral), diversificando los tipos de resultados a perseguir (conceptuales, habilidades y actitudes)[9], siendo para ello los estudiantes los protagonistas de sus propios procesos, construyendo activamente el conocimiento. En definitiva, se está hablando del cambio de una evaluación centrada en los productos a una evaluación centrada en los procesos (Tejedor, 2009; Martínez Giner, 2010).

Pero también uno de los papeles que desempeñan las competencias, es que estas han de ser evaluadas a través de los resultados de aprendizaje que se espera alcancen los estudiantes, los cuales se expresan mediante grupos de competencias que evidencian si el estudiante ha adquirido el saber que se espera (Mansilla Blanco, 2009).

> *Es necesario tomar conciencia de la necesidad de reivindicar el poder formativo de la evaluación y reivindicar asimismo el lugar preeminente e insustituible que le corresponde en los procesos y en las prácticas de formación, concebida en esta perspectiva como fuente de garantía de aprendizaje. A la toma de conciencia, sigue creer en ella y comprometerse con las acciones a que obliga una práctica próxima a los sujetos que aprenden.*
>
> Juan Manuel Álvarez Méndez (2012: 140).

Así pues la evaluación es una estrategia que permite obtener información con especial incidencia en el proceso educativo y en los resultados del aprendizaje (Tejedor, 2009), de hecho es un instrumento de análisis, reflexión e investigación de la práctica docente, que tiene como finalidad la reorganización y ajuste de la acción educativa para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, siendo ella misma aprendizaje (Grau y Gómez, 2010), es efectiva, cuando proporciona de manera rápida retroalimentación, y es

[8] Resulta muy ilustrativo las paradojas sobre la evaluación del alumnado que ofrece Miguel Ángel Santos Guerra en "Paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad" (2012: 243). Refleja de una manera muy interesante las contradicciones en las que la práctica evaluativa está inserta.

[9] Con relación a qué abarca la evaluación, Juan Manuel Álvarez Méndez (2012: 151), anuncia que la puesta en valor a la que ha contribuido el EEES sobre evaluar los conceptos, las habilidades y actitudes, concibiéndolas como "competencias" no es un dato ni nuevo ni innovador, en tanto que ya se venía haciendo.

constructiva, porque con ella se consigue cambiar y mejorar cómo realizar la tarea y, por tanto, asegurar el aprendizaje (Knapper, 2009). La evaluación del proceso educativo, o lo que es lo mismo, la evaluación formativa[10] a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje como evaluación que no solo pone atención en los resultados de aprendizaje, aporta información sobre el proceso para orientar la práctica docente (Grau y Gómez, 2010).

A ello se añade que, cuando se realiza la evaluación final del proceso y de los resultados adquiridos, este momento no es un fin en sí mismo sino que se convierte en el inicio de otra etapa del proceso formativo de los estudiantes (Álvarez y Vega, 2010).

La evaluación es un instrumento que bien orientado permite motivar a los estudiantes, para ello Knapper (2009) numera las siguientes características para garantizar este efecto: "las evaluaciones deben ser suficientemente desafiantes para exigir un esfuerzo y creatividad mientras que no deben ser tan duras como para que los estudiantes renuncien a realizarlas de manera prematura" (Knapper, 2009: 34), evitar las evaluaciones rígidas y desproporcionadas y permitir que el estudiante asuma algún papel en la decisión sobre cómo va a ser evaluado.

Entre las características que se puede destacar de la evaluación de los aprendizajes que requiere el proceso de adaptación al EEES, se tiene que esta debe ser (Grau y Gómez, 2010): procesual, integral, sistemática, estructurante, progresiva, innovadora, científica, criterial[11], continua, formativa y orientadora y democrática.

Estos cambios de abordaje de la evaluación, requiere revisar distintos elementos del proceso didáctico. Tejedor (2009) apunta que como mínimo se ha de analizar lo siguiente: evaluación de los objetivos, evaluación de los contenidos, evaluación de las técnicas didácticas, evaluación de las actividades y evaluación de los recursos didácticos.

Respecto a la evaluación de los resultados del aprendizaje, el mismo autor pone el acento en la variedad de acciones y actividades que las nuevas metodologías docentes requiere, en el sentido de que las mismas suponen a su vez, de la elaboración y construcción de nuevas estrategias de evaluación (Tejedor, 2009).

---

[10] Ambos conceptos, atendiendo a las palabras de Álvarez y Vega, son utilizados de manera indistinta o como sinónimos (2010: 41), así ha sido constatado durante la revisión bibliográfica.

[11] Con relación a que la evaluación debe ser criterial, esto es que debe definir criterios de evaluación para cada una de las competencias, Grau y Gómez apuntan que debe intentar ser lo más individualizada posible, adaptándose a las características peculiares del proceso de aprendizaje de cada estudiante. También refiere a que "tiene que adaptarse a las características personales del grupo, de la titulación, adecuándose en la medida de lo posible a las diferencias individuales y personales del estudiantado. Este criterio se opone a la evaluación de carácter normativo, estandarizado, en la que los alumnos son sistemáticamente comparados y contrastados con una supuesta norma general de rendimiento y logro que se fija, por lo común, a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo, y siguiendo unos criterios evaluativos fijos de antemano que nos sirven para todos los años. Mientras la evaluación normativa desconoce las peculiaridades del grupo y de cada uno de los sujetos, la evaluación con criterios individuales suministra información al propio alumno acerca de lo que realmente ha hecho, sobre sus posibilidades, y respecto de lo que puede llegar a hacer con arreglo a dichas posibilidades". Cuando refiere a que debe ser democrática, se refiere a que los criterios de evaluación han de ser públicos y el alumnado debe conocerlos (Grau y Gómez, 2010: 22-25).

En conjunto, se encamina el modelo de evaluación de los aprendizajes hacia un modelo de evaluación formativa, esto es que se realiza a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje (Grau y Gómez, 2010). Esta forma de llevar a cabo la evaluación contribuye a satisfacer tres objetivos: el primero, es el de permitir conocer la capacidad del alumnado para comenzar el aprendizaje; el segundo, permite seguir y corregir la evolución del aprendizaje paso a paso y, el tercero, ayuda a valorar los resultados conseguidos periódicamente para seguir avanzando (Álvarez y Vega, 2010). Se trata, en definitiva, de una evaluación formativa que es continua, que pone en interconexión los aprendizajes con la evaluación, y en interrelación todas las acciones encaminadas a poner en práctica la propia evaluación, de manera que no es algo aislado ni parcial (Martínez Giner, 2010).

Si bien las afirmaciones expresadas en las líneas anteriores cuenta con un alto consenso, resulta de interés hacer presente que, aunque las administraciones públicas central y autonómicas con competencias en educación, muestran interés y preocupación en los discursos formales sobre la calidad de los aprendizajes atendiendo a las estrategias de evaluación formativa y de autoevaluación, lo cierto es que, en la práctica, se está en los primeros momentos de concreción curricular, por lo que todavía es necesario que se interiorice en las instituciones educativas y en el profesorado el planteamiento que trae consigo el EEES (Álvarez y Vega, 2010).

3.2.3.1. La evaluación formativa como evaluación continua

Con relación a la evaluación formativa como evaluación continua procede tomar en consideración el artículo 5.h. del R.D Decreto 1791/2010, mediante el que se reconoce a los estudiantes el derecho a una evaluación objetiva y siempre que sea posible continua, basada en una metodología activa de docencia y aprendizaje.

Cuando se habla de una evaluación formativa o continua se habla de evaluación a lo largo del tiempo en que tiene lugar la asignatura. El primer momento de evaluación acontece al comienzo de la asignatura cuando se inicia el proceso educativo (es la evaluación inicial), a su vez se activa al proceso evaluativo a lo largo de todo su desarrollo y puesta en práctica (evaluación comúnmente conocida como continua) y, finalmente, el grado de consecución obtenido por cada estudiante respecto a los objetivos de aprendizaje propuestos (evaluación final o sumativa) (Grau y Gómez, 2010).

La evaluación inicial tiene como finalidad aportar información sobre lo que los estudiantes saben y sobre los déficits, tanto de conocimiento como de habilidades y de actitudes, de manera que contribuye a determinar el punto de partida sobre la identificación de qué estrategias pedagógicas aplicar que se adecuen al nivel de los estudiantes. Álvarez y Vega (2010) destacan que este momento permite al profesor devolver/hacer feedback a los

estudiantes para que estos tomen conciencia sobre cuáles son sus posibilidades, con la intención de que potencien sus capacidades y mejoren aquellas que se encuentran en proceso.

En la evaluación final, el alumno y el profesor dispone con gran cantidad de información que se ha ido acopiando a lo largo de todo el proceso (ver más adelante el apartado de instrumentos y herramientas para aplicar la evaluación). En conjunto aporta suficiente información y datos para poder emitir juicios dotados de fundamentación. No obstante, Álvarez y Vega (2010) alertan sobre un proceso que es complejo y trabajoso, pero que aporta seguridad para valorar el rendimiento académico.

La evaluación continua requiere desde un primer momento dos acciones que Álvarez y Vega (2010) estiman son “innegociables” y son: el hecho de que el profesor debe informar desde el inicio de la asignatura sobre el sistema de evaluación que se propone llevar a cabo, y tener una previsión planificada sobre las estrategias de recogida de la información, así como tener diseñados los instrumentos que se utilizará. Esta evaluación tiene como finalidad obtener información sobre el proceso didáctico, a fin de poder tomar decisiones acerca de la introducción de modificaciones encaminadas a asegurar la consecución de los objetivos perseguidos, lo que aporta un cierto grado de flexibilidad al docente en su quehacer profesional.

3.2.3.2. La autoevaluación como estrategia de aprendizaje

Para Navarro y Grau (2010), los nuevos enfoques metodológicos han de potenciar la adquisición de estrategias de aprendizaje autónomo y permanente, fomentar el trabajo colaborativo y dar un mayor protagonismo en el proceso enseñanza-aprendizaje al estudiante, se insertan en una activación de la innovación docente basada en la autoevaluación del alumnado en este contexto de Convergencia Europea.

El fin último de los procesos evaluativos es conseguir que los estudiantes asuman un rol activo y protagonice su propio proceso de autoevaluación (Álvarez y Vega, 2010; Grau y Gómez, 2010). Esto es así porque la autoevaluación aporta que el estudiante:

- Tome conciencia sobre lo que está haciendo y hacia qué objetivos se dirige su esfuerzo, por ello asume una actitud de reflexión autocrítica sobre el qué y el cómo hace para la consecución de esos objetivos, a la vez que ello le permite dotarse de motivación y autonomía en su proceso formativo.
- Se convierta en agente activo en tanto que participa en la toma de decisiones acerca de su propio trabajo, lo que le permite interiorizar y hacer propios los criterios de evaluación.

- Se implique más en su rendimiento, le sirve de ayuda para hacer un ejercicio de retroalimentación y le confiere madurez para establecer una valoración final de todo ello.

Para finalizar este apartado, resulta de interés tomar en consideración las palabras de Alvarez y Vega (2010), cuando señalan que para que los estudiantes puedan poner en práctica la autoevaluación, requiere que los docentes les facilite y les dote de herramientas a fin de que sepan ponerlo en práctica.

3.2.3.3. Las técnicas e instrumentos para la evaluación

Con relación a las técnicas que permiten obtener la medición de los resultados, Tejedor (2009) señala que, con relación a la adquisición de contenidos conceptuales ("saber", los contenidos y materias conceptuales), se puede seguir utilizando las técnicas e instrumentos tradicionales, tales como pruebas escritas, pruebas orales, pruebas objetivas en sus variadas formas (preguntas cortas, abiertas, de desarrollo, etc.); y con relación a los contenidos actitudinales o de valores ("saber ser"), pueden ser las técnicas de observación, entrevistas, debates, autoinformes del propio alumno, cuestionarios, etc.

Respecto a los contenidos referidos a la adquisición de habilidades (saber hacer), se debe generar fórmulas variadas y novedosas, proponiendo como instrumento que está resultando válido, el portafolio, herramienta de registro de aprendizaje[12] en función de criterios que han sido acordados entre el profesor y el estudiante.

Álvarez y Vega (2010) afirman que existe una gran cantidad de recursos e instrumentos que se pueden aplicar para llevar a cabo el seguimiento y evaluación, pero que debería ser el profesor el que idee y elabore herramientas adaptadas a aquello que desea observar y que fija sus intereses. Ejemplos de instrumentos para los estudiantes son: cuaderno de trabajo diario, dossier de prácticas, trabajo de grupo, etc.

En conjunto, lo más importante de todo, no es tanto la elección y aplicación de instrumentos, sino tener claro para qué se aplica y qué uso se le va a dar posteriormente (Álvarez y Vega, 2010).

[12] El portafolio se define como el conjunto de trabajos que el estudiante realiza, mediante los que da fe de sus conocimientos cognitivos y destrezas en función de los objetivos de aprendizaje perseguidos con la asignatura. A través de documentos (sea escrito, material, virtual, etc.) se demuestra y verifica los aprendizajes. El portafolio, dice Tejedor (2009: 192) "es una colección de evidencias que, no solamente resumen el trabajo académico de un estudiante, sino que explicitan procesos de aprendizaje individual, describen procesos metacognitivos individuales y procesos socioafectivos grupales, presentan juicios de evaluación acerca del desempeño integral, valoran el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establecen metas futuras de desarrollo personal y profesional".

3.2.4. El cambio de rol de los docentes y su relación con el alumnado

La adopción de todos estos cambios de finalidad y de las metodologías didácticas a aplicar en la educación terciaria, conlleva cambios en las funciones de los que protagonizan el acto docente, que son, como ya se apuntara en páginas anteriores, el profesor y el estudiante (Cubillas y Luna, 2008).

El eje que centra estos cambios viene del enfoque de la educación centrada en la enseñanza de contenidos hacia una educación orientada al aprendizaje de competencias por parte del alumno, de manera que este pueda, además, seguir aprendiendo a lo largo de su vida (Nuñez, 2008; Tejedor, 2009; Echevarría, et. al., 2003, citado en Jiménez y Casado, 2009)[13].

3.2.4.1. El rol del profesor

Se plantea en el nuevo espacio universitario que los profesores tengan como principal objetivo en su función docente, la de conseguir una educación de calidad sostenida en la consecución de estudiantes capacitados y competentes en el desempeño de funciones de carácter profesional, a la vez que sociales y personales. Esto se consigue a través del enfoque centrado en el estudiante, quien debe adquirir competencias genéricas comunes a cualquier titulación y competencias específicas, más relacionadas con el perfil de la titulación escogida (Jiménez y Casado, 2009).

Los cambios implícitos en el nuevo modelo remueven la esencia misma de la función docente, y ello implica que debe ser especialista en aspectos tanto disciplinares como metodológicos, ser conocedor del conocimiento de la materia a impartir a la par que disponer de características favorables relacionadas con la capacidad investigadora. Estos rasgos generales que apuntan al perfil del docente, tiene las siguientes funciones[14]:

---

[13] A este respecto resulta de interés la distinción que realiza McGregor, 1960, citado por John Biggs (2008), cuando refiere al clima de la enseñanza y el aprendizaje: el autor diferencia entre los climas de la teoría X y la teoría Y. Mientras la primera se caracteriza porque el profesor adopta un rol de desconfianza hacia el estudiantado, pues piensa que este busca engañarle, el profesor no debe permitirle tomar ninguna decisión, y controlar su asistencia, indicarle qué ha de hacer y estudiar, vigilar durante los exámenes, anular la posibilidad de autoevaluación o coevaluación dado que el sistema establece plazos y normas que lo impiden y que sanciona en caso de no cumplirse; así pues, el clima de trabajo que se genera está basado en la ansiedad y en la culpabilización del estudiante. En la teoría Y, en cambio, los profesores confían en que sus estudiantes van a dar todo lo mejor de sí mismos cuando se les proporciona un clima de libertad y espacio para hacer uso de sus propios juicios. Acepta que la burocracia y la regulación del sistema puedan ser necesarias, pero también analiza que estas en alguna ocasión pueden estar desempeñando un papel contraproducente para un buen aprendizaje.

[14] Fuentes: Cubillas y Luna (2008); Tejedor (2009); Corre, et. al. citado en Jiménez y Casado (2009), Jiménez y Casado (2009) y Grau y Gómez (2010).

- Organizar, orientar, preparar de materiales, diseñar de actividades diversas, preparar preguntas para suscitar la discusión, planificar actividades que requieran la participación activa del alumno.
- Impartir la docencia.
- Reflexionar sobre la propia práctica docente y adecuarla a la nueva situación, revisar periódicamente tanto los contenidos conceptuales como las nuevas propuestas y prácticas metodológicas y didácticas. Poner al día, ajustar y revisar la metodología, incorporando nuevos elementos.

Todas estas funciones están dirigidas hacia los estudiantes de manera que sirvan para[15]:

- Ayudarlos a construir activamente el conocimiento, a ser conscientes de sus modos de aprender, lo que supone cederles progresivamente el control de su propio aprendizaje.
- Facilitarles situaciones de aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje complejos.
- Guiarlos en la búsqueda del conocimiento mediante el uso de diversas estrategias.
- Asumir el papel de guía para que el alumnado adquiera las competencias establecidas, ejercer de mediador entre el conocimiento y el estudiante (como facilitador del aprendizaje).
- Facilitarles, exponer, sugerir y motivar para despertarles el interés por descubrir, examinar, investigar, formular hipótesis y ser capaz de presentar alternativas ante cualquier situación.
- Enseñarles a pensar eficazmente, dotar a los estudiantes de un pensamiento crítico que les permita reflexionar y analizar el mundo que les rodea, y adaptarse a los múltiples cambios que experimenta la sociedad.

En definitiva, el rol del docente universitario portador de los conocimientos a transmitir a sus estudiantes ha de transformarse en un docente que ejerce fundamentalmente de mediador entre la información y los conocimientos y los estudiantes, suponiendo una nueva gestión del currículum. Esta visión del docente como mediador supone un cambio de lógica en el ejercicio de sus funciones y del rol de los estudiantes, pues aquel actúa como un agente que propicia un cambio en las interacciones con los estudiantes y un desarrollo de sus competencias cognitivas (Jiménez Vivas y Casado Melo, 2009). Algunas de las características que ha de reunir un profesor en el ejercicio de su función como mediador, vienen propuestas por Feuerstein y sus colaboradores (citado en Jiménez y Casado, 2009: 50) y son las siguientes:

[15] Fuentes: ídem a la anterior referencia de pie de página.

1. Implicar activamente al estudiante en el proceso de instrucción.
2. Potenciar el aprendizaje significativo.
3. Planificar los objetivos educativos según el nivel del alumno.
4. Presentar las actividades con un cierto desafío.
5. Favorecer el desarrollo de la competencia cognitiva.
6. Potenciar la metacognición.
7. Organizar la actividad docente de forma compartida.
8. Hacer partícipe a sus alumnos del cambio y mejora de su funcionamiento cognitivo.
9. Respetar el sistema de valores y actitudes.

Como consecuencia de todas estas exigencias, el MECD anuncia en el año 2003 que la labor docente de los profesores debe ser reconocida incluyendo además de las horas dedicadas a impartir su docencia, las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos (2003).

3.2.4.2. El rol del alumno

Dicho todo lo anterior, el papel que el estudiante ha de asumir también es distinto al que ha desempeñado hasta ahora. El estudiante experimenta un proceso de cambio pasando de ser un receptor pasivo de contenidos a adoptar un papel activo en su aprendizaje, participando y colaborando en la elaboración de su currículum, y desarrollando competencias y capacidades que le permitan alcanzar la planificación establecida en las distintas titulaciones (Grau y Gómez, 2010).

Así pues, se tiene a un estudiante que ha de ser más autónomo en su desarrollo personal y profesional; autónomo en su propio aprendizaje, y esto es así debido a la caducidad de los conocimientos, exigiendo dotar de una formación reflexiva que permita a los alumnos discernir con criterio propio (Liébana, 2008). Esto sitúa al estudiante en un posicionamiento de poder adoptar decisiones tanto en la elección como en el desarrollo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que en sí mismo le aporta desarrollo de las diferentes competencias que debe adquirir al terminar su proceso formativo (Jiménez y Casado, 2009). Por ello, uno de los objetivos que ha de perseguir la educación terciaria es enseñar a los estudiantes a relacionarse y participar con sus iguales (Liébana, 2008). Todo ello acompañado de ser receptor de conocimientos, realizando actividades dirigidas a adquirir las competencias que su título define como mínimas para su futuro desempeño profesional (Tejedor, 2009).

Resulta de interés que la formación y rol de los estudiantes no se proyecta solo y exclusivamente dentro del ámbito y espacio universitario, es decir, las perspectivas de aprendizaje de los estudiantes se abren más allá de su actuación circunscrita en el espacio universitario, pudiendo dotarse de la adquisición y reforzamiento de todas estas competencias al beneficiarse de lo que el R.D. 1791/2010, establece en su artículo 5.i. y 5.q., que les reconoce el derecho a que formen parte de su currículum académico la experiencia y aprendizaje que recibe, sea a través de la realización de actividades de tipo culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación en los términos establecidos en la normativa vigente, o como resultado de su incorporación en las actividades de voluntariado y participación social, cooperación al desarrollo, y otras de responsabilidad social que organicen las universidades.

3.2.4.3. Relación profesor-alumno

Evidentemente, el tipo de relación e interacción entre profesor y estudiantes que surge dentro de este modelo pedagógico, experimenta un cambio importante (Jiménez y Casado, 2009). De hecho, Knapper señala que existen investigaciones que demuestran cómo el tipo de interacción personal entre el profesor y el estudiante puede tener grandes efectos positivos sobre el desarrollo cognitivo (2009). Estas relaciones son dependientes entre sí, de manera que el entusiasmo o desidia con que se aborde la tarea por cualquiera de las partes, condiciona a la otra (Cubillas y Luna, 2008).

3.2.4.4. Implicaciones institucionales: inversión en la formación de los docentes

La adaptación al EEES presupone, entre sus argumentos, que la Universidad y las exigencias y demandas sociales y de mercado requieren todos los cambios que se han venido desarrollando a la largo de este documento. También se ha ido apuntando sobre la necesidad de que la institución invierta en dotar de medios que contribuya a la transición de un modelo de enseñanza a otro. Las exigencias del perfil al que se somete al docente universitario requiere que la institución invierta en su formación, definiendo planes formativos que le aporte conocimientos, habilidades y actitudes en coherencia con lo que se espera de él (Mas y Ruiz, 2007, citado por Jiménez y Casado, 2009). No se trata solo de la posesión de contenidos a transmitir, se trata de que los docentes también deben dotarse de herramientas para abordar una tarea que les requiere un ejercicio reflexivo sobre su quehacer profesional al que no están acostumbrados (Núñez Delgado, 2008).

Esto supone, en primer lugar, definir el perfil del modelo del rol docente, definir qué competencias se le requiere, desde los distintos planos que se le atribuye, para establecer

propuestas formativas que le permita abordar su tarea, para lo que se hace imprescindible el apoyo institucional en la formación pedagógica del profesorado (Jiménez y Casado, 2009).

En esta línea se propone que, atendiendo al momento del desarrollo profesional del docente, se haga una oferta formativa específica, por ejemplo, distinguiendo entre: formación previa (para profesores recién iniciados en la carrera universitaria), formación inicial (profesores noveles), formación continua (profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su Universidad…) y formación especializada en enseñanza disciplinar (profesor universitario veterano) (Jiménez y Casado, 2009).

3.3. ELEMENTOS CLAVE RELACIONADOS CON EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

3.3.1. Implementación de Sistemas Internos de Garantía de Calidad (SIGC)

A partir del año 1983, se visibiliza el interés por la evaluación de la institución universitaria, que se materializa en la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y en la literatura que nace en torno a la teoría y la práctica sobre la evaluación de la institución universitaria (Ruiz y Molero, 2002, citado por Jiménez y Casado, 2009). Este interés y preocupación, se ha ido acentuando con el transcurrir de los años, de manera generalizada por los diversos estamentos, sociedad, instituciones públicas, empresas, familias, alumnos, etc., que explicitan cada vez más su demanda de calidad en la oferta de planes de estudios de las titulaciones universitarias (Jiménez y Casado, 2009).

El concepto de calidad se torna complejo porque su aplicación requiere de la definición de parámetros objetivos que permitan la comparación sobre estándares definidos previamente, y como el propio Consejo de Universidades (2002) afirma “el concepto de calidad en educación superior no es fácil de aprehender y pueden dársele diferentes significados dependiendo del punto de vista del observador. Los diferentes agentes interesados hacen legítimas interpretaciones de la calidad” (Jiménez y Casado, 2009: 45). Con relación a los intereses que se vuelcan sobre los criterios que han de formar parte de la calidad, Manzano

y Andrés (2007) alertan sobre el riesgo de que los intereses de la sociedad civil se encuentra fuera de esta posibilidad, porque no es considerada como grupo de interés y esto es así cuando explican que el EEES considera que los grupos de poder (los stakeholder[16]) a los que ha apuntado el modelo Tuning, son los académicos, los órganos de gestión de la profesión y las empresas como empleadoras.

Por tanto, partiendo de que la calidad es un concepto difuso, complejo y multidimensional que se concreta atendiendo a objetivos e intereses, el mismo Consejo de Universidades, 2002 (citado por Jiménez y Casado, 2009), propone un mínimo de aspectos que sí debe ser considerados en su definición y aplicación. Estos son: la eficacia y eficiencia de las inversiones en enseñanza superior, el cumplimiento de estándares internacionales de calidad en los programas de formación que permitan la movilidad y competitividad internacional, satisfacer las demandas de formación de la sociedad y responder a las necesidades de graduados que la sociedad demanda.

Por otra parte, Jiménez y Casado (2009) identifican que las principales dimensiones sobre la que debe estructurarse un sistema de calidad universitario deben ser al menos la calidad del Plan de Estudios y la calidad del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, y la calidad de Integración y de Servicio.

A fin de homogeneizar y favorecer un acercamiento a los criterios de calidad de las diferentes universidades, las cuales han de precisar su propio SIGC, la Fundación ANECA define que los objetivos de este sistema han de permitir garantizar la calidad de todas las titulaciones de las que son responsables. La puesta en práctica del SGIC debe estar dirigida a que se propongan e incorporen mejoras como resultado de la revisión y que respondan a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés (Rey de las Moras, 2009).

El SGIC debe contemplar como mínimo los siguientes elementos que afectan a la formación universitaria (Rey de las Moras, 2009): diseño de la oferta formativa, desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes, qué personal académico y de apoyo a la docencia se necesita, con qué recursos materiales y servicios se cuenta, están disponibles o se necesitan, a la par que su accesibilidad, cuáles son los resultados de la formación esperados, y cómo se aborda la transparencia dando información al público.

Con miras a asegurar la consecución del SGIC, en el R.D. 861/2010 se establece la definición de los procedimientos para dar satisfacción a todo lo anterior, tales como[17] la designación de responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios, cuáles van a ser los procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y

[16] En el campo de la responsabilidad social, los stakeholders son los grupos de interés y de presión con los que la organización sostiene relación.

[17] Se indica que se refleje información que puede referirse tanto a un sistema propio para el título como a un sistema general de la Universidad o del centro responsable de las enseñanzas, aplicable al título.

el profesorado, para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad, de análisis de la inserción laboral de los graduados y su conformidad con la formación recibida y, en su caso, su incidencia en la revisión y mejora del título y para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos implicados (estudiantes, personal académico y de administración y servicios, etc.) y de atención a las sugerencias o reclamaciones y, su incidencia en la revisión y mejora del título.

Los SIGC han de contemplar los criterios que la normativa señala con relación al diseño de los títulos, y a las competencias que han de adquirir los estudiantes según se ha expresado en apartados anteriores de esta capítulo.

3.3.1.1. Evaluación de la actividad docente que realiza el profesorado: PROYECTO ACADEMIA, PEP y DOCENTIA

Desde la Fundación ANECA se ha elaborado y definido los programas ACADEMIA y PEP, mediante los que se establecen los estándares de calidad básicos entre los profesores que solicitan participar en un proceso de contratación o acceso a la función pública, aunque la garantía de la capacitación y competencia del profesorado descansa en las universidades.

Atendiendo a las funciones y perfil del docente, con la adaptación del EEES, estos programas deben sostener coherencia con las características y exigencias (según lo expresado en el apartado 3.2.4.1. El rol del profesor, de este capítulo).

Con relación a la actividad docente, esta es considerada como uno de los elementos que entran en el sistema de evaluación, de manera que se establece que para emitir un juicio sobre su competencia docente se ha de tomar en consideración aspectos sobre cómo el profesor planifica, desarrolla, valora y mejora su enseñanza. Para atender esta tarea, la ANECA ha publicado el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA). El programa tiene la finalidad de ser una herramienta común a todas las universidades para que cada una establezca y defina cuáles son sus propios mecanismos para poder gestionar la calidad de la actividad docente universitaria, a fin de impulsar su desarrollo y estimularlo a través del reconocimiento.

Este programa debe adecuarse el conjunto de acciones requeridas por el nuevo modelo metodológico (según el apartado 3.2. de este capítulo).

3.3.1.2. Evaluación de títulos universitarios oficiales: PROYECTO VERIFICA

La Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, establece una nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios españoles en consonancia con los objetivos establecidos para la construcción del EEES. A partir de esta última regulación, se establece que la ANECA puede realizar la evaluación de los planes de estudios así como los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determinen y que cumplan con los criterios y estándares de calidad establecidos en el EEES, y todo ello ha de ser de acuerdo con los protocolos de evaluación necesarios para la verificación y acreditación, que se han establecido conjuntamente, de acuerdo con estándares internacionales de calidad y conforme a lo dispuesto en los reales decretos anteriormente mencionados.

La ANECA, para dar cumplimiento a su objetivo con relación a la evaluación de los títulos universitarios oficiales, crea el proyecto VERIFICA, a través del cual evalúa las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el EEES. La aplicación de este proyecto debe verificar el cumplimiento de las exigencias normativas sobre la incorporación de la formación transversal especificada en el R.D. 1393/2007, art. 3.5. (según el apartado 3.1.2. de este capítulo) y R.D. 861/2010.

3.3.1.3. Evaluación de los procedimientos internos de la Universidad: PROYECTO AUDIT

La ANECA surte a las universidades del Programa AUDIT, como herramienta para que estas puedan elaborar sus propios sistemas internos de garantía de calidad, a partir de un conjunto de pautas comunes para todas. Se incluye aquí todos los procedimientos académicos, de docencia y la investigación. El proyecto entiende que los procedimientos internos son objeto de revisión y evaluación, en este sentido deben aplicarse instrumentos que permitan detectar la coherencia (o ausencia de esta cuando se produzca) entre los planes de estudios, el nuevo modelo pedagógico proclamado por el EEES, y los procesos y dinámicas internas de la Universidad.

4. CONCLUSIONES

El impulso de la Convergencia Europea a través de la Europa del Conocimiento, trae consigo la implantación del EEES. Este hecho ha promovido en los últimos años, de un lado, la configuración de una arquitectura que se inserta en una estructura de la AGE, estableciendo órganos con competencias asignadas que la dota de proyección y compromiso oficial institucional, para la consecución de los objetivos establecidos en materia de la educación terciaria. De ello deriva que el MECD tenga asumida dicha responsabilidad, creando los órganos técnico-políticos (Secretarias del Estado y Secretaria General) y operativos que le permiten desarrollarla (Fundación ANECA), junto a dos órganos que entrañan un papel activo en la configuración de los títulos de grado, que son la Conferencia General de Política Universitaria, con la presencia de los máximos responsables políticos de las comunidades autónomas en materia universitaria (consejeros autonómicos), y el Consejo de Universidades, integrado por los máximos representantes de las instituciones universitarias españolas (rectores).

De este organigrama nace la legislación en materia de ordenamiento de los estudios universitarios y los instrumentos para orientar su puesta en práctica.

Con relación a la norma jurídica, el concepto de EDCG no se explicita, sin embargo, se pone de manifiesto contenidos íntimamente relacionados con aquella y que se concretan en elementos clave que se desarrollan en este capítulo.

Con relación a la estrategia política para la educación universitaria, se encuentra el Plan de Acción para el Apoyo y la Modernización de la Universidad Pública Española en el Marco de la Estrategia Universidad 2015, en el que algunos de sus contenidos evidencian el enfoque de la EDCG a través del concepto de RSU.

Respecto a una estrategia sectorial específica para la introducción de la EDCG en los títulos de grado, no existe ninguna, entendiéndose por ello que las indicaciones legislativas y estratégicas existentes, a la par que las indicaciones que a tal efecto ha generado la Fundación ANECA con los proyectos, protocolos y guías para operativizar la elaboración de los diseños de los planes de grado, son de carácter normalizado y, por tanto, ha de darse cumplimiento como cualquier otro mandato.

Desde este punto de vista, se puede afirmar que los contenidos explicitados que están en íntima relación con la EDCG, otorgan fundamento y avalan para que la práctica docente con enfoque EDCG sea impulsada, apoyada y favorecida en las titulaciones de grado de las universidades españolas.

De otro lado, se tiene que, dado que el origen de la EDCG está inserta en la evolución de la CD, sea necesaria la presentación del MAEC como el que asume el impulso de las políticas de la CD española. El Ministerio a su vez se dota de estructura orgánica para desarrollar sus competencias (Secretaria de Estado y Subsecretaría), y del Consejo de Cooperación, como órgano consultivo, en el que participan representantes de las universidades.

Respecto a la normativa legal, este Ministerio carece de competencias para regular sobre las titulaciones de grado. Sin embargo, sí establece que las universidades son agentes de la cooperación española, por lo que le reconoce capacidad para desarrollar, atendiendo a sus funciones, las políticas que en materia de CD establezca el gobierno. Este hecho incluye la ED, que al formar parte de la CD, cuenta, con una estrategia sectorial específica, la Estrategia de Educación para el Desarrollo.

El sistema de crédito se constituye en un criterio sobre el que se ha de configurar el diseño de los títulos de grado, a la vez que el diseño de las guías docentes. El objetivo de este criterio es posibilitar que los estudiantes de cualquier país perteneciente a la Unión Europea dispongan de un mismo formato para comprenderlo y puedan optar a la movilidad. La unidad (el ECTS) de medida concertada para España es que el crédito de estudio equivale a entre 25 y 30 horas. El ECTS no señala ningún aspecto con relación a qué contenidos, estructura, metodología ha de contemplarse en los programas de estudios. Por sí mismo, tampoco apunta ninguna referencia a la EDCG.

Con relación al diseño de los títulos compete a las autoridades institucionales de las universidades dar cumplimiento al diseño de los títulos de grado. Se establece un protocolo en la propuesta, elaboración y verificación de los títulos, durante el que participan distintas instancias (Gobierno Central, Gobierno Autonómico y Universidad). Se plantea que, en líneas generales, y atendiendo al cumplimiento de diseño de los títulos que las autoridades universitarias tienen a su cargo, se abra el debate en la comunidad universitaria, favoreciendo la participación de los distintos sectores implicados.

Se tiene, por un lado, la Ley Orgánica 4/2007 que expresa que se ha de favorecer la existencia de un sistema universitario con una estructura abierta y flexible. Por otro lado, se tiene al R.D. 861/2010, mediante el que se establece la estructura única del diseño de los títulos de grado atendiendo a módulos o materias integradas por varias asignaturas. Se añade además que los módulos o materias han de venir estructuradas atendiendo a los siguientes apartados: competencias, breve descripción de los contenidos, actividades formativas, metodología enseñanza-aprendizaje /relación con las competencias, sistema evaluación y sistema calificación.

Una vez los títulos son verificados y aprobados, se implantan y, transcurridos seis años, deben ser nuevamente revisados a partir de las solicitudes que emitan las propias universidades para renovar la verificación.

Con relación al diseño de los títulos de grado, ya en el año 2003, el MECD, establece que los títulos han de diseñarse atendiendo a la adquisición de competencias genéricas, transversales y específicas, en orden a conocimientos, capacidades y habilidades.

Como consecuencia se ha producido un despliegue de documentos oficiales[18] mediante los que se explicita aspectos a ser considerados para el diseño de los planes de estudio, traduciéndose en criterios de calidad a la hora de ser valorados por la ANECA. En este sentido se establece los principios por los que el diseño de los títulos ha de regirse, señalándose el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad, derechos humanos, principio de accesibilidad universal, principios de una cultura de paz y de valores democráticos, todo ello en coherencia directa con la EDCG.

Las guías docentes son un instrumento a cargo de los docentes, quienes expresan a través de ellas el modelo enseñanza-aprendizaje que se persigue. Atendiendo a cómo se define la guía, se está proyectando un perfil concreto de profesional.

Aunque las guías están estructuradas en base a la materia de la que forma parte (los objetivos, los contenidos, las competencias, la metodología, los recursos y la evaluación), se detecta que son más importantes los objetivos, metodología y resultados de aprendizaje que los propios contenidos, que ostentan un papel secundario.

Los expertos apuntan a que la propia planificación de la enseñanza es un ejercicio de enseñar y, por ello, ha de ser por sí misma la principal fuente para guiar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, dentro de un marco de enseñanza-aprendizaje que dote de coherencia, que les aporte motivación, a la vez que detecten lo relevante de lo que aprenden, que puedan implicarse en experiencias de aprendizaje significativas, desarrollando habilidades para interactuar con otros, de capacidad crítica y capacidad de hacer uso y actualización del conocimiento adquirido.

---

[18] En el conjunto de documentos que se han referenciado a lo largo del capítulo con relación al diseño de títulos, existe una premisa común: todas las titulaciones universitarias han de contemplar a los derechos fundamentales, igualdad, derechos humanos, cultura de paz y valores democráticos (Ley Orgánica 4/2007; R.D. 1393/2007 que desarrolla la Ley Orgánica 4/2007 (introducción); R.D. 861/2010, por el que se modifica el R.D. 1393/2007 (artículo 3.5.); Documentos de la Fundación ANECA: Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos Universitarios Oficiales- 2008, la Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales- 2009, y el Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales de Grado, publicado por la REACU Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, con relación a la evaluación para la verificación de los títulos- 2011).

Algunos de los criterios que los docentes han de tener en consideración cuando han de elaborar una guía docente son: las necesidades del perfil profesional, las características específicas del grupo (número, curso…), la titulación, la materia, las competencias genéricas o específicas, y las propias características como docente.

Con relación a la dotación de recursos, el MECD anunció en el año 2003 que la aportación financiera para poder afrontar las exigencias del cambio, debe ser aportada por el Gobierno, las CCAA y las universidades. El R.D. 861/2010, establece que el diseño de título que propongan las universidades ha de especificar los recursos materiales y humanos necesarios y disponibles.

Se busca un cambio de paradigma metodológico, dirigido hacia el enfoque enseñanza-aprendizaje, centrado en el estudiante, modernizando las metodologías docentes. El nuevo enfoque metodológico está orientado a la ampliación de formas y estrategias pedagógicas y metodológicas que rompa con la inercia del modelo convencional-tradicional.

Es un acto de renovación pedagógica que tiene entre otras finalidades mejorar la calidad del aprendizaje, incrementar la satisfacción de los actores principales y directos (profesores y estudiantes), cambiar el estilo de trabajo del profesorado de manera que estos vean en la enseñanza su actividad principal, potenciar la dimensión práctica de la enseñanza, que los estudiantes sepan, pero también sepan hacer y sepan ser, impulsar un trabajo colaborativo y que el estudiante tenga el mayor protagonismo.

No obstante, cabe señalar que no existe ningún método pedagógico perfecto, por lo que la decisión más adecuada sobre su aplicación, es la de tomar como referencia que sea el que más favorece el aprendizaje de los estudiantes.

Características generales que se ha de cumplir son: que sea coherente y en relación con el traspaso de conocimiento y el tipo de actividades escogidas, atendiendo a las exigencias de su titulación; que propicie en los estudiantes la activación de capacidades de liderazgo, toma de decisiones, actitud crítica, habilidades sociales, y trabajo autónomo; y que responda a las competencias generales del contexto universitario.

Para ello se pone atención en aspectos como los que se señalan a continuación.

El cambio de paradigma metodológico está dirigido a poner la mirada sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, a aprender a aprender, a considerar los procesos de aprendizaje como ejes de análisis y reflexión que los profesores deben propiciar en sus estudiantes, con

carácter constructivo, tomándolos de manera flexible, relacionando los conocimientos entre sí, a la vez que contextualizándolos y relativizándolos.

Es un modelo que busca el aprendizaje autónomo o autodirigido de los estudiantes, que contribuye a una mayor implicación y motivación de los mismos en su autoaprendizaje, que se consigue a través del tipo de actividades de aprendizaje seleccionadas que les permite acceder al significado de los contenidos (conceptuales, habilidades y actitudinales).

Dado que no existe actividad única válida, se trata de diversificarlas. Todo ello requiere de impulsar proyectos de innovación, realizando un permanente ejercicio de cuestionamiento y reflexión, estableciendo relación entre la práctica docente con la investigación a través de estas iniciativas innovadoras.

El cambio requiere de la implicación de todos los agentes (administraciones públicas, universidades, profesorado y alumnado).

Se establece que los objetivos de la formación han de alcanzar la adquisición de competencias genéricas, transversales y específicas, atendiendo a la cualificación profesional y a la formación integral de las personas. Esta afirmación se nutre tanto desde el ámbito educativo (p. ej. con el Estatuto del Estudiante Universitario), como desde el ámbito de la CD (a través del actual Plan Director).

En conjunto, se trata de formar en competencias, valores y actitudes, tales como la libertad, la equidad, la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos, entre otros. Se considera que la adquisición de las competencias está condicionada por el modelo metodológico que se ponga en práctica, el clima en el aula, los recursos disponibles, etc. Las diversas competencias a adquirir, requiere a su vez de diversidad de acciones y de instrumentos de evaluación.

La evaluación ha de ser constructiva, formativa, integral, continua, progresiva y democrática. Con la evaluación se busca la coherencia entre los contenidos, la metodología, los resultados de aprendizaje a adquirir y la evaluación y, por ello, se focaliza la evaluación más en los procesos que en los productos finales. Se destaca como rasgos principales del modelo de evaluación que sea formativa y contínua, a la vez que se incorpore la autoevaluación por su capacidad para aportar aprendizaje a los estudiantes.

Sobre las técnicas e instrumentos para la evaluación, no existe ningún tipo único válido. Estas han de adecuarse al fin que se persigue y a las competencias que se desea evaluar, estimándose pertinentes los modelos de evaluación convencionales para los contenidos cognitivos, a la vez que, son relevantes las que cree el propio docente para los contenidos de habilidades y actitudinales.

Se añade que no solo se trata de proceder a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, sino de los elementos que condicionan el método pedagógico, tales como los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos didácticos y la evaluación. En este sentido se trata de una evaluación que se configura como un instrumento del docente para analizar y reflexionar, formando parte de su actuación investigadora sobre su innovación docente.

Se trata de un modelo de enseñanza en la que el docente deja de ostentar la posesión del conocimiento para desempeñar un papel mediador entre la cantidad infinita de información existente y el estudiante, quien incorpora conocimientos, no como fin en sí mismos, sino como medio para seguir formándose.

Las funciones del profesor se distribuyen entre las que se dirigen a la organización de la práctica docente, que le implica organizar, orientar y supervisar previamente, ejecutar la docencia, y analizar y reflexionar posteriormente, revisando contenidos, objetivos, etc., y las que se dirigen a atender a los estudiantes, ayudándoles a construir el conocimiento, facilitándoles, guiándolos, exponiéndoles, sugiriéndoles, motivándoles y enseñándoles a pensar eficazmente.

Este rol mediador se caracteriza porque ha de implicar al estudiante en su proceso, potenciar el aprendizaje significativo, planificar objetivos, proponer actividades, favorecer el desarrollo de la competencia cognitiva, a la vez que potenciar la metacognición, organizar la acción docente de manera compartida, haciendo también partícipes a sus estudiantes del cambio y mejora del funcionamiento cognitivo y respetar los valores y actitudes.

La complejidad de funciones que el cambio requiere del docente, hace que el MECD, afirmara en el año 2003 que la labor de los profesores debe ser reconocida, tomándose en consideración no solo las horas de impartición de la docencia, sino todas aquellas que le requiere antes y después de las mismas.

Todas estas exigencias que desembocan en los docentes, requiere de una implicación institucional invirtiendo en la formación de los docentes desde dos perspectivas: dotarles de herramientas pedagógicas y desde el desarrollo de habilidades y actitudes en coherencia con las que se propone que alcance sus propios estudiantes.

Con relación al rol del alumno, este pasa de ser pasivo-receptor, a adoptar un papel activo, participando y desarrollando sus capacidades en la realización de las actividades, siendo más autónomo, a través de una formación reflexiva, que le permita dotarse de elementos para discernir con criterio propio y adoptar decisiones.

En cuanto a la relación profesor-alumno, estas son dependientes entre sí, de manera que se afectan mutuamente.

Con relación a la implantación de SIGC, el entramado de la implantación del EEES ha traído consigo el establecimiento de sistemas que permitan evaluar la calidad de los títulos de grado, del profesorado como recurso humano y de los procedimientos internos de cómo se está gestionando la Universidad.

El concepto de calidad y los criterios sobre los que este se sustenta carece de consenso, y se define atendiendo a los intereses de quien lo haga. Actualmente los agentes que protagonizan poner en escena sus intereses vienen identificados por el modelo Tuning y son: los académicos, los órganos de gestión de la profesión y las empresas empleadoras. Se alerta sobre la ausencia de representación de los intereses de la sociedad civil, como un déficit en la construcción de los indicadores de criterios de calidad.

Los objetivos e intereses del sistema de calidad que ha definido el Consejo de Universidades están orientados hacia la eficacia y eficiencia de las inversiones en la enseñanza superior, el cumplimiento de estándares internacionales de calidad que permita la movilidad y la competitividad internacional, satisfacer las demandas de formación de la sociedad y responder a las necesidades de los graduados que la sociedad demanda.

La política universitaria ha establecido que las universidades definan sus propios SIGC atendiendo a los programas estandarizados que ha elaborado la Fundación ANECA respecto a las dimensiones que se han de considerar, que son: la calidad del plan de estudios, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad de integración y servicio.

Para ello, al SIGC contempla como mínimo los siguientes elementos: diseño de la oferta formativa, desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones dirigidas a los estudiantes, personal académico y de apoyo a la docencia, recursos materiales y recursos necesarios, disponibles y accesibles, resultados de formación esperados, y la transparencia de información al público.

Los SGIC se encuentran regulados en la R.D. 861/2010, estableciendo como criterios a los que ha se ser sometidos los planes de estudios, la previsión de resultados que tiene la Universidad respecto a la tasa de graduación, tasa de abandono y tasa de eficiencia.

Capítulo 5

CURRÍCULUM O ESTRUCTURA INSTITUCIONAL:

EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDCG EN LA MISIÓN FORMATIVA DE LA UNIVERSIDAD

Es mejor estar confundido mientras se hace lo correcto,

que tener las ideas claras y actuar incorrectamente.

De todas maneras, la confusión también afecta al comportamiento y a las políticas.

Amartya Sen

Conferencia impartida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid, 29 de enero de 2009, en *Desarrollo y crisis global*. Editorial Complutense. Madrid, (p. 47).

1. INTRODUCCIÓN

Si de verdad se quiere reorientar la práctica del desarrollo, es imprescindible que todas las personas involucradas en el proyecto formativo, estén dispuestas a pensar y repensar su propia práctica y a actuar en consecuencia. Sin ello, el cambio no será posible.

Boni et. al. (2013: 31).

La esencia de la Universidad radica en el grupo de personas que la impulsan, esto es el conjunto de la comunidad universitaria (Chaves, 2012). Sin embargo, es sabido que las personas interaccionan y se relacionan entre sí, condicionadas por la estructura y organización de las entidades e instituciones. La institución universitaria no es ajena a ello y presenta características propias en ese sentido, por lo que conviene tomar en consideración, además del marco normativo sobre la organización de la enseñanza terciaria (tratado en el capítulo anterior), cómo se estructura (sus órganos y sus competencias), y cómo aborda estratégicamente el desarrollo de sus funciones. Esta aproximación contribuye a entender las lógicas de funcionamiento universitario y, con ello, a comprender el alcance de las prácticas docentes, que son a través de las que concreta una de sus misiones: la formación. Ello permite divisar cómo las prácticas docente con enfoque de EDCG están condicionadas en su realización.

Lo anterior, también favorece a una aproximación sobre el tipo de formación a la que se aspira, pues coincidiendo con las palabras de De Paz (2009) y de Pellicer (2013) “la educación nunca es neutral”, añadiendo además que, por este motivo, todas las instituciones educativas han de efectuar un esfuerzo “de narración compartida de los valores y las opciones por las que se apuesta, y para los que se exige un esfuerzo común, no solo de los docentes sino de todos aquellos agentes de socialización que actualmente intervienen en la formación” (Escudero y Mesa, 2011).

La Universidad, en su ánimo por realizar ese ejercicio narrado, queda traducida en un “currículum institucional”, como parte de su estructura, que ostenta un papel relevante incidiendo en el desarrollo de la práctica docente con enfoque de EDCG (Consorcio, 2009). Así pues, hacer lectura de esta narrativa es adentrarse en la estructura institucional, lo que viene a ser, por tanto, una aproximación al “currículum institucional”.

En este sentido, y con relación al discurso emitido por la Univesidad en materia de ED, cabe destacar que desde hace más de una década, en la ED se vienen definiendo las cuatro áreas o dimensiones que actualmente la integran, y que evidencian un importante vínculo y relación con las misiones de la institución universitaria. Por un lado, en el año 2000, Baselga et. al. identifican como “estrategias” de la ED lo que denominan: ED, sensibilización,

investigación y presión política y, por otro lado, unos años más tarde, en la Estrategia de ED de la Cooperación Española (Ortega Carpio, 2008), se cita cuatro “dimensiones” de la ED, que denomina como: ED-formación sobre el desarrollo, sensibilización, investigación para el desarrollo e incidencia política y movilización social.

Con la finalidad de definir el currículum institucional, el presente capítulo aborda distintos aspectos que, si bien no son todo, sí que se complementan y contribuyen a obtener una visión global sobre cómo se circunscribe la EDCG en la misión formativa universitaria. Para ello, se han estructurado los contenidos en dos secciones diferenciadas: la primera, integrada por el apartado 2, sintetiza aquellos hitos entendidos aquí suficientemente significativos como para ofrecer una imagen de quién ostenta las competencias y de cómo se propone el abordaje de la EDCG, en las titulaciones de grado de las universidades.

La segunda sección, comprende una revisión bibliográfica y documental que aporta conocimiento sobre cuatro variables que, en las conclusiones del capítulo 1, se anuncian como parte del modelo de estudio de las prácticas docentes con enfoque de EDCG. Estos apartados se refieren a la política institucional dirigida a: a) la colaboración y trabajo junto a otros actores y alianzas, b) la formación de sus docentes y el trabajo en red entre estos, c) las condiciones particulares que aporta el perfil del estudiantado universitario para la aplicación y desarrollo de la tarea docente y, finalmente, d) las condiciones de espacio y tiempo que se requiere en la institución universitaria para favorecer la EDCG.

2. PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDCG EN LA UNIVERSIDAD

"*El sistema universitario español, […], considera que la Universidad debe asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano, explorando y llevando a la práctica nuevas estrategias destinadas a construir una sociedad más justa y participativa a través del voluntariado, la cooperación y el trabajo en el tercer sector***".**

Estrategia de CUD (2000).

2.1. ESTRUCTURA ORGÁNICA CON COMPETENCIAS EN LA INCLUSIÓN DE LA EDCG EN LOS TÍTULOS DE GRADO

2.1.1. INTRODUCCIÓN

Se asiste a un contexto complejo en el que las organizaciones se manifiestan también de manera compleja (Castro, 2011), evidenciándose, en ocasiones, en un conglomerado de órganos (directivos, ejecutivos, técnicos, etc.), que dificultan su comprensión. La Universidad no escapa a esta complejidad, y realizar una aproximación a su estructura orgánica y su funcionamiento, no es tarea fácil.

Este hecho se acentúa más porque las universidades, atendiendo a su capacidad de autoorganización, tienen posibilidad de diseñar y acomodar su estructura orgánica a sus necesidades y programas específicos, regulándose todo ello a través de los órganos definidos en sus Estatutos (Chaves, 2012).

En este apartado, y de manera específica, interesa identificar los órganos que tienen asignadas competencias en materia de política educativa y en materia de definición y diseño de las titulaciones universitarias, en tanto que estos se deben a la normativa legislativa que las regula. En este caso, son de interés los vicerrectorados con competencias en ordenación académica, por confluir en ellos dos elementos esenciales: 1) la delegación de competencias en esta materia por parte del Rector (no hay otro órgano general en las

universidades que ostente esta autoridad), y 2) porque están obligados al cumplimiento y aplicación de la normativa establecida (véase apartado 3.1.2. Diseño de los títulos, en el capítulo 4).

Por tanto, aquí se presentan los mismos atendiendo a las competencias asignadas en materia del diseño y redacción de las titulaciones, indistintamente al nombre concreto que cada Universidad les asigne.

Así se tiene que, de una manera simplificada, se van a distinguir órganos[1] internos o intrauniversitarios (el señalado hasta aquí) y externos o extrauniversitarios, todos ellos con capacidad de incidencia en su política y desarrollo de las funciones de cada Universidad.

El conjunto de universidades cuenta con órganos extrauniversitarios que sirven a sus finalidades. Entre ellos, como una entidad independiente integrada por las instituciones universitarias, se encuentra la Asociación Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (en adelante CRUE), así como otros formados por representantes institucionales participantes, entre ellos el Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria del MECD, y el Consejo de CD del MAEC, a los que se hace reseña en el capítulo 4.

Los órganos que se muestran en este trabajo han sido seleccionados atendiendo a su relación con las políticas y/o diseño académico que, con su actuación, inciden directamente en el crecimiento y consolidación de la ED en la institución universitaria. Se sigue además, el criterio según sean estrictamente universitarios, estrechamente vinculados a la institución a la que se debe, o que estén íntegramente constituidos por miembros pertenecientes a las universidades. A tal efecto, y en concreto se expone a continuación:

- Los vicerrectorados con la responsabilidad de la ordenación académica
- Los vicerrectorados con la responsabilidad de la CUD
- La CRUE como asociación de universidades, con sus respectivas comisiones de trabajo.

[1] Castro distingue un total de 13 órganos diferenciados internos a la Universidad, agrupándolos en función a su ámbito de influencia en órganos generales (colegiados: Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro y Junta Consultiva; y unipersonales: Rector, Vicerrector, Secretario General y Gerente) y órganos periféricos (colegiados: Junta de Facultad /Escuela, Consejo de Departamento; unipersonales: Decano, Director de Escuela, Director de Departamento) (Castro, 2011).

Chaves clasifica los mismos órganos atendiendo a su función, y distingue entre órganos de supervisión general (Consejo Social y Claustro), órganos ejecutivos (Consejo de Gobierno, Rector y Vicerrectores), órganos técnicos (Secretario General y Gerente), órganos particulares (Departamentos y Facultades o Escuelas) (Chaves, 2012).

2.1.2. Vicerrectorados de Ordenación Académica y de Cooperación al Desarrollo

Los vicerrectores son cargos generales-unipersonales (Castro, 2011: 86) designados libremente por el Rector. Cada Vicerrector dirige y coordina un área determinada, con competencias delegadas por el Rector. Es una práctica muy generalizada en la estructura orgánica de las universidades el nombramiento de un vicerrector con competencias en materia de ordenación/planificación académica, mientras que se designa a otro en materia de CUD y, por defecto, lo que concierne a la ED a este último. Con este mismo paralelismo se crean las comisiones sectoriales de la CRUE y los Consejos de los Ministerios[2].

2.1.2.1. Vicerrectorado de Ordenación Académica

Las titulaciones que ofertan las universidades son, responsabilidad de los vicerrectorados con competencias en ordenación/planificación académica. Estos vicerrectorados son la estructura organizativa de las universidades que otorgan sentido y detallan la organización de los contenidos de la formación que, para sus estudiantes, define cada Universidad a través de sus planes de estudio. De esta manera, los planes de estudios de las titulaciones se constituyen en una herramienta más, a través de la cual, se explicita cómo la Universidad entiende su misión formativa institucional y, por tanto, también a qué modelo de Universidad aspira.

Atendiendo a la nueva ordenación definida por el R.D. 1393/2007, los vicerrectorados abordan la tarea de la revisión, actualización y adecuación a estándares de calidad de las titulaciones (con el consiguiente riesgo de desaparición de algunas o partes de las mismas), lo que permite a los distintos niveles o instancias, impulsar los objetivos y contenidos de la ED desde vicerrectorados, comisiones, departamentos, áreas de conocimiento y asociaciones de estudiantes (Montes del Castillo, 2000). Todo ello es visto como una oportunidad para la incursión de la ED en las titulaciones de grado, reclamándose, por un lado, que debe ser incorporada atendiendo a las exigencias curriculares (Argibay y Celorio, 2005) y, por otro lado, que hay que recuperar la mirada humanística**,** reagrupando el conjunto de ramas en las que se ha dividido el saber a través de hiperespecializaciones que se han ido incorporando en el currículum, permitiendo así recuperar el significado de la formación general en la enseñanza (Gimeno, 2005).

Para ello se ha de tener en cuenta que impulsar la docencia con enfoque de EDCG en el marco de la institución universitaria, significa que puede realizarse:

[2] En el anterior capítulo se expone estos órganos para cada uno de los Ministerios.

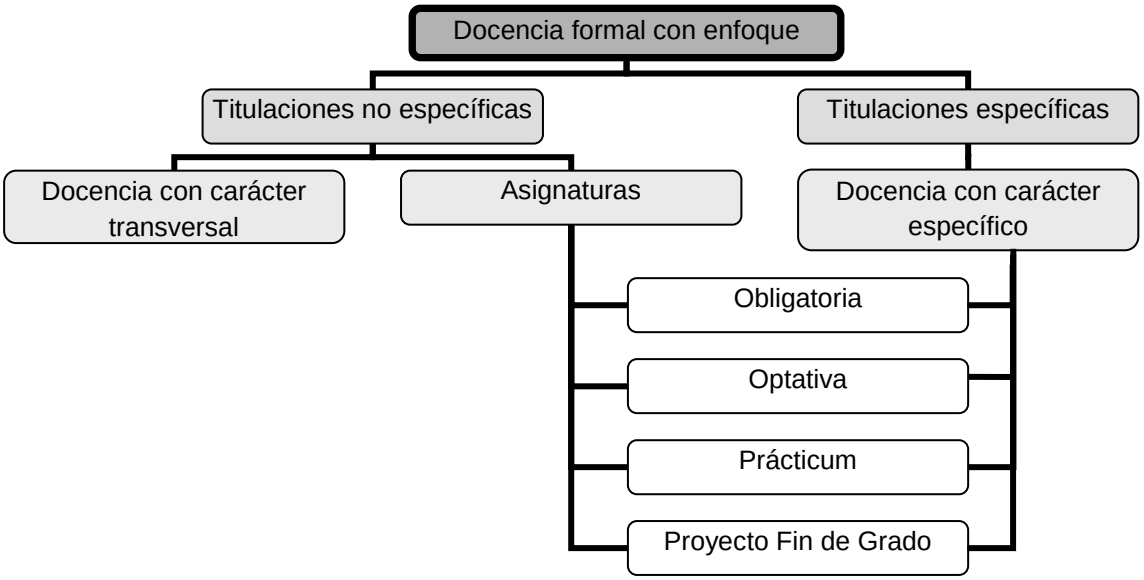
a) Atendiendo a la aplicación de metodologías y procesos pedagógicos en coherencia con las teorías de aprendizaje en las que tiene lugar la EDCG, lo que se puede considerar la transversalización de esta.

b) Atendiendo a la inclusión de contenidos conceptuales, acompañados de metodologías docentes para la EDCG, esta puede encontrarse de distinta forma en una titulación:

- a través de unidades didácticas o temas específicos dentro de las asignaturas.
- a través de asignaturas específicas dentro de los planes de estudio que pueden tener carácter obligatorio, las optativas, el prácticum en actividades o proyectos de CD y los proyectos de fin de título. En palabras de Montes del Castillo (2000) son ejemplo de asignaturas directamente relacionadas con la ED en los nuevos planes de estudio y en las nuevas titulaciones: Sociología del Desarrollo, Economía del Desarrollo, Antropología del Desarrollo, Cooperación Internacional, ED, Cooperación Económica, Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario, Cooperación Sanitaria, Cooperación Agrícola y Ganadera, Ética para el Desarrollo, etc.

c) A través de titulaciones específicas relacionadas con la ED, en Centros (Unceta, 2007).

Figura 22: Tipos de docencia en las que se puede aplicar la EDCG en la enseñanza universitaria.



Fuente: Elaboración propia.

2.1.2.2. Vicerrectorado de Cooperación al Desarrollo

El Vicerrectorado con competencias en materia de CD es uno de los que ha comenzado a visibilizarse en la estructura orgánica de las universidades en los últimos años, como consecuencia del auge que la CUD ha adquirido, convirtiéndose en una de las líneas estratégicas que la institución universitaria adopta como propia, íntimamente vinculada a su proceso de internacionalización y proyección social.

La EDCG se vincula a estos vicerrectorados por sus antecedentes históricos, y porque cuando se habla de ED, se relaciona directamente con el ámbito de la CD. Así pues, el vicerrectorado con competencias en CUD tiene implícitamente asignada la ED. Esto tiene como consecuencias que el Vicerrectorado asume el desarrollo de políticas orientadas a dar satisfacción a las distintas dimensiones en las que la ED se define, estas son: formación (formal, no formal e informal), investigación, sensibilización y movilización social.

En cuanto a la inserción de la ED en las titulaciones de grado dado que existe en las universidades el vicerrectorado con competencias específicas en esta materia (vicerrectorados de ordenación académica), las acciones que pueda impulsar el vicerrectorado de CUD están condicionadas a no contravenir la delegación de competencias de ambos órganos, por lo que la participación directa de estos últimos está limitada o es inexistente.

2.1.3. ASOCIACIÓN CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE)

La CRUE, nace en el año 1994, y se define como una asociación de ámbito nacional integrada por las universidades españolas que lo solicitan voluntariamente, debiendo ser admitidas por acuerdo de la Asamblea General (art. 1 de los estatutos). Actualmente 75 universidades españolas son miembros de la CRUE (50 con carácter público y 25 con carácter privado).

> *Ni las escuelas son lugares neutrales, ni tampoco los profesores y las profesoras pueden adoptar una postura neutral. No es posible concienciar con la adopción de un modelo de educación neutral.*
>
> Desiderio De Paz Abril (2007: 124).

La asociación tiene como finalidad ser una organización de representación institucional y plural de las universidades españolas, con el objetivo de “contribuir a la potenciación y mejora de la educación superior, a través de la cooperación interuniversitaria y del diálogo

entre las universidades y los agentes sociales" (art. 2 de los Estatutos de la Asociación CRUE).

Son los Rectores los que ostentan la representación de cada Universidad dentro de la Asociación CRUE, y esta colabora con la Administración Pública proponiendo diferentes estrategias y puntos de vista para poder definir una política de educación superior bien estructurada. El elevado grado de actividad desarrollada durante estos años por la asociación, le ha llevado a ser reconocida como la principal interlocutora entre universidades y el gobierno a nivel estatal.

La CRUE, a su vez, se dota de Comisiones Sectoriales (tal y como establece el artículo 20 de los Estatutos), para atender la diversidad de acciones que la afectan. Las Comisiones Sectoriales son presididas por un Rector, designado por la Asamblea General de la CRUE y por un miembro de institución socia, propuesto expresamente por su respectivo Rector, debiendo ser Vicerrector, Gerente, Secretario General o miembro de su Equipo de Dirección, y comunicado a la Secretaría General de la CRUE.

Atendiendo a esta potestad, actualmente la CRUE cuenta con dos Comisiones Sectoriales que atienden a la ordenación académica y a la CD, respectivamente. Estas Comisiones son:

- Comisión Académica Sectorial de las Universidades Españolas (CASUE).
- Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades Españolas (CICUE).

2.1.3.1. Comisión Académica Sectorial de las Universidades Españolas (CASUE)

La Comisión Académica Sectorial de las Universidades Españolas (CASUE) es creada con el fin de coordinar las actividades académicas de las universidades integradas en el seno de la CRUE. La Comisión recopila y difunde la información relativa a la ordenación académica, la planificación de la docencia y la de su profesorado, dentro del ámbito universitario.

Las universidades asociadas de la CRUE, se sirven de sus informes y propuestas por lo que se perfila como un órgano que puede tener un importante papel en la inserción de la ED en los títulos de grado en la Universidad.

2.1.3.2. Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades Españolas (CICUE)

La Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades Españolas (CICUE) está compuesta por sus máximos responsables de la CUD. Tiene como principal

finalidad liderar y coordinar las actuaciones de las universidades en materia de internacionalización y CD con el fin de potenciar una colaboración más estrecha entre ellas. Para ello, se organizan en grupos de trabajo que afectan a cada una de las áreas que son de su competencia: Internacionalización, CUD y Movilidad.

La ED se circunscribe al Grupo de Trabajo de la CUD y los objetivos genéricos que se propone la CICUE con relación a la CUD y que afectan a la ED son:

1 Recopilar y difundir en el ámbito universitario información relacionada, particularmente, con la organización y gestión de sus actividades.

2 Promover iniciativas tales como:

- La organización de encuentros periódicos entre sus miembros. A este respecto, se destaca los Congresos de Universidad y CD que se vienen celebrando desde el año 2001[3].
- La creación de grupos de trabajo sobre temas concretos. Actualmente existe específicamente un Grupo de Trabajo de la ED. Miembros de este grupo participan en el Grupo de Trabajo de la ED del Consejo de CD del MAEC. Desde julio de 2013, la Universidad ostenta la presidencia.

3 Constituirse en un espacio para el encuentro, para el debate y de definición de líneas de acción comunes, que responda a los intereses compartidos dentro de los objetivos que tiene la CICUE, favoreciendo la coordinación de la CUD de las universidades españolas. Se eleva en representación de la misma a tales efectos. También surte de propuestas y recomendaciones a organismos públicos, nacionales e internacionales.

4 Promover la puesta en común de las políticas universitarias en materia de CUD, facilitando el intercambio de información, contactos y buenas prácticas. Al respecto, el Grupo de Trabajo celebra dos reuniones anuales (una por semestre) que permite el encuentro entre los máximos representantes de la CUD.

Fruto de este espacio de intercambio interuniversitario, el Grupo de Trabajo de la CUD, ha elevado propuestas documentales en las que se refleja el perfil de Universidad que adopta un compromiso con la CD. Se trata de tres documentos que han sido respaldados por la CRUE, y a los que las universidades pueden adherirse dando con ello refuerzo a la ED. Se trata de la “Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo” (ESCUDE, 2000), del documento “Universidad: Compromiso Social y Voluntariado” (2001) y del “Código de Conducta de las Universidades en materia de CD” (2006).

[3] Este dato aparece sistematizado en la Tesis de Martínez Alegría (2013: 224), sumando un total de 6 congresos celebrados, el último en abril de 2013 en Valencia.

Estos documentos ponen de manifiesto la necesidad de la EDCG como una parte integrada en la educación formal de la Universidad, y se caracterizan porque se han originado en el contexto universitario y promovido por la participación directa de las instancias universitarias. En conjunto han contribuido a guiar las políticas de la CUD dentro de cada Universidad.

1. Universidad: Compromiso Social y Voluntariado (CRUE-2001)

Es el primer documento al que hace referencia la historia de la CUD. Fue aprobado por la CRUE en el año 2001. En él se pone en valor las acciones desarrolladas en el marco del compromiso social y de la acción voluntaria. No obstante, este documento, nunca ha trascendido al requerimiento formal hacia las universidades aunque, posteriormente, sí se fija para el Código de Conducta de las Universidades en materia de CD.

2. Código de Conducta de las Universidades en materia de CD (CREU-2006)

El segundo documento aprobado por la CRUE en el año 2006, y desde entonces se han adherido un total de 51 universidades[4], lo que representa un 71 % sobre el conjunto de universidades públicas y privadas existentes en el territorio español.

Se establece como el primero y único conocido en la institución universitaria, que tiene por finalidad la regulación ética y conductual de la institución como agente activo de la CD. Basándose en ello, se han adherido por acuerdo de sus respectivos Consejos de Gobierno, quedando obligadas a ir adoptando e incorporando sus contenidos en la dinámica cotidiana de sus distintas misiones, estas son la formación, investigación, compromiso social y gobernanza.

En su artículo 11 el código indica que “la labor de la Universidad en el campo de la CD se encuentra estrechamente vinculada a su ámbito natural de actuación: la docencia (…), cuestiones que son esenciales tanto para la formación integral de los estudiantes como para una mejor comprensión de los problemas que amenazan la consecución de un desarrollo humano y sostenible a escala universal”.

Con relación a la educación formal, el artículo 17 señala expresamente, que la institución debe generar el reconocimiento académico a los profesores favoreciendo la implantación de asignaturas y líneas curriculares en esta materia.

[4] Información proporcionada por el Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo, en septiembre de 2013.

2.2. ESTRATEGIAS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA ED EN LA MISIÓN FORMATIVA

2.2.1. Introducción

La ED no parece ser uno de los puntos de relevancia dentro de los planes estratégicos de las universidades. Es posible que ello sea consecuencia de que existe una regulación jurídica que la define y, por tanto, debe adquirir desarrollo atendiendo a los cauces normalizados como cualquier otra materia de las titulaciones de grado.

Desde la CUD existe una estrategia aprobada por la CRUE en el año 2000, que incorpora orientaciones en las que pueden sustentarse la presencia de la ED en los grados. A continuación se expone la Estrategia de CUD (ESCUDE).

2.2.2. Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE, CRUE-2000)

Se trata de un documento en el que se define el marco de actuación y las prioridades como agentes de CD. Es el primer documento de esta naturaleza que surge derivado de la Ley de Cooperación Internacional al Desarrollo de 1998.

La estrategia es aprobada por la CRUE en marzo de 2000, a propuesta del entonces Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales-Comisión Delegada de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CEURI[5]-CRUE). Posee un amplio apoyo ya que en su elaboración participaron 51 de las 75 universidades socias. El documento refleja "el posicionamiento responsable del sistema universitario a favor de los países menos desarrollados, entendiendo que las universidades pueden y deben desempeñar una serie de funciones en este sentido que se pretende articular convenientemente con las que desempeñan otros agentes".

La estrategia se fundamenta en que la "CD desde la Universidad debe ir orientada a las bases subyacentes del subdesarrollo y no a sus manifestaciones visibles. Las operaciones concebidas a largo plazo y basadas en la educación son necesarias para producir cambios

[5] Actual CICUE citado en el apartado anterior.

estructurales en beneficio de toda la sociedad", ello lleva a entender que la CUD debería enmarcase en este objetivo fundamental: "la búsqueda de mejoras sociales, mediante la modificación de estructuras injustas, ineficientes e irracionales, a través de programas que incidan en la difusión de conocimiento y en la formación", entre otras líneas de acción.

Para finalizar, señalar que una de las acciones que se explicita en la estrategia refiere a los "Sistema de Garantía de Calidad de los productos formativos universitarios españoles" (acción 24).

3. ALGUNOS ELEMENTOS CLAVE DE LA MISIÓN FORMATIVA DENTRO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

3.1. INTRODUCCIÓN

En este apartado se señalan cuatro de las categorías que se proponen en el modelo de estudio que se presenta en el capítulo 1, dentro de la variable "estructura institucional". Estos son: a) los actores y alianzas, b) el profesorado como colectivo que requiere una formación y trabajo en red, c) el alumnado y d) la disponibilidad de recursos, en concreto el el espacio y el tiempo.

3.2. LOS ACTORES Y LAS ALIANZAS

Todas las relaciones de colaboración que impulse la Universidad para atender su misión formativa, son valoradas positivamente en tanto que se admite que ninguna organización educativa, y aquí se incluye a las universidades, ostenta el control y monopolio de la información y el conocimiento, y la capacidad para transmitirla siempre eficazmente, por lo

que, como afirma Gimeno, "conviene contar con otras organizaciones, estructuras e instituciones" (Gimeno, 2005: 160).

Se suma a ello la ESCUDE (2000) que señala entre otros objetivos de la Universidad la coordinación de actuaciones entre agentes de la cooperación, fomentando actuaciones conjuntas intra e interuniversitarias y con otros agentes (apartado III.3. de la estrategia). Se especifica, además, como acción, el fomento de la colaboración con las ONGD en proyectos y programas.

Esta afirmación se refuerza a través del Código de Conducta de las Universidades en materia de CD (2006), en el que expresa respecto a la "*relación de las universidades con el tejido social de la cooperación",* lo siguiente:

> "La CUD se inscribe en el esfuerzo global que instituciones y organizaciones sociales realizan a favor de un compromiso solidario capaz de contribuir al avance del desarrollo humano y la sostenibilidad en el mundo. Desde esa perspectiva, las universidades deben favorecer el establecimiento de un diálogo fluido y de mecanismos de coordinación de esfuerzos con el resto de agentes sociales de la cooperación, entendiendo esta de modo complementario y no competitivo, y buscando en consecuencia el apoyo mutuo y la conjunción de esfuerzos con los mismos (Parte quinta, artículo 25).

En sintonía con lo dicho, Luque (2011) hace ver que las iniciativas que promueven los profesores que tienen acogida por los estudiantes tienen un mayor refuerzo cuando estas trascienden la realidad cotidiana del aula, insertándose en las realidades cercanas. Por su parte, apunta que las redes locales que existen en el territorio se consituyen en un recurso para la formación de los profesores, debiéndose potenciar y crear redes de formación interregionales e impulsar redes de intercambio de experiencias y potenciar seminarios de formación prácticos. Manzano y Andrés (2007) van más lejos y apuntan a que la Universidad debe insertarse en la calle e intervenir en ella, formando esto parte de la cotidianeidad universitaria.

A su vez, el acceso generalizado que proporcionan las universidades a las TIC, posibilita oportunidades para conectar con redes de ámbito local, nacional o global, permitiendo el ejericicio de la ciudadanía global de una manera innovadora (Luque, 2011).

Otro aspecto que es considerado como un elemento esencial en las actividades de ED es el trabajo en red, o lo que es lo mismo, la colaboración sistemática que busca la complementariedad y que favorece un trabajo de calidad, que además permite aumentar la pluralidad de registros comunicativos y educativos, y la eficacia y el impacto de las tareas que se llevan a cabo. Las redes se caracterizan por su dinamismo y su especialización, constituyéndose en una manera muy eficaz de trabajar. Las redes son muy diversas y

nacen de pequeños grupos de personas u organizaciones con un planteamiento común que comparten objetivos (Escudero y Mesa, 2011).

Baselga et. al. (2004) afirman que se hace necesaria en el campo de la ED establecer vías para la colaboración permanente entre administraciones públicas con competencias en educación y en cooperación. Señalan, además, que estas formas de colaboración pueden concretarse a través de convenios generales o específicos. En coherencia con esta afirmación, Boni y León (2012) apuntan que, en el contexto educativo de la EDCG, el documento que recoge el Consenso Europeo sobre el Desarrollo y los documentos de la cooperación oficial española, reflejan un acuerdo generalizado sobre que la EDCG ha de hacerse presente en el currículum formal, y que las alianzas entre el sector de la cooperación y de la educación son decisivas. Esta idea se amplía con la propuesta que hacen Ruiz y Manzano[6], cuando señalan que la alianza con la sociedad civil ha de ser extensiva al conjunto de entidades que integran el tercer sector. La alianza entre entidades e instituciones queda una vez más reforzada por la CONGDE (2005) al considerar necesario que la colaboración venga acompañada de la implicación de las administraciones públicas, dícese de las consejerías de educación, debiéndose estimular la creación de equipos de profesores que puedan desarrollar su actividad docente en combinación con la investigación y evaluación de proyectos.

Escudero y Mesa (2011) proponen también que se debe avanzar en métodos de participación de colaboradores y voluntarios en las organizaciones, potenciar los proyectos educativos ligados directamente a proyectos sociales, esto es con el tejido social organizado, el tercer sector en su conjunto. En la misma línea Argibay et. al. indican que los centros educativos han de estar abiertos a su entorno, para recibir el aporte del mismo -en forma de conocimientos, recursos, culturas...- a la vez que dispuestos a “colaborar con el entorno para hacer comunidad, actuar como punto de encuentro y generar intercambio social” (Argibay et. al., 2009).

En concreto con las ONGD, teniendo en cuenta los antecedentes de la ED, y su intensa vinculación con la CD, las universidades deben enlazar sus misiones con estas, tanto porque han sido los agentes que la impulsaron, como porque son los principales actores de la ED. En este sentido, Boni y León (2012) proponen el trabajo conjunto entre el sector educativo en general y las ONGD, siendo este crucial para el apoyo, especialmente, del sector educativo.

[6] Mercedes Ruiz es Presidenta de la Coordinadora ONGDE, y Vicente Manzano es Profesor de la Universidad de Sevilla y autor del libro “Universidad Comprometida”, ambos participaron como invitados en el “Seminario de Educación para la Ciudadanía Global en el Espacio Europeo. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad”, organizado por la Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación, celebrado en la ciudad de Córdoba, en octubre 2013.

En este sentido, al acudir a la evolución de las relaciones de la Universidad con las ONGs, la investigación de Dominico Crespo (2007) visibiliza tres etapas que se distinguen en función al tipo de rol que estas desempeñan. Así se tiene que en un primer momento, y ante el desconocimiento entre sí de ambas organizaciones, se hace palpable la necesidad de un acercamiento para un mutuo conocimiento, por lo que las relaciones están basadas en el compromiso de recíproco *intercambio de información*. Esta etapa permite reconocerse los roles y funciones que, de manera complementaria pueden desarrollar conjuntamente, de modo que se evidencia que no existe competitividad entre sí. Una segunda etapa, viene marcada por el deseo de celebrar acciones concretas conjuntas, lo que se materializa de muy diversas formas, como por ejemplo: "ejecución de proyectos, generación de capital social, incidencia, formación de cuadros directivos y técnicos de las ONGD, asistencia técnica puntual". Poco a poco se van produciendo sinergias, que van desenlazando en un proceso de institucionalización como consecuencia de esta colaboración entre ambas organizaciones, que se va ampliando y desplegando en las distintas misiones de la institución universitaria (tercera etapa).

Tras todo lo dicho, cabe apropiarse de la propuesta de la CONGDE (2005) que, ante la diversidad de agentes que se hacen presentes en la ED, se hace necesario un enriquecimiento mutuo a través de encuentros e intercambios de experiencias e ideas. Por ello, la coordinadora propone que las autoridades universitarias impulsen acciones concretas dirigidas, principalmente, a:

1. Promover la creación de redes de docentes e investigadores que trabajan en ED en los niveles académicos.
2. Generar espacios de debate entre las instituciones académicas universitarias y el conjunto de actores de la CD.
3. Impulsar a través del reconocimiento e incentivación la realización de trabajos mixtos en las convocatorias de ED.
4. Apoyar acciones de carácter científico que favorezca el intercambio, el debate y la difusión de la ED.

3.3. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA EDCG

La ED en el ámbito formal solo será posible si se construye desde y por la base, con especial implicación del profesorado.

CONGDE (2005: 30).

3.3.1. La formación de los docentes universitarios

Es sabido que, como señalan Escudero y Mesa (2011), en la medida en que los centros educativos, o las titulaciones de grado en el caso de la Universidad, tomen la iniciativa de incorporar en su programación la ED, es más fácil que los profesores se impliquen en ello. Este hecho favorece que haya continuidad, lo que concede una estabilidad que desenlaza en aumentar las posibilidades de que se produzca una mayor interrelacion entre las distintas materias y que se facilite el trabajo de manera transversal e integral.

Desde hace años, Baselga et. al. (2004) y Boni y Pérez-Foguet (2006), vienen proponiendo, en relación a la formación del profesorado universitario, que se introduzca la EDCG en su actividad profesional, contribuyendo con ello a que se implementen líneas de trabajo con los profesores para potenciar el enfoque global en las enseñanzas universitarias. Esto requiere la incentivación de la participación del profesorado mediante la valoración explícita en la promoción docente. Más recientemente, Boni y León (2012), concluyen que es necesario seguir apoyando y estimulando para que los profesores se inserten en la práctica docente con enfoque de EDCG, pero que para ello “es primordial seguir apoyando y formando a los educadores y educadoras que, a pesar del contexto adverso, creen en la EDCG y la practican” (Boni y León, 2012: 26).

En la misma línea se plantea que la formación dirigida a los docentes universitarios que se inserten en la EDCG, debe ser específica a la vez que contínua, configurándose este hecho en un factor clave de todo el proceso educativo y un apoyo imprescindible para los profesores, y para los responsables académicos, pues les ayuda a comprender y a orientar estos temas que aveces son complejos, están interconectados y/o son controvertidos (VVAA, 2009).

Esta formación del profesorado en ED como materia de carácter transversal, requiere del conocimiento y dotación de didácticas específicas, recursos materiales y pedagógicos, instrumentos para alentar la participación, generar conciencia crítica o promover el empoderamiento (Juanjo Celorio, 1995, citado en Argibay y Celorio, 2005; Polygone, 2002). Esta formación es necesaria porque el profesor que aborda su acto pedagógico con enfoque

de EDCG es un profesor crítico, indagador y transformador, que trabaja bajo los presupuestos de la investigación-acción, que entiende la educación no solo en su vertiente pedagógica sino también en su dimensión social y ética (Argibay et. al., 2009).

Con relación a la formación de los docentes, Giroux (2004), hace ver que esta los dota de capacidad para desplegar las materias que ha de impartir desde una perspectiva interdisciplinaria, esto es incorporando, por ejemplo, la historia, la política o la economía. Siguiendo con la formación de los docentes, Polygone también alerta, a la vez que propone, que hay que apostar por la formación de los profesores para favorecer que sean "sensibles a una realidad plural y aceptar que la democracia cultural forma parte indisoluble de la democracia participativa y reivindicativa de los derechos humanos que dice defender" (Polygone, 2002: 40). En este sentido Escudero y Mesa (2011) diagnostican que la formación del profesorado ha sido escasa, tanto en saber como en saber hacer (contenidos conceptuales y de hablidades didácticas) y exponen que en ello han incidido causas como: a) la gran diversidad de cuestiones y temáticas que abarca la EDCG, siendo complejas y cambiantes según el contexto, b) las prioridades y políticas, y c) la aparición de nuevas problemáticas.

Otra de las causas que se apunta es que la formación requiere tiempo, y éste es un recurso que muchas veces los responsables académicos y docentes no disponen (VVAA, 2009). La falta de tiempo también se manifiesta en la elaboración del proyecto de innovación, pues es un proceso que requiere tiempo y dedicación, además de interés por parte de las personas implicadas en el mismo (Marcelo, et. al., 2010), que no siempre se dispone o se favorece desde las instancias universitarias. Ello trae consigo que no se extiendan las prácticas docentes con EDCG y sean asumidas por muchos docentes.

Para finalizar, la falta de tiempo frena la sistematización de buenas prácticas impidiendo una difunsión (Escudero y Mesa, 2011) y visilibidad y conocimiento de todo lo que se está haciendo y cómo se está abordando, que podría resultar de gran utilidad para quienes se sumerjan en esta tarea, a la vez que encontrar reconocimiento institucional.

La CONGDE (2005) propone las siguientes iniciativas institucionales que contribuyen a fortalecer la EDCG en la Universidad, poniendo el acento en la formación de los miembros de la comunidad universitaria, en la que está inserto el profesorado.

- La introducción de la formación en ED en la formación inicial del profesorado, dentro de los planes de formación permanente del profesorado.
- Apoyar y homologar acciones de formación del profesorado que impulsen las diferentes organizaciones no gubernamentales.
- Crear en las instituciones educativas unidades pedagógicas para la promoción de los contenidos y metodologías de la ED, el asesoramiento y formación del profesorado.

- Atender aspectos pedagógicos característicos de la ED (promoción de las perspectivas socio-constructivistas, las metodologías participativas creativas y activas que promueven el diálogo, el respeto a la autonomía, la comunicación empática, la implicación en proyectos colectivos, etc.).
- Formar en ED a las personas con responsabilidad política y personal técnico con competencias en ED.
- Favorecer la transferencia de tecnología y conocimientos hacia las ONGD y otras organizaciones del sector integral social.
- Incentivar el interés del profesorado mediante el reconocimiento académico de las actividades de ED (asistencia a congreso, seminarios, jornadas, etc.).

3.3.1.1. Las estrategias didácticas como buena práctica docente del profesor

Dado que las estrategias didácticas de las prácticas docentes con enfoque de EDCG han de orientarse por criterios de buena práctica, se estima que puede resultar significativo tomar en consideración los datos obtenidos por la Universidad de Oviedo en el trabajo “Análisis de buenas prácticas docentes del profesorado universitario” (2006).

Este trabajo tiene como objetivo conocer las estrategias didácticas y personales mejor valoradas por los estudiantes utilizadas por el profesorado, y los datos se han obtenido a través de las encuestas que la propia Universidad viene aplicando desde hace años, sobre aspectos básicos de la enseñanza de su profesorado y del aprendizaje.

Así se tiene que los estudiantes valoran como mejores acciones realizadas por los docentes las que a continuación se presentan, y estas acciones sostienen una importante coherencia con la EDCG.

Estrategias didácticas como buena práctica docente

1. Diseña su docencia basándose en objetivos funcionales y operativos, en contenidos básicos y comunes a toda la titulación.
2. Adapta su acción docente a los niveles iniciales del alumnado (indaga en sus conocimientos previos).
3. Explicita las metas y niveles de exigencia, así como los métodos de evaluación.
4. En el desarrollo de la actividad docente, los buenos profesores tienden a combinar distintas estrategias didácticas, que pueden variar en función del contenido que

impartan. En general, la exposición oral con interrogantes, la clase magistral y la participación del alumnado en debates y grupos de trabajo, son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más utilizados en el aula.

5. El profesorado relaciona los contenidos prácticos con los teóricos, apoyándose en debates y grupos de trabajo, siendo utilizados estos no solo como estrategia didáctica, sino también motivadora.
6. La metodología utilizada es diversa, pero coinciden en plantear un guión claro de todo lo que quiere que se realice, informando de los criterios de evaluación y realizando actividades de seguimiento y asesoramiento. En la actividad docente incluyen también la dirección de trabajo y actividades de sus estudiantes.
7. Los proyectos de innovación son cada vez más utilizados en las aulas, destacando los formatos de espacios virtuales y los objetivos de aprendizaje, temas o unidades didácticas que combinan diversas fuentes de información y que son presentadas en formatos interactivos. Las nuevas tecnologías se utilizan como apoyo a la docencia.
8. El profesorado comenta que su relación con los estudiantes es de confianza, de alta expectativa y de compromiso mutuo.
9. Las actividades que realiza el profesor para aumentar la motivación son dos básicamente: explicar la importancia de lo que se aprende para el futuro profesional y mantener una actitud de compromiso y empatía hacia el estudiantado. [A este respecto, Knapper (2009) añade que el aprendizaje es más efectivo cuando hay recompensas intrínsecas para el estudiante, por ejemplo en términos de desarrollo de habilidades, auto-desarrollo, autoestima. Esto, a su vez, implica una retroalimentación regular y sistemática por parte del profesor].
10. Los medios técnicos son considerados como un apoyo y como elemento motivador, pero el aprendizaje reflexivo sigue necesitando erudición, diálogo y comprensión activa.
11. Para evaluar el aprendizaje, se realiza evaluaciones inicial, continua y final, y en las prácticas tienen en cuenta y valoran la asistencia y participación de los estudiantes.
12. La evaluación incluye tanto los resultados como el esfuerzo realizado. Entre los criterios de corrección utilizados por los buenos profesores, prima la respuesta razonada sobre la pura retención memorística y sobre las evidencias a valorar se pide que sean diversas y acumulativas. En este sentido, los exámenes se plantean como controles de continuidad y las revisiones de calificación tiene un objetivo didáctico, de evitar repetición de errores.
13. La información aportada por los profesores consultados en este trabajo permite señalar que la percepción de un buen profesor o profesora por sus estudiantes se forma, no tanto por la dificultad de la asignatura, como por la circunstancia de que sea una persona de elevada autoridad académica, prestigiada por los conocimientos y

logros científicos conseguidos mediante trabajo y esfuerzo continuados, a la vez que "asequible", en el sentido de mostrarse “humano”, no endiosado, con dudas y reflexiones compartidas.

Fuente: “Análisis de buenas prácticas docentes del profesorado universitario” (2006). Universidad de Oviedo.

3.3.2. El trabajo en red entre los docentes universitarios

Las oportunidades que ofrece el trabajo en red con otros docentes, permiten construir aprendizajes sólidos a partir de una visión común compartida (Consorcio, 2009), lo que ayuda a formar a estos profesionales cuando se encuentran deseosos de aprender. Otras ventajas del trabajo en red, el trabajo colaborativo del profesorado, es que produce más posibilidades de incidir en todo el centro en el que se imparte la titulación, facilitando que se puedan producir los cambios necesarios, el desarrollo de relaciones de igualdad y apoyo mutuo entre los profesores, favorece que convivan un contraste de opiniones en un clima de respeto y tolerancia, etc. (Marqués Graells, 2010), extendiéndose este modo de trabajo por toda la insitución universitaria.

Por otra parte, cuando se trata de proyectos de innovación docente, abordado por un grupo de profesores que trabajan colaborativamente, se convierten en una oportunidad para la reflexión de cuantos están implicados (Marcelo et. al., 2010), reflexión tanto de la propia acción pedagógica como del ejercicio investigador, funciones que necesitan del logro de una mayor colegialidad en las relaciones de trabajo.

El trabajo en red debe también ser abordado y queda reforzado cuando se realiza entre las autoridades universitarias, quienes, conjuntamente reflexionan sobre su práctica, formándose e innovando, identificando juntos los problemas y proponiendo nuevas líneas de acción. Se trata, como apuntan Argibay et. al. (2009) de un trabajo cooperativo, dialogado y deliberado, siendo planificado y evaluado colectivamente, constituyéndose todo ello, y por sí mismo, en herramientas educativas.

Este trabajo conjunto en red, debe ser, además, extensivo desde las instituciones educativas, como son las universidades, hasta las organizaciones, públicas y privadas, permitiendo la reflexión contínua sobre las prácticas pedagógicas y métodos que mejor se ajustan a los desafíos de los contextos reales en los que está trabajando (Hegoa/Incyte, 2003: 47). El ejercicio reflexivo que realice el docente sobre su acto pedagógico forma parte de las actitudes fomentadas por la EDCG, aportando consistencia y coherencia en la relación pedagógica de los docentes, validando una acción-reflexión-acción, que le permite detectar fortalezas y debilidades, para consolidar o mejorar, según sea cada caso.

De hecho, Biggs (2008) señala que la disposición de los profesores a recibir de sus estudiantes el feedback sobre su trabajo docente, con la motivación de incorporarlas para su mejora, ha sido una de las características más comunes entre los profesores universitarios que han obtenido premios a su labor docente. Y Schön (1983) dice que esto es así porque "los profesores expertos reflexionan continuamente acerca de cómo pueden enseñar aún mejor" (Schön, citado por Bigg, 2008: 103).

Desde el punto de vista institucional, el trabajo colaborativo en red entre los profesores se ve favorecido porque la implementación de los títulos de grado supone la coordinación transversal y vertical del conjunto de la titulación.

Respecto a la EDCG, Argibay et. al. señalan que las caracteríscas que la definen, requiere que los estudiantes no solo cuenten con asignaturas con este enfoque, sino que es necesario un refuerzo a través de la "experiencia vivida en el conjunto de la actividad institucional". El trabajo en red, frente al individualismo de los miembros de la comunidad universitaria, contribuye a aportar un modelo de relación y encuentro coherente con la EDCG, especialmente ,cuando, los aprendizajes que se proyecta sobre ellos, están dirigidos a fomentar la adquisición de un "conjunto de capacidades y competencias que le preparen para la participación activa en el espacio público y la implicación en proyectos de mejora y transformación de su entorno" (Argibay et. al., 2009).

3.4. EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

No hay que olvidar que quienes hoy se sientan en los pupitres son muy diferentes de quienes lo hacían hace años.

El mundo cambió, los alumnos también.

Gimeno (2003: 123).

El perfil del alumnado universitario es coherente con el entorno social y cultural en el que está inserto, pues, generalmente, las universidades se nutren de la población local. Este hecho las obliga a no olvidar la situación sociocultural y económica, la familia y la comunidad a la que pertenece cada uno de sus estudiantes, que no pueden quedar ajena a los problemas que se plantean en la sociedad y, por tanto, a sus estudiantes (Escudero y Mesa, 2011).

A su vez, conviene tener en consideración que el conjunto del estudiantado imprime a las universidades su bagaje, sus formas de relación, de valores y sensibilidades del contexto social, cultural, histórico, político y económico del que proceden. Por otro lado, este perfil del estudiante también es resultado del aprendizaje que le aporta el entorno universitario que lo

acoge, esto es, de las formas de interaccionar, las relaciones formales e informales, los valores que se potencian, las normas, la cultura y la lógica particular de funcionamiento de cada estructura organizativa. De todo ello, el perfil del ciudadano y profesional egresado, será resultado de esta relación simbiótica que se produce durante toda su vida universitaria.

En este sentido, este aspecto es especialmente significativo en tanto que, la EDCG, requiere un contexto institucional en coherencia con los contenidos que se persigue que adquieran los estudiantes, de manera que no se originen conflictos entre la finalidad de la práctica docente y la realidad que el contexto más inmediato ofrece, o lo que es lo mismo, se trata de una coherencia entre el currículum de la asignatura y el currículum institucional.

En concreto, dentro de este sistema, el cuidado de las relaciones entre profesores y estudiantes es uno de los factores que la EDCG persigue, para poder ayudar a que los estudiantes sean los que vayan construyendo su personalidad, de ahí que es necesario que el docente los entienda (Gimeno, 2003).

Al estudiante universitario, inserto en su contexto concreto y entendido por el docente, cuando se sitúa ante una pedagogía sustentada en la EDCG, le requiere que adquiera compromisos con las actividades relacionadas con su aprendizaje, de manera que estos compromisos le ayuda a alcanzar los objetivos definidos para cada una (Biggs, 2008). Para Knapper (2009), esta contextualización expone al profesor al reto de estimular que ese compromiso se haga realidad, a la vez que conseguir un aprendizaje efectivo. De hecho, el profesor también adquiere un compromiso que, acompañado por su entusiasmo, consigue fomentar el compromiso del estudiante.

Ante lo dicho, esto es, que la institución y el profesorado han de implicarse con sus estudiantes comprendiéndolos, y que los estudiantes han de asumir un compromiso con su aprendizaje, Knapper (2009) apunta sobre la dificultad de los profesores para dar satisfacción a las necesidades individuales de los estudiantes, al mismo tiempo, que maximizar el resultado para todos ellos. No obstante esta dificultad, sí entiende que hacer explícitas las diferencias entre los estudiantes en su forma de aprender, les ayuda para reflexionar sobre sus propios procesos, así como crear las condiciones que ayuden a que estos elijan algunas tareas de evaluación que les permita disponer de oportunidades para demostrar los aprendizajes de manera diferente.

Está claro que los estudiantes universitarios han cambiado los mecanismos tradicionales de transmisión de la información y del conocimiento, la Universidad no ostenta el monopolio, la autoridad y el poder de ello, de manera que el conocimiento puede ser más atractivo fuera que en las aulas, además de que las instituciones educativas no son siempre lugares acogedores (Gimeno, 2005), por lo que requiere de la adopción de mecanismos innovadores que se ajusten al nuevo perfil de estudiante.

A ello se añade el papel que desempeña el acceso y manejo de las nuevas tecnologías que han desarrollado nuevas formas de comunicación hasta el momento nunca conocidas, lo que expone a la educación y a los docentes a un nuevo reto que permita comprender e integrar de manera normalizada y optimizando este recurso en el que, los jóvenes, entablan una gran diversidad de formas de comunicación y, por tanto, con posibilidades de ser un instrumento para su proceso de aprendizaje, que se ha de integrar en la dinámica del trabajo docente.

3.5. LA DISPONIBILIDAD DEL RECURSO ESPACIO-TEMPORAL (AULA, TIEMPO)

(…) el sistema español de ciencia e innovación no puede desarrollarse sin la implicación éticamente responsable de las universidades.

Plan de Acción para el Apoyo y la Modernización de la Universidad Pública Española en el marco de la Estrategia Universidad 2015 (2010: 6).

En este apartado se esbozan las condiciones espacio-tiempo, como recursos (tangible uno, intangible el otro), que se estima que requiere la puesta en práctica de acciones pedagógicas con enfoque de EDCG.

Si se tiene en consideración los recursos espacio aula y tiempo, cabe destacar que estos constituyen la base de las condiciones ambientales en las que se desarrolla la docencia, siendo parte importante del clima y de las características en que se desarrolla la tarea docente. El espacio y el tiempo inciden directamente en la calidad de la enseñanza-aprendizaje y se constituye en un potenciador del “impacto formativo de la actuación docente o como factor que limita, empobrece o dificulta las actividades formativas” (Zabalza, 2003: 184). Por ello, el espacio requiere atención en su dotación de recursos, así como en la organización temporal y espacial de las actividades que en él se realicen (Zahonero y Martín, 2012).

Este importante papel del espacio aula y tiempo como recursos, supone que los procesos de evaluación de la calidad de los mismos no son meramente descriptivos. A este respecto se establece la necesidad de idear indicadores valorativos, centrados más en los procesos de enseñanza y en el alumnado. Los autores proponen indicadores tales como: localización del aula, su accesibilidad y proximidad a otros espacios vivos del centro; acondicionamiento en relación a temperatura, tamaño, luz, ruidos, tipo de mobiliario, o su disposición. También son importantes: la posiblidad de movilidad, la flexibilidad y adaptación a la diversidad de

actividades a desrrollar; grado de satistacción en relación a los elementos estéticos; incidencia sobre las relaciones entre los compañeros; el análisis del espacio y herramientas en los que el profesor se mueve, etc. (Zahonero y Martín, 2012; Zabalza, 2003)

La necesidad de considerar los anteriores indicadores viene determinada porque, en conjunto, inciden en facilitar u obstaculizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, favorece o no que los estudiantes exploren y exploten todas sus capacidades atendiendo a la diversidad de acciones a las que se les invita a participar, pues sus expectativas, motivación y sentir se ven también estimulados (o no) por el entorno (Zahonero y Martín, 2012).

En este sentido, Argibay et. al. (2009) apuntan sobre la conveniencia de que el *aula* disponga de la flexibilidad necesaria que permita la movilidad del mobiliario y recursos didácticos, lo que redunda en la posibilidad de permitir diferentes formas de trabajar en agrupamientos de los estudiantes de diversos tamaños, pudiendo ser desde lo que es una asamblea de clase hasta el trabajo individual o de pequeño grupo.

La flexibilización de los espacios aumenta cuando se trata de hacer uso de las herramientas on-line, al tratarse de recursos didácticos que abren muchas y nuevas oportunidades y posibilidades educativas en el ámbito de la EDCG, ya que permite la conexión y participación de personas que se encuentran en distintos lugares (Escudero y Mesa, 2011). Esta opción amplía la noción de “espacio docente”.

Con relación al recurso “tiempo”, este debe ser tenido en cuenta cuando se trata de realizar un trabajo que exige de la combinación de acción y reflexión, por parte de profesorado y de autoridades académicas, cuando se hace necesario indagar en el contenido de la enseñanza y la pedagogía del aula, o preocuparse por las problemáticas que experimentan los estudiantes y en buscar cómo darles respuestas. El tiempo es necesario para la reflexión, la planificación y la evaluación en común. Para todo ello las autoridades universitarias en el ámbito académico desempeñan un importante papel en el impulso de equipos de reflexión y de innovación en los centros, apoyándolos y dándoles soporte de todo tipo (económico, de formación, materiales) (Escudero y Mesa, 2011).

En lo que respecta a las prácticas docentes con enfoque EDCG, Escudero y Mesa (2011) señalan que estas requieren de tiempos, por ejemplo, para su realización, para la coordinación entre el profesorado, para interrelacionarse con otros grupos, para abrirlas al entorno. Todo ello da lugar a que sea preciso tenerlo en cuenta cuando se diseñen las asignaturas.

Hay que recordar también que la EDCG exige profundizar en los temas, lo que supone realizar un trabajo previsor sobre la identificación de los tiempos que requieren las acciones, de manera que se favorecezca una mayor apropiación de los mensajes como un paso para el aprendizaje (Escudero y Mesa, 2011). El trabajo de aula, desde la EDCG, necesita del

abordaje global de las temáticas a tratar, lo que necesariamente requiere de ritmos distintos de asimilación por parte del alumnado. Es decir, en la adquisición de las competencias o atributos esperados en un estudiante, desde la perspectiva de la EDCG, los tiempos dedicados son muy superiores a los centrados en el desarrollo del currículum tradicional (Argibay et. al., 2009).

Para finalizar este apartado, conviene recordar que los propósitos de la EDCG están dirigidos a que los estudiantes aprendan a convivir y a participar, a ser tolerantes y a aprender las diferencias de opiniones o de costumbres, con respeto y en democracia. Todo ello supone y requiere de un proceso a medio plazo, a diferencia de otros tipos de aprendizajes como los aprendizajes funcionales de lenguas, ciencia, tecnología que basta con centrarse más en las prácticas, para asegurar que el alumnado puede reproducir lo aprendido en el mundo extra educativo o laboral (Argibay et. al., 2009).

4. CONCLUSIONES

La estructura orgánica universitaria identifica a dos vicerrectorados con competencias en EDCG. Por un lado, se identifica a los vicerrectorados de ordenación académica que han de dar cumplimiento a la normativa y regulación que la AGE establece para la elaboración y diseño de los planes de estudio; la responsabilidad de estos vicerrectorados se circunscribe a la educación formal. Por otro lado, se tiene a los vicerrectorados cuyas competencias se definen en el ámbito de la CD, dentro de la que se identifica la EDCG, en todas sus dimensiones.

Teniendo en consideración la regulación que se ha gestado en España en la última década como resultado de su adhesión al EEES, la ED es una palabra que no aparece explícitamente en los documentos oficiales; no obstante, sí que se reflejan contenidos que se han de contemplar en los planes de estudio, y que tienen una clara vinculación a la EDCG. Todo ello señala que la elaboración de todos los planes de estudio de la oferta formativa de las universidades españolas, han de contemplar contenidos directamente relacionados con la EDCG.

El ámbito académico no explicita la definición de estrategias específicas que contribuyan a la incorporación de la ED en los planes de estudio. Junto a los vicerrectorados con estas competencias, se encuentra la CASUE (CRUE), que es un órgano que auxilia a la coordinación de las universidades emitiendo informes en materia de ordenación académica.

Siguiendo con los vicerrectorados con competencias en CD, corresponde a estos el impulso de las políticas esta materia y, por ello, todo lo que concierne a la ED. No obstante, cabe afirmar que estos carecen de responsabilidad para la elaboración de los planes de estudio de los títulos de grado, quedando limitada su actuación en la dimensión de la educación formal.

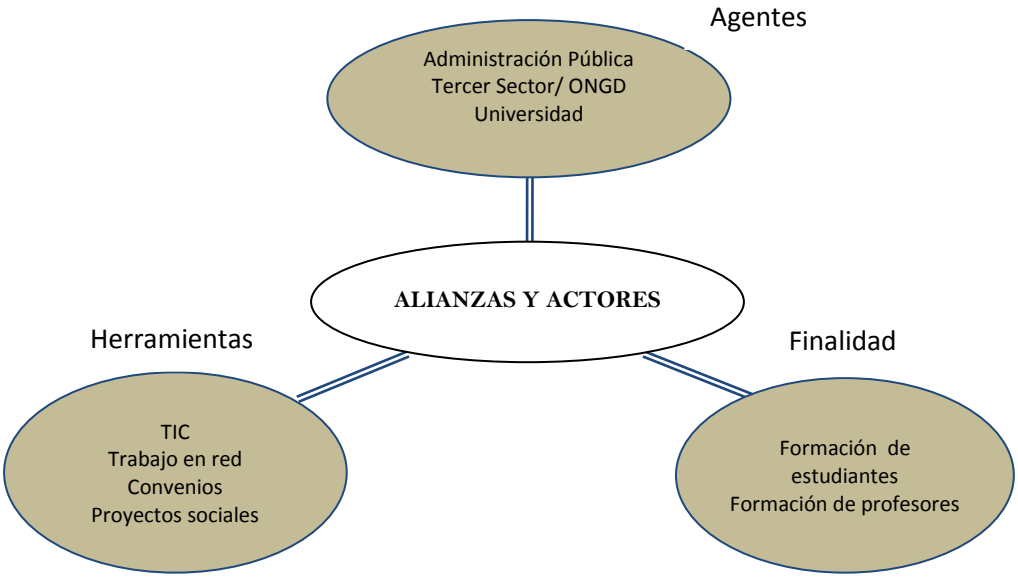
El ámbito de la CD cuenta en su haber tres documentos aprobados por la CRUE dirigidos a fortalecer la CUD y, con ella, a la ED. De estos tres documentos, han producido mayor impacto la ESCUDE y el Código de Conducta de las Universidades en materia de CD, que incluyen contenidos que refieren a la misión formativa, tales como la inclusión de la formación integral de todos los estudiantes, como del reconocimiento de los profesores y el favorecer la implantación de asignaturas y líneas curriculares en esta materia, e incluso la definición de Sistemas de Garantía de Calidad. El órgano dentro de la CRUE que juega un papel promotor de la CUD es el Grupo de Trabajo CUD (CICUE-CRUE).

Si se tiene en consideración los actores y las alianzas que supone la EDCG en las universidades, cabe decir que, estas, como instituciones que desempeñan un trascedental papel en íntima vinculación con el contexto en el que se inserta, deben definir para sí una lógica de funcionamiento que le permita sostener una relación fluida con las entidades y organizaciones de su entorno, traspasándolas y formando parte de la realización normalizada de sus actividades.

La misión formativa se ve reforzada con el establecimiento de relaciones, redes y alianzas, a la vez que con un trabajo en red con las organizaciones externas, teniendo un efecto de enriquecimiento mutuo, relacionando la actividad y vida cotidiana con las necesidades e intereses, que contribuyen a aportar un refuerzo a la formación que reciben los estudiantes universitarios.

Toda esta forma de actuar en red y en alianza, es una de las características de la práctica de la EDCG.

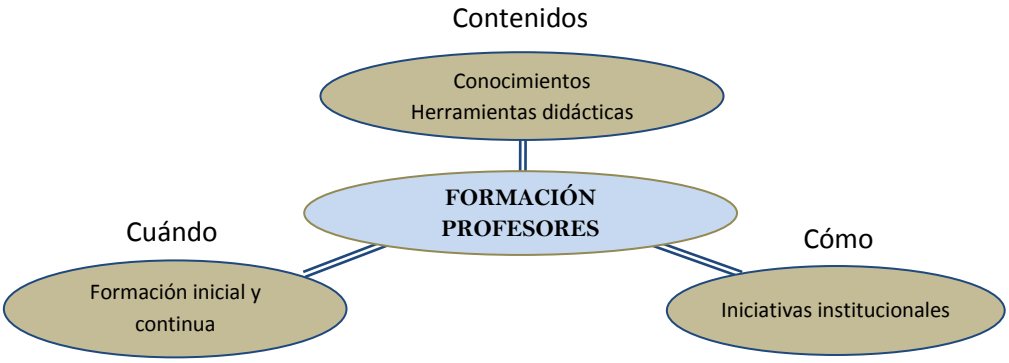
Figura 23: Alianzas y actores.



Fuente: Elaboración propia.

Cuando se refiere a la formación de los profesores universitarios, se apunta a que estos deben recibir formación especifica y reconocida en materia de EDCG (contenidos conceptuales y habilidades pedagógicas). Este hecho favorece la introducción de la EDCG en la formación universitaria.

Figura 24: Formación de los profesores.



Fuente: Elaboración propia.

A la necesaria formación del profesorado se suma el trabajo en red que este puede desempeñar, y que la EDCG le requiere. Este trabajo compartido y coordinado, posibilita la

construcción de aprendizajes colaborativos conjuntos, que favorece la reflexión, el análisis, el feedback, sobre las prácticas pedagógicas y las metodologías aplicadas en contraste con las teorías que las fundamentan.

Esta lógica de trabajo de los profesores, coordinando sus asignaturas con sus colegas, proyecta en sí mismo un modelo de actuación que sostiene coherencia con la definición de la EDCG. Se trata de que los estudiantes perciben estas relaciones tanto a través de los contenidos que se les brinda como oportunidad de aprendizaje, como a través de los modelos de actuación y valores sobre los que se sustentan.

Respecto al listado de criterios por los que se valora positivamente la labor del docente, puede considerarse que sostiene alto grado de relación con los criterios en la labor que se espera desempeñe el profesor con práctica docente con enfoque de la EDCG. Llama la atención que estas valoraciones fueron publicadas en el año 2006, cuando aún en el estado español se estaba produciendo una transición hacia la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que esboza un planteamiento filosófico que hace presagiar expectativas de la misma índole, como así se ha visto en las diversas declaraciones europeas respecto a la formación en la institución universitaria.

La Universidad se nutre fundamentalmente de estudiantes procedentes del entorno en la que ésta se ubica, por lo que el conjunto del estudiantado imprime en las mismas el bagaje, formas de relación, de valores y sensibilidades del contexto social, cultural, histórico, político y económico, que ha de ser tenido en cuenta en la práctica docente. Los universitarios españoles han crecido en el mundo de las nuevas tecnologías, con nuevas formas de comunicación, que requiere de las universidades una adaptación eficaz. De este modo, los profesores han de comprometerse en su actividad docente para con sus estudiantes, a la vez que despertar el compromiso que ellos han de adquirir para con su propio proceso de aprendizaje, como garantía de éxito del mismo. Esta corresponsabilidad se inserta en la forma de entenderse la EDCG.

La práctica docente con enfoque de la EDCG, requiere de la disponibilidad de recursos, de ahí que se señala que el “aula” ha de reunir un conjunto de características, que pueda ser evaluado positivamente tales como: las dimensiones, la flexiblidad del mobiliario, la accesibilidad, la satisfacción que provoca en las personas que hacen uso de ellas (estudiantes y profesores), la disponibilidad de medios tecnológicos, etc.

El recurso” tiempo”, a su vez, se hace esencial tanto para la organización y planificación de la docencia, como en su puesta en práctica, de manera que permita un ritmo de asimilación

de aprendizajes profundos a los estudiantes, la coordinación, la reflexión, la revisión y adaptación, tanto entre profesor con sus estudiantes, como entre los profesores entre sí, y entre estos y los responsables académicos. Por tanto, los tiempos deben integrar la diversidad de actuaciones que requiere una docencia de calidad basada en la EDCG, así como de flexiblidad como criterio que permita responder a las exigencias que la actividad docente, como acción vivida y dinámica, requiere.

Capítulo 6

CURRÍCULUM DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA CON ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

1. INTRODUCCIÓN

La aproximación exploratoria a las prácticas docentes como acto pedagógico con enfoque de EDCG, atendiendo al modelo que se propone en el capítulo 1 de esta investigación, señala que las variables a considerar son: el currículum de la asignatura y el docente universitario como agente activo que protagoniza la definición, ejecución y revisión de su acción profesional. Como resultado de la revisión bilbiográfica específica de la EDCG, este capítulo focaliza toda la atención en estas dos variables, de manera que se estructrura en dos secciones:

1. La primera sección parte del diseño de un currículum de la asignatura, como procedimiento mediante el cual se concretan y definen los objetivos a perseguir por la acción docente con enfoque EDCG, los contenidos (conceptuales, habilidades, actitudinales y de valores) –atributos–, la metodología o procesos educativos y las propuestas para efectuar la evaluación.
2. La segunda sección, se centra en el docente como agente protagonista de la acción. Se expone la relación entre la práctica docente y la teoría educativa como elementos que condicionan la actividad. También se recogen aquellos atributos que debe cumplir un docente que aspira a desarrollar su docencia con enfoque de la EDCG, (perfil, formación, experiencia, capacidades, motivaciones…), así como sus motivaciones. A continuación se exponen algunos componentes que evidencian qué percepción hay sobre el profesorado, lo que sugiere una idea de la representación social que existe sobre el mismo y, por tanto, sobre el grado de aceptación y reconocimiento; y se termina con qué tipo de relación existe entre profesor-estudiante que sostenga coherencia con la EDCG.

El capítulo concluye con una síntesis de las ideas centrales expuestas..

2. CARACTERIZACIÓN DEL CURRÍCULUM DE UNA ASIGNATURA BASADA EN LA EDCG

2.1. INTRODUCCIÓN

En este apartado se presentan aquellos aspectos tanto generales como específicos de la literatura especializada en la ED, así como los de la teoría crítica de la educación, que aportan información para constituir una guía de la asignatura de EDCG, y que ha de ser considerados en la puesta en práctica de la docencia universitaria, a tenor de las exigencias estandarizadas del currículum y, desde el punto de vista del diseño de una asignatura específica que pretenda trabajar con carácter transversal la EDCG.

El currículum de una asignatura se compone esencialmente de cuatro apartados: a) los objetivos perseguidos por la EDCG; b) los contenidos tanto de conocimiento, como habilidades, actitudes y valores (asociado a los atributos a alcanzar); c) la metodología u orientaciones metodológicas válidas y eficaces que favorecen y propician el alcance de los objetivos y la adquisición de los distintos tipos de contenidos, d) para finalizar con las fórmulas de evaluación en coherencia con la propia definición de la EDCG.

2.1.1. Objetivos

> *La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía crítica, participativa, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta.*
>
> Celorio y de Juan (2009: 59).

Definir cuál es el objetivo de la EDCG, al igual que sucede con la propia definición conceptual, se traduce en una tarea ardua, pues a la vez que las propuestas no se contraponen entre sí, lo que ocurre es que cada una aporta un matiz, que contribuye a confirmar la dificultad de alcanzar una definición única y consensuada. Atendiendo a ello, y haciendo una selección, que aquí se acepta como suficiente y significativa, se presenta a continuación definiciones de cuál es el objetivo de la EDCG, aportadas por distintas fuentes y avanzando cronológicamente en la última década.

2.1.1.1. Objetivos generales y específicos

Dado el carácter complejo de definir cuál es el objetivo de la EDCG, hay propuestas plurales con un conjunto de objetivos generales. Aquí se mencionan las que hacen Baselga, et. al. (2004), Argibay y Celorio (2005) e Intermón Oxfam (2005). En el esquema siguiente, se ha realizado un esfuerzo por hacer equivalencias entre sí, a fín de conseguir un único listado con el interés de contribuir a simplificar la visión sobre los objetivos de la EDCG. Al mismo tiempo se pone en relación los objetivos con el tipo de contenidos al que se corresponde, esto es: conceptuales, habilidades y actitudes.

Tabla 14: Objetivos generales de la EDCG.

Baselga et. al.	Argibay y Celorio	Intermón Oxfam	Equivalencia con el tipo de contenidos
Favorecer el desarrollo humano sostenible en el nivel individual, comunitario-local e internacional.	Favorecer el desarrollo humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario, local e internacional.	Favorecer el desarrollo humano sostenible en los niveles que afectan a las personas: individual, comunitario e internacional.	Objetivo general
Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas tanto del Norte como del Sur que explican y provocan la existencia de la pobreza, desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.	Aumentar el conocimiento sobre las relaciones internacionales, las interdependencias (políticas, económicas, socio-culturales) que evidencian las causas del aumento de las desigualdades, la pobreza, la exclusión.	Aportar conocimientos sobre los elementos, factores y agentes económicos, sociales y políticos que explican la dinámica de la sociedad en que vivimos y provocan la existencia de pobreza, marginación, desigualdad y opresión condicionando la vida de las personas.	Contenidos conceptuales
Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de las personas de otras partes del mundo.	Facilitar la comprensión de los factores que vinculan las vidas de las personas del Norte y del Sur y que legitiman las acciones de solidaridad.	Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre la vida de nuestros contextos y la vida de las personas de otras partes del mundo.	
Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos –cognitivos, afectivos y actitudinales– que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.	Dotar a las personas y colectivos de recursos e instrumentos –cognitivos, afectivos y actitudinales– que los capaciten para tomar conciencia sobre la realidad y transformar sus aspectos más negativos.	Dotar a las personas de conocimientos, recursos e instrumentos que les permitan incidir en la construcción de la realidad.	Contenidos habilidades

	Denunciar las injusticias e impugnar aquellas decisiones políticas, económicas o culturales que conducen a un desarrollo deshumanizado.		Contenidos actitudinales
		Desarrollar competencias en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas, responsables, participativas, activas y solidarias.	
Fomentar la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos y los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.	Proponer alternativas al injusto orden internacional. Fomentar la cooperación y la participación solidaria como medios sociales para la consecución de un mundo más justo en la distribución de bienes, recursos, libertades y poder.	Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en que los recursos, los bienes y el poder estén distribuidos de forma más equitativa.	
Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.		Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables y conscientes de las implicaciones de sus actos.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Baselga et. al. (2004: 31), Argibay y Celorio (2005: 81) y Intermón Oxfam (2005: 7).

Como se puede observar, algunos de los *objetivos generales* se plantean desde una perspectiva de lo que no se debe admitir: injusticias sociales, desigualdades, etc., mientras que otros quedan expresados desde una perspectiva positiva sobre lo que debe conseguirse: fomentar participación, la cooperación, desarrollar valores, desarrollar competencias, etc. Lo que se ha visto en este apartado es que los objetivos de la ED deben enmarcarse en un proyecto social, político, económico y cultural que contemple una mayor justicia social, igualdad entre hombres y mujeres, el respeto al entorno y a los derechos fundamentales. Supone un compromiso con la democracia y los principios de igualdad como la base en las cuales las relaciones entre individuos, grupos y sociedades deben ser organizadas colectivamente.

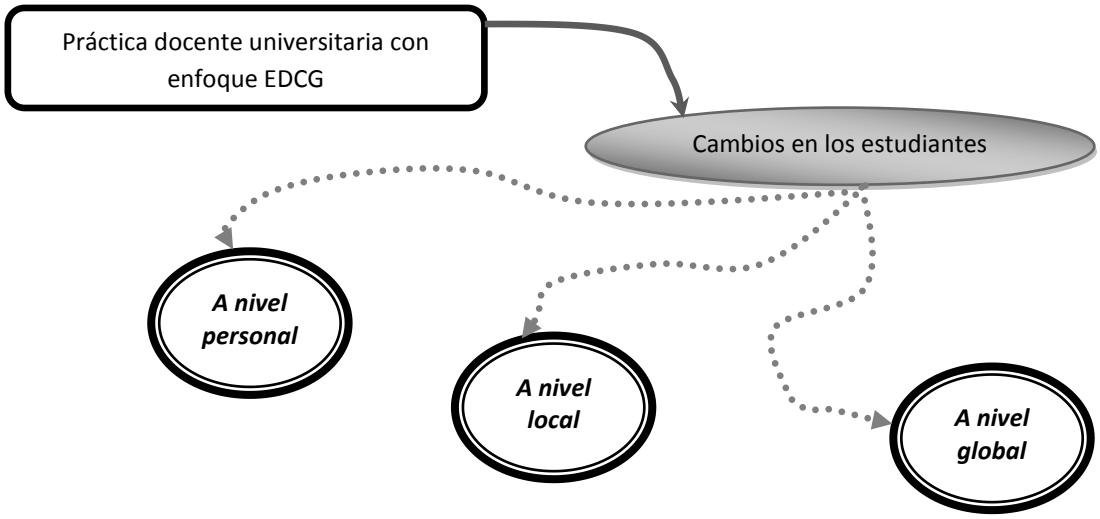
Cuando se habla de objetivos generales del acto pedagógico, se está haciendo sobre la descripción de la intención de la acción docente que se quiere conseguir con relación a la capacidad de aprendizaje. En este sentido quedan claramente explicitados los *objetivos específicos* que se corresponden con aquellos que deben atender a la adquisición de aprendizaje de contenidos conceptuales, a la adquisición de aprendizaje sobre habilidades y destrezas que aporten un saber hacer a los estudiantes universitarios y, finalmente, a la adquisición de aprendizajes que permitan el desarrollo gradual de la apropiación de actitudes en coherencia con la EDCG (Intermón Oxfam, 2005).

El alcance de los aprendizajes, los resultados del mismo como objetivo perseguido en la práctica docente universitaria guiada por la EDCG, es resultado de una actividad constructiva, de modo que la enseñanza sea eficaz cuando apoya y se apoya en actividades adecuadas y en sintonía para alcanzar los objetivos curriculares, estimulando, por tanto, a los estudiantes para que adopten un enfoque profundo[1] del aprendizaje (Biggs, 2008). Por ello, Duch (2009) apunta que lo importante es que se especifique qué se quiere conseguir con los contenidos, con las acciones desarrolladas así como hacer seguimiento a estas, de manera que se pueda promover y ver el cambio de actitudes y conductas.

Estos cambios se evidencian en tres niveles, que Luque (2011) plantea como finalidad de la EDCG. El autor señala que a partir de las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG, se deben promover cambios en los estudiantes, cambios que se ponen de manifiesto en tres niveles: personal, local y global. Los primeros se dirigen a las competencias o atributos personales, que incluyen conceptos, pensamientos, habilidades, actitudes, valores, hábitos, que conduzcan al estudiante hacia la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía; en el segundo caso, el autor dirige la atención al cambio en las relaciones de convivencia interpersonal, de interacciones sociales y comportamientos cotidianos, que permita al estudiante adoptar prácticas de estudio, de trabajo, de consumo, de ocio, etc., en consonancia con la EDCG y, finalmente, el nivel global, supone la posibilidad de la participación en iniciativas a favor de un desarrollo humano y sostenible, y de lucha contra la pobreza y la exclusión social.

[1] Es importante tener en consideración la distinción entre conocimiento superficial y conocimiento profundo. Generalmente, cuando se trata de un conocimiento “superficial”, este es consecuencia de una metodología de aprendizaje basado en la memorización de contenidos, que corren el riesgo de pérdida de su adquisición en un corto periodo de tiempo. El conocimiento “profundo” es al que aspira la EDCG, suponiendo una asimilación y apropiación de conocimiento a partir de teorías de aprendizaje constructivistas. En el caso del enfoque superficial su orientación está dirigida hacia la reproducción o repetición, las cuestiones que se aprenden superficialmente, se olvidan con facilidad y no son acumulativas.

Figura 25: Cambios en los estudiantes a partir de la práctica docente universitaria con enfoque EDCG.



Fuente: Elaboración propia a partir de Luque (2011: 77).

2.2. CONTENIDOS

Conviene advertir que la manera de abordar en cualquier práctica docente universitaria los contenidos que aquí se proponen, depende de si se trata de una asignatura específica que se dirige claramente a trabajar la EDCG o, por el contrario, se trata de una acción con carácter transversal, esto es, que no sea una asignatura específica, pero se trabaja la docencia con el enfoque de la EDCG. La propuesta que se presenta es válida para ambos casos, sin embargo, requerirá exigencias adaptadas a cada uno, para que el acto pedagógico alcance su objetivo, y ello depende en gran medida tanto de las capacidades del docente que ha de enfrentar el acto pedagógico como de las condiciones institucionales en la que la práctica docente tiene lugar.

A continuación se presentan los contenidos vinculados a la EDCG: conceptuales, habilidades-destrezas o actitudinales (saber, saber hacer y saber ser).

2.2.1. Contenidos conceptuales, habildidades-destrezas y actitudinales (atributos)

Por los antecedentes de la ED en el marco de la CD, es lógico que sus primeras y más extendidas inquietudes en cuanto a los contenidos a tratar en la docencia, giren en torno al concepto clave de "desarrollo".

"Desarrollo" no es un constructo aislado, sino que sostiene un íntimo vínculo con el contexto y los intereses de los agentes en cada realidad concreta, de ahí que a lo largo de los años, se haya ido consolidando cierto grado de concienciación sobre la importancia que adquiere tratar en las aulas temas tan cruciales y de relevancia global como el desarrollo vinculado a los derechos humanos, la discriminación e integración, el cambio climático, el consumo responsable, la gestión y el respeto por el medio ambiente, las energías alternativas, etc.

Se estima que ello contribuye a que los estudiantes adquieran cierta conciencia acerca de las interconexiones que existen entre estos contenidos y sobre cómo incide y afecta al desarrollo y al mundo del que son habitantes. A tenor de ello, también se considera que este aprendizaje viene reforzado por su puesta en práctica, por lo que, los contenidos conceptuales, por sí mismos, son considerados insuficientes (Consorcio, 2009). De ahí que se hace necesario estudiar, conocer y construir una estructura conceptual básica sobre el desarrollo, que incluya una visión amplia e interdisciplinar de todas estas nociones (Argibay y Celorio, 2005).

Sobre las materias que guardan relación con la problemática del desarrollo, las relaciones Norte-Sur[2] o la solidaridad y la cooperación, como resultados de la investigación dirigida por Unceta (2007 59), se tiene las siguientes: "estudio de los procesos de desarrollo, desarrollo humano, desarrollo sostenible; globalización y relaciones Norte-Sur; pobreza, exclusión y desigualdades; cooperación al desarrollo, organizaciones de cooperación y gestión o evaluación de la ayuda; salud y cooperación al desarrollo; educación para el desarrollo[3]; tecnologías para el desarrollo humano sostenible y la cooperación; género y desarrollo;

---

[2] El contexto de globalización al que se asiste, está suponiendo que la expresión norte-sur pierda sentido, por lo que cada vez es más frecuente que no se utilice la misma, refiriendo a un orden planetario, evitándose el matiz diferenciador que contiene esta expresión.

[3] Conviene hacer la observación de que la ED es considerada como un ámbito de acción de la CD, ofertándose formación con los contenidos diversos que la integran, a la vez que puede ser considerada como una materia en sí mismo. No deja de ser llamativo para este trabajo que las materias identificadas en el marco de la ED, guardan una relación directa con las que se señalan para la CD. En ambos conceptos se incorpora como acción propia la formación, entre otras (investigación, asistencia técnica y difusión-sensibilización, para la CD; e investigación, difusión/sensibilización y movilización, para la ED), lo que hace difícil la definición de límites entre a CD y la ED. No obstante, la postura que desde esta investigación se adopta es que la ED, en el ámbito de la educación formal, incide especialmente en los contenidos de habilidades y actitudes, contenidos que quizá la formación de la CD, no es tan explícita.

interculturalidad y migraciones internacionales, y otros (estos datos se desprenden de asignaturas de libre configuración y optativas[4] ofertadas)" (Unceta, 2007. 59).

Sobre los contenidos que deben ser objeto de atención para la práctica docente con enfoque de EDCG, cabe hacer mención que Escudero y Mesa (2011), manifiestan cómo se ha establecido una relación directa entre el éxito y el grado de interés que despiertan los programas de ED cuando las cuestiones que tratan son de preocupación y motivación de las personas a los que aquellos van dirigidos, poniendo como ejemplo temas como el empleo, la vivienda, la educación o la inmigración, entre otras (Escudero y Mesa, 2011: 93), debiéndose superar los discursos catastrofistas. Esto significa que, cuando se aborda la práctica docente con enfoque de la EDCG, conviene que los profesores escojan temáticas que estén relacionadas con las motivaciones e intereses de los estudiantes.

En consideración a lo dicho, la configuración del currículum identifica contenidos para cada objetivo específico dirigido a la adquisición de aprendizajes conceptuales, de habilidades y actitudinales. A continuación se presenta una relación de contenidos en consonancia con cada uno de los objetivos específicos, relacionándolos con los atributos que se espera adquieran los estudiantes universitarios, según la idea de Boni et. al. (2013), o lo que es lo mismo, los resultados esperados de la puesta en práctica del currículum diseñado.

Como se ha indicado en el capítulo 4, el término competencia se confunde en la práctica con resultados de aprendizaje. Con relación a las competencias, dentro de la bibliografía específica de la EDCG, se pone de manifiesto un sector crítico al entender que el término contiene una orientación que se ajusta a los requerimientos del mercado. Una de las alternativas a este término es el que proponen Boni et. al. (2013) como "atributos" que es el que aquí se aplica.

La opción de escoger la propuesta de Boni et. al. (2013) de atributo también viene justificada en tanto que ofrece una propuesta de que estos contribuyen a concretarlos, a diferencia de que, en la práctica los términos *competencias* y *resultados de aprendizaje* presentan "una amplia variedad de conceptos que se relacionan con los términos de resultados de aprendizaje y competencias. La línea divisoria entre unos y otros no está siempre clara y muchas veces depende del contexto en que se utilice" (Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje, ANECA, p. 20).

[4] Se ha de tener en cuenta que la adaptación al EEES implica la desaparición de las asignaturas de libre configuración, pero la oferta de optatividad se mantiene. El desenlace de este hecho es que la oferta de asignaturas susceptibles de interés para distintas titulaciones, como pueden ser aquellas de carácter transversal de interés en el marco de la ED, no exista.

Tabla 15: Contenidos conceptuales y atributos de la EDCG.

CONTENIDOS CONCEPTUALES		
Objetivo Específico	**Contenidos**	**Atributos como resultados que se espera alcanzar en el aprendizaje de los estudiantes (propuesta de Boni et. al., 2013)**
Objetivos específicos cognitivos: son aquellos que están relacionados con los conocimientos, la capacidad de asimilar y analizar la información y los conceptos.	1. Ayuda al desarrollo 2. Calidad de vida / Salud individual y colectiva 3. Catástrofes humanitarias 4. Ciudadanía cosmopolita 5. Derechos humanos, derechos de los niños y las niñas y derechos y responsabilidades 6. Desarrollo / Modelos de desarrollo / Desarrollo sostenible 7. Equidad de género 8. Generación de conocimiento, para qué y para quiénes se genera el conocimiento 9. Globalización e interdisciplinariedad (economía, política, historia, antropología) 10. Identidad / Interculturalidad / Respeto a la diversidad cultural 11. Interdependencia / Interrelaciones 12. Medio ambiente/ sostenibilidad medioambiental 13. Paz y resolución de conflictos 14. Pobreza / Desigualdad / Justicia social / Solidaridad y cooperación 15. Poder / Formas de gobierno / Democracia / Participación ciudadana / Convivencia y ciudadanía	Comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales entre el Norte y el Sur así como en el seno de las sociedades. Conocer la naturaleza de los conflictos y de cómo gestionarlos constructivamente. Justicia social y equidad: comprensión de las desigualdades e injusticias dentro y entre las sociedades. Conocimiento de las necesidades humanas y de los derechos humanos sobre todo de los más empobrecidos. Comprender el significado ético de la comunidad mundial de iguales, de nuestras responsabilidades como ciudadanos globales y de las propuestas políticas para su realización. Comprensión de la propia identidad y las diversidades que existen dentro de las sociedades y cómo las vidas de los otros pueden enriquecer la nuestra. Conocimiento de los prejuicios hacia la diversidad y cómo pueden ser combatidos. Conocer el poder y cómo tener impacto para revertir situaciones a través de los procesos y mecanismos de participación e incidencia ciudadana. Comprensión de las desigualdades de género provocadas por el sistema patriarcal y de cómo generar cambios orientados a la equidad de género[5].

Fuente: Elaboración propia a partir de Polygone (2003); Intermón Oxfam (2005); Boni (2006: 49); Unceta (2007); Ortega Carpio (2008); Argibay et. al. (2009); Montebello (2009); Boni et. al. (2013).

[5] Con relación al tema de género, Argibay et. al. (2009: 52), lo plantea como una línea transversal de la dimensión pedagógica de la ED, junto al sur en la ED, la paz y los derechos humanos y la sostenibilidad.

Tabla 16: Contenidos habilidades y atributos de la EDCG.

CONTENIDOS HABILIDADES Y DESTREZAS		
Objetivo Específico	**Contenidos**	**Atributos como resultados que se espera alcanzar en el aprendizaje de los estudiantes (propuesta de Boni et. al., 2013)**
Objetivos específicos procedimentales: se trata del conjunto de acciones orientadas a la consecución de una habilidad o estrategia que es objeto de aprendizaje. Se trata de capacidades que son esenciales para entender y enfrentarse desde los valores de solidaridad, a los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta.	1. Capacidad de mediación y negociación / Cooperación y resolución de conflictos 2. Capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía) / Respeto por las personas y las cosas 3. Habilidad para combatir la injusticia y la desigualdad 4. Pensamiento crítico / Interrogación y planteamiento de hipótesis / Obtención y selección de información / Descodificación de imágenes y mensajes / Análisis e interpretación de la información / Comunicación de información y conclusiones / Capacidad de argumentar	Capacidad de negociar y llegar a compromisos. Capacidad de deliberar, tener voz y escuchar. Capacidad de imaginar y realizar proyectos orientados al bien común. Capacidad de influir en otras personas y ejercer el liderazgo compartido. Capacidad de comunicar y colaborar con otros.

Fuente: Elaboración propia a partir de Coordinadora ONGD España (2005); Intermón Oxfam (2005); Boni (2006); Argibay, Celorio y Celorio (2009); Boni et. al. (2013).

Tabla 17: Contenidos actitudinales y atributos de la EDCG.

CONTENIDOS ACTITUDINALES-VALORES		
Objetivo Específico	**Contenidos**	**Atributos como resultados que se espera alcanzar en el aprendizaje de los estudiantes (propuesta de Boni et. al., 2013)**
Objetivos específicos actitudinales: valores y actitudes a adquirir y potenciar en el proceso de aprendizaje.	1. Capacidad autorreguladora 2. Compromiso con la justicia social y la equidad 3. Conciencia, identidad y autoestima 4. Creencia en que las personas pueden marcar la diferencia 5. Diálogo, basado en la tolerancia, reconocimiento y legitimando al otro 6. Empatía, capacidad de ponerse en el lugar mental y afectivo de los otros 7. Empoderamiento, creencia en que la gente puede actuar a favor de la transformación social 8. Igualdad de todos los ciudadanos 9. Justicia, creencia en que la sociedad puede ser justa y de que la gente debe ser tratada igualmente 10. Libertad para obrar sin coacciones, siendo responsable de las consecuencias de sus actos, autodeterminación. 11. Preocupación y responsabilidad por el medio ambiente y compromiso con un desarrollo sostenible 12. Solidaridad, ayuda, disponibilidad para con los otros 13. Valoración y respeto por la diversidad	Conciencia crítica; actitud investigadora y no conformista. Empatía: sensibilidad hacia los sentimientos, necesidades y vidas de otras personas en el mundo; sentido de una humanidad común, de necesidades comunes y derechos. Identidad y autoestima: sentimiento de la propia valía e individualidad. Voluntad de vivir con las diferencias y de resolver conflictos de manera no violenta. Compromiso con la justicia social y la equidad: interés y preocupación por los temas globales. Compromiso con la justicia y disposición para trabajar para un mundo más justo. Respeto y reconocimiento por el medio ambiente y la vida dentro de él. Voluntad de considerar las futuras generaciones y actuar de manera responsable. Sentido de la eficacia y de que se puede tener un impacto en la vida de los demás. Optimismo hacia la transformación social.

Fuente: Elaboración propia a partir de Intermón Oxfam (2005), Boni y Lozano (2005), Boni et. al. (2013), Rodríguez Jiménez (2012).

2.3. METODOLOGÍA

"Los nuevos títulos permiten incluir todos los tipos de formación que el estudiante deba recibir: una mayor presencia de enseñanzas prácticas, prácticas externas, y sobre todo, de movilidad, que son objetivos claves de nuestra reforma".

Plan de Acción para el Apoyo y la Modernización de la Universidad Pública Española en el marco de la Estrategia Universidad 2015 (2009: 11).

Para abordar la práctica docente en la EDCG, es necesario tener claro los objetivos que se persiguen, qué contenidos se van a abordar y qué actividades se realizan para su logro. También es conveniente, como señala Duch (2009), incorporar acciones que permitan prever cómo dar seguimiento a las actividades y acciones que están dirigidas a promover el cambio de actitudes y conductas en los estudiantes. Esto confirma las palabras de Escudero y Mesa (2011) cuando indican que en el diseño metodológico se pone en interrelación los objetivos, los contenidos y la metodología como partes de un mismo proceso, es más, dado que se requiere una metodología holística de aprendizaje, esta debe facilitar las interconexiones entre las distintas materias de sus respectivas áreas de conocimiento, así como las interconexiones entre el estudiante, las comunidades y el mundo (Ortega Carpio, 2008).

Anteriormente se ha desarrollado cuál es el objetivo y cuáles son los contenidos que, atendiendo a la distribución entre conceptos, habilidades y actitudes, son a los que aspira la EDCG. Ahora bien, por lo dicho, tan importante es saber para qué se quiere hacer y qué se quiere obtener, como definir el cómo hacerlo, constituyéndose la metodología en un aspecto esencial. En este apartado se presenta las orientaciones metodológicas apropiadas para la EDCG, revelándose como acto pedagógico específico y diferenciado del modelo convencional, siendo de aplicación tanto a asignaturas específicas de la EDCG como a aquellas que tienen una aplicación de carácter transversal.

Tabla 18: Proceso de desarrollo del currículum de una asignatura.

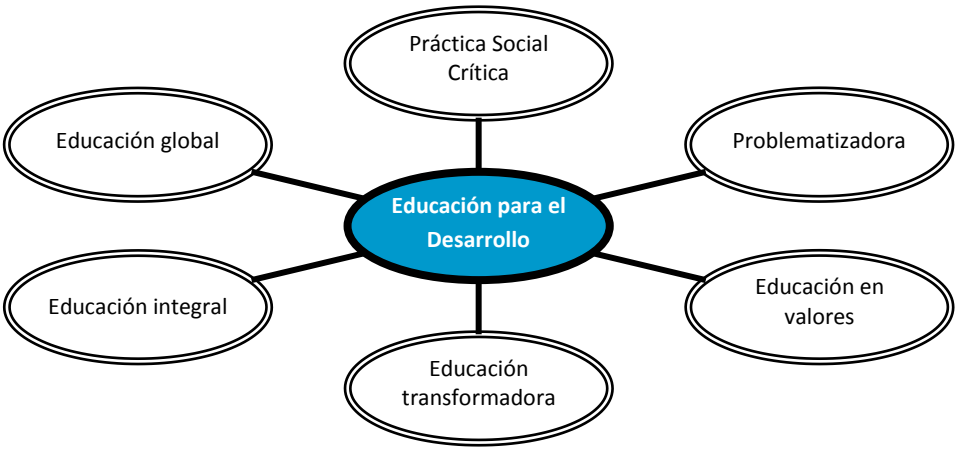
<table>
<tr><th>PUNTO DE PARTIDA</th><th>DESARROLLO</th><th>FIN</th></tr>
<tr><td rowspan="2">~ Objetivos
~ Contenidos
~ Propuesta metodológica
~ Propuesta evaluación</td><td>Ejecución procesos metolológicos</td><td>Cierre asignatura</td></tr>
<tr><td colspan="2">Proceso de incorporación de contenidos.
Proceso de adquisición y evaluación contínua de contenidos (conceptuales, habilidades y actitudinales)</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

2.3.1. Características del modelo pedagógico

Tras la conceptualización y la exposición de los diversos contenidos que se contemplan en una práctica educativa con enfoque de EDCG, se sustraen las siguientes características del modelo pedagógico que Boni (2005) sintetiza muy bien:

Figura 26: Características del modelo pedagógico de la EDCG según Boni.



Fuente: Elaboración propia a partir de Boni (2005: 317).

- El proceso metodológico "se enmarca en la perspectiva de la educación entendida como *práctica social crítica,* puesto que concibe el currículum como un producto cultural, ideológico y social que puede ser transformado. Las implicaciones que tiene este modelo educativo es concebir la educación como una actividad *política* que tiene en cuenta las finalidades e intereses del conocimiento con el que se trabaja. Por ello, su objetivo es formar ciudadanos autónomos, con un espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable". Ahondando aún más en la idea de la politicidad de la educación, Paulo Freire (2009: 49) apunta que el docente no es político porque quiera, sino por su propia condición de educador.
- "Es una *educación problematizadora,* que muestra los intereses, contradicciones y conflictos de los discursos económicos, sociales, científicos, políticos, culturales y éticos relacionados con el desarrollo.
- Es una *educación en valores,* que toma los valores morales presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como horizonte axiológico. Está basada en la *razón dialógica*, *el respeto y aceptación de la diferencia* y el *principio de alteridad*.

- Es una *educación transformadora,* que busca el compromiso y la acción para favorecer el desarrollo humano sostenible desde la dimensión individual, local e internacional. Esta dimensión transformadora implica, asimismo, una apertura de la institución escolar hacia el medio social.
- Es una *educación integral,* que forma en conocimientos, habilidades y valores y actitudes. Sus prácticas pedagógicas son participativas y experienciales que promueven la adquisición *socio-constructivista* de un conocimiento *significativo,* que fomentan habilidades cooperativas y que promueven prácticas verdaderamente democráticas.
- Es una *educación global* que, desde una perspectiva *interdisciplinar,* intenta relacionar lo local con lo global resaltando el carácter *interdependiente* de ambas dimensiones, insistiendo en las interconexiones entre pasado, presente y futuro. Conduce a una ciudadanía políticamente alerta en lo local y lo global" (Boni, 2005: 317).

Así, las características propias de la EDCG exigen que las metodologías sean "activas (aprender a ser, a conocer y a hacer), interactivas (que utilicen discusiones y debates), que favorezcan la experimentación (enfocadas hacia problemas reales para los estudiantes y la sociedad), críticas (que fomenten la capacidad de pensar, partiendo de valores y convicciones, y favoreciendo la autoestima), cooperativas (que refuercen el placer del aprendizaje mutuo, el trabajo en red y la solidaridad), con una aproximación socio-afectiva (que potencien el aprendizaje de las emociones) y participativas (que den voz a los diferentes actores, reconociendo su papel y facilitando su compromiso crítico y creativo)" (VVAA, 2009: 54).

Todo ello dirigido a la formación integral del estudiante, dando satisfacción a los contenidos y objetivos de la EDCG. Como señala Escudero y Mesa (2011), deben ser metodologías que permitan un crecimiento emocional y la adquisición de una visión del ser humano desde la diversidad. También deben permitir que los estudiantes desarrollen habilidades imprescindibles y necesarias para que sean capaces de responder a los desafíos del presente (VVAA, 2009). Para ello es fundamental entender la práctica docente que conduzca a un modelo de aprendizaje que cede el protagonismo a los estudiantes, lo que les debe permitir que estos puedan decidir por sí mismos su propia dirección de aprendizaje (Consorcio, 2009).

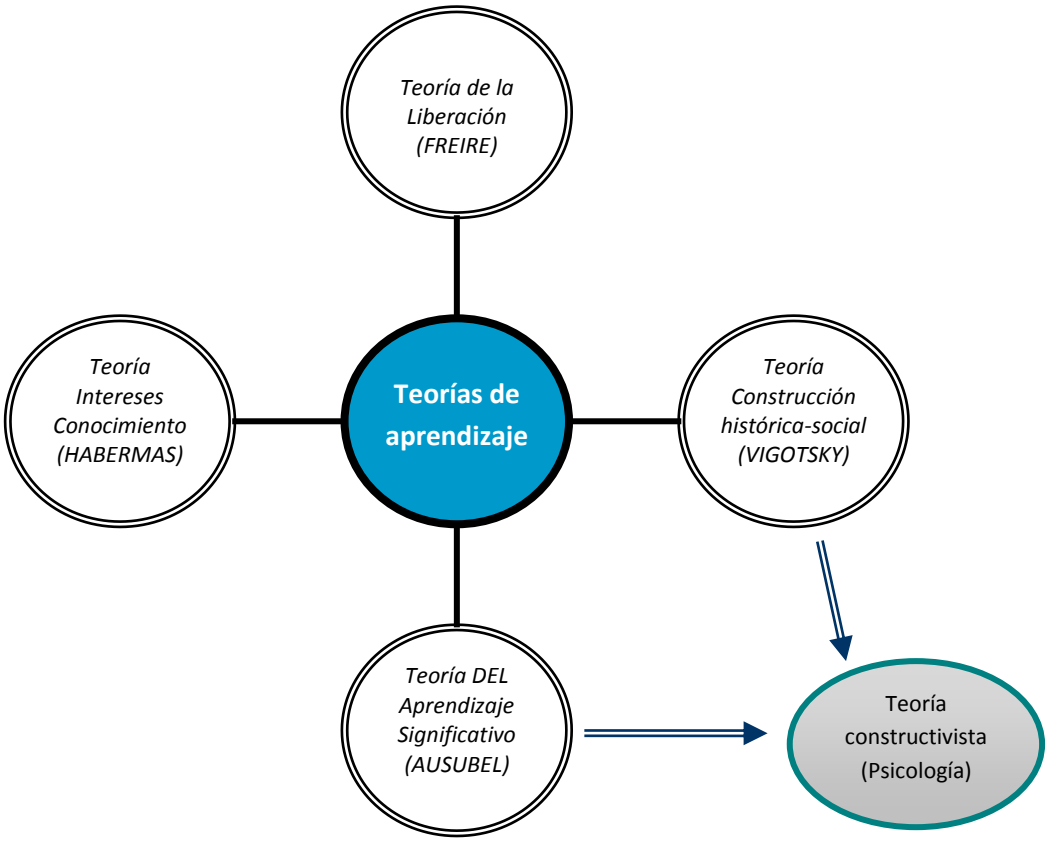
Esta forma de entender y de concebir la metodología de la práctica docente con enfoque de la EDCG, tiene sentido cuando se nutre de las teorías de la escuela moderna. A continuación se presentan algunas de estas teorías que se asimilan en este trabajo como esenciales y básicas en esta práctica docente.

2.3.2. Las teorías de aprendizaje en consonancia con la EDCG

Las teorías del aprendizaje en las que se basa la EDCG tienen como objetivo de la enseñanza promover y propiciar en los estudiantes un aprendizaje en profundidad, no superficial. El enfoque profundo es conocido por su orientación hacia el significado, se basa en una buena comprensión y se puede hacer uso de él a largo plazo; como resultado, la persona cambia su modo de pensar y actuar de modo permanente (Biggs, 2008: 30; Karjalainen et. al., 2009).

Para ello, la EDCG se nutre de las teorías constructivistas de la psicología y de la las teorías contemporáneas de la pedagogía. Entre ellas, se desprende con especial protagonismo las siguientes: Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire, la Construcción Histórico-socio-cultural del Conocimiento de Vigotsky, Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y Teoría de los Intereses del Conocimiento de Habermas.

Figura 27: Teorías de aprendizaje de la EDCG.



Fuente: Elaboración propia.

2.3.2.1. Pedagogía de la liberación de Paulo Freire

Este aprendizaje en profundidad se nutre de la pedagogía liberadora de Paulo Freire, que implica, exponer a los estudiantes a un esfuerzo de "desaprender" aquellos pasos que alinean tanto a las clases dominantes como a los grupos marginados (Hegoa/Incyte, 2003).

> *La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.*
>
> Paulo Freire (1998: 7).

Es significativa la crítica de Freire a la educación tradicional a la que denomina, entre otros apelativos, educación "bancaria". De ella se dice que se caracteriza por una relación vertical y autoritaria del maestro sobre sus estudiantes, siendo el profesor el que sabe y el alumno el depósito donde se vacían los conocimientos. Esta educación bancaria busca la domesticación de los estudiantes y su sometimiento a la sociedad capitalista, por lo que Freire propone desarrollar una educación liberadora y democrática, que parte de la experiencia del educando para que este se involucre en un proceso de transformación de la realidad (Díaz, 2010).

Freire considera que el conocimiento de la realidad no es un acto individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo y práctico que involucra diferentes formas de saber: la conciencia, el sentimiento, el deseo, la voluntad y el cuerpo. Toda práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevos conocimientos. De ahí que Freire planteara que "nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo" (citado en Díaz, 2010: 231).

Freire considera que la actividad del educador y la educación cumple un papel eminentemente político, pues toda práctica política es educativa ya que involucra una intencionalidad, reproduce planteamientos, cuestiona la realidad, mantiene o genera en los educandos nuevos valores (Díaz, 2010).

2.3.2.2. Teoría de la Construcción Histórico-socio-cultural del conocimiento de Vigotsky

Vigotsky señala que el conocimiento no es un objeto que se pasa del profesor al estudiante. Él plantea que es un proceso que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se promueven en la interacción social, en el medio social, atendiendo al contexto histórico, social y cultural. También indica que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmerso el

estudiante, por lo que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual (Díaz, 2010).

Así el estudiante adquiere un aprendizaje profundo a través del aprendizaje experiencial de Vigotsky, es decir, cuando la forma de presentar los contenidos suscitan interés al estudiante al estar en relación directa con su realidad concreta, y le provoca y anima a plantear sus dudas, a la vez que va exponiendo lo que ha aprendido, aportando datos y reflexión, lo que le permite organizar su conducta de manera adaptativa y realista a su contexto, satisfaciendo sus necesidades, se puede decir que serán conocimientos relevantes para él y, por tanto, estos permenecen y se reproducen (Pérez, 2009). En resumen, la idea de Vigotsky es que el aprendizaje está condicionado por la sociedad en la que las personas nacen y se desarrollan.

2.3.2.3. Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

Para Ausubel, la educación tiene un papel central en la formación de las estructuras cognitivas, entendiéndolas como el conjunto organizado de conceptos e ideas que un individuo conserva de un determinado campo del conocimiento, y plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura previa que posea (Díaz, 2010).

La teoría expone que los estudiantes cuentan con una serie de experiencias, conceptos, proposiciones, nociones y conocimientos, que deben ser aprovechados para su beneficio. El autor señala, también, que los profesores deben partir de los anclajes cognitivos que disponen los estudiantes, y que a partir de ellos es desde donde debe plantearse la adquisición de nuevos conocimientos, los cuales tendrán éxito en la medida en que estos tengan conexión significativa para los estudiantes, es decir, el aprendizaje significativo ocurre si la nueva información “se conecta” con un concepto relevante existente la estructura cognitiva (Díaz, 2010). La idea clave de Ausubel es que el elemento importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante conoce previamente.

2.3.2.4. Teoría de los Intereses del Conocimiento de Habermas

Habermas plantea que la educación persigue alguno de los tres intereses que él identifica como: interés práctico, interés técnico e interés emancipatorio. Para él, la ciencia se ordena según estos tres tipos de intereses, y el saber se adquiere de las siguientes formas que se corresponde con cada uno de los intereses señalados: empírico-analítica, histórica-hermenéutica y crítica (Grundy, 1998). Atendiendo a ello, y considerando las palabras de Boni, cuando señala que la finalidad de la EDCG es “contribuir a desarrollar unos conocimientos, habilidades, valores y actitudes coherentes con el objetivo político que se

propone: la consecución del desarrollo humano sostenible para todo el planeta", a partir de una educación crítica y emancipadora (Boni, 2005), resulta que la Teoría de Habermas que refiere al interés emancipador es la que mantiene coherencia con la EDCG.

A este respecto, y siguiendo con la propuesta de Habermas, Grundy (1998) desarrolla de manera muy interesante la perspectiva del currículum, que debe contemplar una finalidad emancipadora, para que los estudiantes adquieran autonomía y pensamiento crítico. Entre estas sugestivas ideas aparece el concepto de "currículum negociado" como modelo pedagógico que evidencia el compromiso activo de los profesores con sus alumnos. Este currículum negociado resulta de un acto de negociación entre ambas partes, no de forma espontánea ni improvisada, sino como resultado de un ejercicio de reflexión sistemático.

Añade el autor que el aprendizaje se basa en un proceso de investigación-acción, de manera que a la vez que hace, indaga e investiga sobre ello, reflexiona, analiza y actúa, mejorando la praxis, para volver a ella. Esta es la práctica pedagógica que puede garantizar el proceso emancipador, a partir de desarrollar esa actitud crítica. Este interés emancipador requiere que la acción vaya acompañada necesariamente de la reflexión (Grundy, 1998).

Apunta también la teoría de los intereses de la educación, en concreto siguiendo con la emancipadora, que cuando se evalúa a un estudiante, se ha de hacer desde un posicionamiento crítico, no solo sobre los resultados obtenidos del aprendizaje, sino sobre cómo se han producido aquellos. Para la realización de esta evaluación, solo tiene poder reconocido los que han experimentado el proceso, por lo que queda excluida la intervención de cualquier agente externo que tenga interés por evaluar (Grundy, 1998).

De todo ello se puede extraer la idea de que la acción evaluadora del profesor sea cuestionada, en tanto que este no conoce con exactitud qué ha experimentado y qué cambios se han producido en sus estudiantes.

Este aprendizaje sitúa al estudiante como el principal agente para identificar y reconocer sus propios aprendizajes, quedando vinculado al modelo de autoevaluación, como la fórmula más coherente con este modelo de aprendizaje.

2.3.3. El proceso de aprendizaje

Las estrategias metodológicas que sostienen coherencia con la EDCG no son tareas sencillas, pues estas requieren métodos y procedimientos específicos que cuestionen los argumentos, los estereotipos y las imágenes sobre los que está construida (y desvirtuada) la realidad. Alcón y Lázaro (2008) proponen el siguiente proceso integrado por cuatro etapas. Este proceso es cognitivo-experiencial-reflexivo, en el sentido de que desenlaza en un

compromiso activo, de participación y acción ante una realidad desvelada como injusta. Se tiene por tanto, las siguientes etapas:

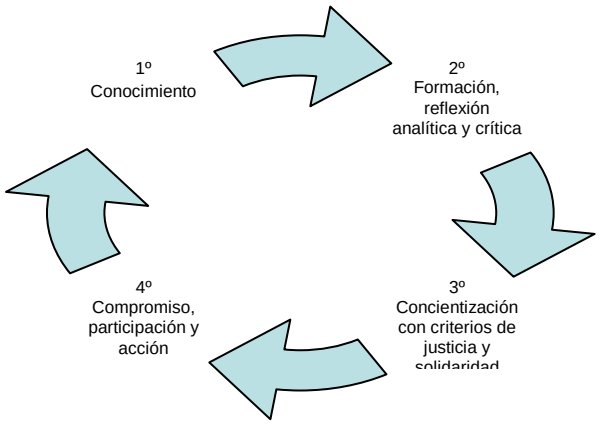
a) Primero: se produce un reconocimiento de situaciones de pobreza y falta de desarrollo, en contraste con la abundancia de recursos en otras partes del planeta.

b) Segundo: se produce el período de formación, de reflexión analítica y crítica que conduce a la toma de conciencia.

c) Tercero: concientiza, permite evaluar esas situaciones con criterios de justicia y solidaridad.

d) Cuarto: se abre el compromiso social a través de la participación y la acción.

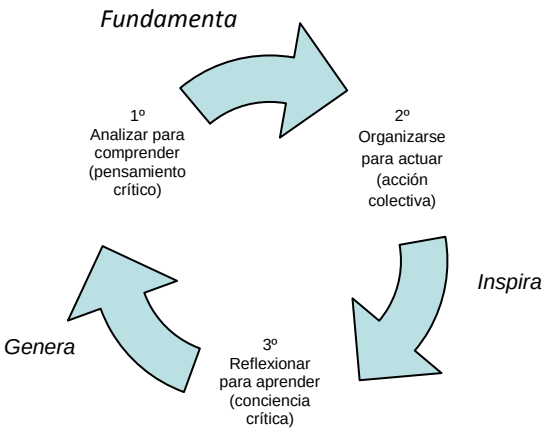
Figura 28: Proceso cognitivo según Alcón y Lázaro.



Fuente: Elaboración propia.

En la misma línea, la propuesta educativa que hace Luque (2011) para la ED, la integran tres momentos: analizar para comprender, organizarse para actuar y reflexionar para aprender. Esta propuesta también es de carácter cognitivo-experiencial, poniendo el acento en la reflexión sobre la acción, a través de la cual se construye la competencia para el ejercicio de la ciudadanía.

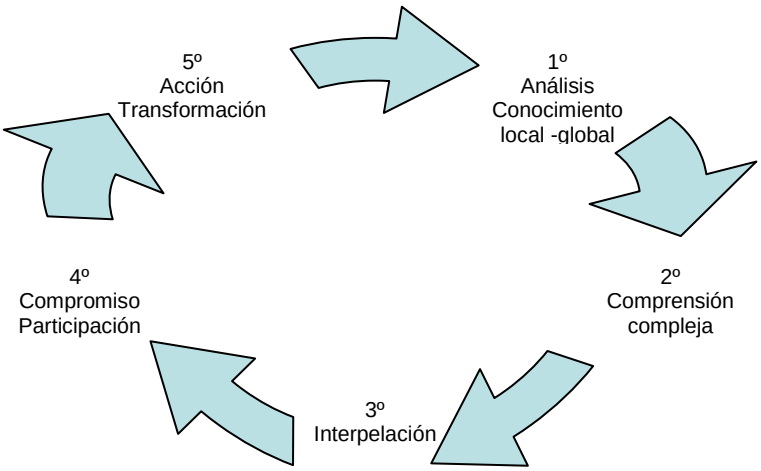
Figura 29: Proceso cognitivo según Luque.



Fuente: Elaboración propia.

Celorio (2007) reconoce en la EDCG cuatro dimensiones que se interpelan entre sí, estas son: la dimensión política, la dimensión pedagógica, la dimensión intercultural y la dimensión ética. Con relación a la dimensión política, Celorio (2011) propone un modelo que permite el desarrollo de la ED a partir de la secuencia de los siguientes pasos: la adquisición de conocimientos contextualizando desde lo local y lo global, la comprensión compleja que permite el cuestionamiento, la interpelación que lleva a un compromiso, para participar y actuar, transformando y analizando nuevamente la situación, conociéndola y comprendiéndola.

Figura 30: Proceso cognitivo según Celorio.



Fuente: Elaboración propia.

Estas tres propuestas sobre cómo transcurre el proceso cognitivo (Alcón y Lázaro, Luque, y Celorio) tienen en común lo que apunta Freire (1998) respecto a que la comprensión de la realidad corresponde a una acción. Esta comprensión adquiere forma de desafío, que lleva al ser humano a actuar. Dice que la naturaleza de la acción, es la naturaleza de la comprensión, por lo que cuando se comprende la realidad de manera crítica, la acción también es crítica.

2.3.4. El alumnado en el centro de los procesos de aprendizaje

Otro elemento a tener en cuenta en el marco de la EDCG, y siguiendo las indicaciones de su propia definición conceptual, es su proceso metodológico, que ha de permitir que fluya un aprendizaje progresivo y coherente encaminándose hacia grados de mayor complejidad. Para ello ha de hacer un ejercicio de adaptación al grupo de estudiantes (Argibay y Celorio, 2005:103, 118), que significa que el profesor debe tener en cuenta una serie de aspectos tales como:

- De Paz (2009) señala que es necesario considerar el compromiso que los estudiantes adoptan con las formas de trabajar.
- Bain (2005: 45) plantea que la práctica docente desde la EDCG necesita “ajustar los objetivos y el nivel conceptual a la situación de los estudiantes”. Esta indicación exige identificar qué conocimientos de partida tienen los estudiantes para definir los resultados que se espera deben alcanzar los mismos. Ello requiere que las dificultades del tema deben presentarse según el nivel de comprensión del grupo objetivo, pero debe tener una dificultad algo mayor de lo que ya sabe, a fin de que se vaya incrementando sus conocimientos. No obstante, se debe cuidar que no sea de tal complejidad que le impida asimilarla. Se tiene que considerar que el estudiante no llega aséptico al aula, sino que viene con una cubierta de su contexto social y cultural que ha de considerarse tanto desde las ventajas como desde las desventajas que conlleve (Gimeno, 2005).
- Los contenidos deben sostener también una lógica en función a problemas relevantes, que conecten con los intereses de los estudiantes (Juanjo Celorio, 1995, citado en Argibay y Celorio, 2005; Luque, 2011). Estratégicamente, De Paz (2009) apunta que una propuesta muy conectada con esta afirmación es la de integrar los recursos de la comunidad y del entorno para educar en problemáticas de relevancia académica

personal y de relevancia social, vinculándose con el aprendizaje de la teoría de Vigotsky, que se sostiene en la construcción histórica-social y cultural. En este sentido, los intercambios constantes con otras personas portadoras de creencias, de diferentes formas de vida cotidiana, así como de la propia formación permanente como facilitadores de los profesores, enriquecen y contribuyen a la construcción de nuevos significados del mundo (Hegoa/Incyte, 2003: 59). “Todo ello sostiene coherencia con que la pedagogía debe corresponder a las raíces culturales y al contexto comunitario y político”, esto es a las condiciones y características del grupo (Hegoa/Incyte, 2003), a la vez que con el aprendizaje significativo, de la Teoría de Ausubel.

- La idea de visión global o de relaciones sistémicas entre los fenómenos tiene dos efectos interesantes: propiciar el trabajo interdisciplinar y vincular a las líneas transversales en un enfoque de conjunto. Se puede construir así un marco global dentro del cual cada perspectiva cobre sentido y sea inclusiva con respecto a los demás (Argibay y Celorio, 2005).

2.3.5. El tipo de actividad

Con relación a la elección del tipo de actividad que conviene para obtener mayor eficacia en el aprendizaje de los estudiantes, se evidencia en la siguiente tabla que los tipos de aprendizaje que se sitúan en las primeras líneas posicionan al estudiante con un rol de mero receptor (lee, escucha y ve), mientras que las últimas les posiciona en una actitud proactiva (dice, discute y hace). Las actividades más apropiadas para la consecución de la finalidad de aprendizaje de la EDCG son estas últimas (Sáenz y Más, 1979, citado en Marqués, 2010):

Tabla 19: Aprendizaje atendiendo al tipo de acción del estudiante.

Porcentaje aproximativo de los datos retenidos por los estudiantes según la actividad realizada	
10%	De lo que se lee
20%	De lo que se escucha
30%	De lo que se ve
50%	De lo que se ve y se escucha
70%	De lo que se dice y se discute
90%	De lo que se dice y luega se realiza

Fuente: Sáezn y Más, 1979, citado en Marqués (2010: 3).

Las actividades y métodos de enseñanza-aprendizaje que ha de poner en práctica el docente en la Universidad han de ser diversas y variadas (Argibay y Celorio, 2005), de manera que el conglomerado de todas ellas contribuyan al desarrollo del aprendizaje constructivo, conectando con las realidades que interesan tratar. Ejemplos de técnicas y estrategias son: trabajo con grupos pequeños, seminario juegos de roles, juegos de simulación, juegos cooperativos, dramatizaciones, resolución de conflictos, estudios de casos, clarificación de valores, debates (López Bachero, 2000; Celorio, 1998, citado en Argibay y Celorio, 2005); también se puede trabajar con materiales informales (textos literarios, cómic, etc.) (Escudero y Mesa, 2011). Ahora bien, las actividades y métodos "en ningún momento deben resultar rígidos, como si fueran un producto de laboratorio. Deben estar vivos y ser flexibles y deben adaptarse a cada contexto local" (Hegoa/Incyte, 2003: 47), a cada grupo, en cada espacio.

Específicamente, con relación a la formación en valores, Rodríguez Jiménez (2012) indica que las accciones para realizar con los estudiantes deben tener las siguientes caraterísticas: "elaboración de materiales de la asignatura que sitúen al estudiante frente al mundo; desarrollo de actividades abiertas, críticas, que hagan que el estudiante se cuestione el mundo que le rodea, implicación en actividades no necesariamente académicas, aunque sí altamente formativas (seminarios, debates, cine-forum, vinculación a ONG); y trabajo colaborativo con otros profesores, bien de la propia Universidad o bien de otras, sobre el currículum, buscando actividades interdisciplinares, intercambiando buenas prácticas, ideas, experiencias, manteriales, etc." (Rodríguez Jiménez, 2012: 44).

2.3.6. Los recursos materiales

Respecto a los recursos materiales, su "valor para los objetivos de EDCG depende de cómo se utiliza, es decir, del modo como los docentes los aprovechan para generar participación y actividad mental y práctica en sus estudiantes, y del modo como los estudiantes los comprenden, piensan críticamente a partir de ellos, los complementan con los resultados de sus propias indagaciones y los incorporan a sus reflexiones finales" (Luque, 2011: 72).

Dicho esto, los materiales y recursos didácticos de EDCG deben estar vinculados a procesos educativos que tienen lugar dotando de sentido al currículum (Escudero y Mesa, 2011), sin olvidar que los estudiantes como receptores deben obtener "información buena y suficiente, esto es, ni confusa ni abrumadora" (Argibay y Celorio, 2005: 117). A este respecto, conviene tener en cuenta que la información excesiva se convierte en una amenaza cada vez más seria para la educación (Karjalainen et. al., 2009), por lo que conviene ser buen gestor de la misma.

Así, la calidad de los materiales y recursos didácticos se miden en función de la capacidad de adaptación a las características del destinatario y el carácter innovador de los mismos. Estos criterios, y dado que la oferta de recursos, aún siendo amplia y variada, condicionan en gran medida la práctica educativa cotidiana (CONGDE, 2005), para algunos profesores "el mejor material es el que te haces tú para trabajar con los estudiantes", por ello, se entiende que "un buen educador/a debería tener capacidad de elaborar en parte los materiales con los que trabaja con el grupo" (Escudero y Mesa, 2011: 106). Argibay y Celorio (2005: 59) añaden que, dado el rango de grupo de edad, la ED debe producir materiales, cursos de formación, enfoques didácticos con mensajes y lenguajes adecuados para cada uno. Hay que tener en cuenta los niveles de conocimiento para adecuarse a los intereses y capacidades del alumnado, en este caso ha de ser adaptado a estudiantes universitarios, con el añadido de la titulación que cursan.

2.3.7. La relación entre la metodología pedagógica y las estrategias de evaluación

Para finalizar, de no menos importancia es la vinculación directa que sostiene los procesos metodológicos con las estrategias de evaluación. En este sentido, Knapper (2009) advierte sobre cómo hay evidencias de experiencias de aprendizaje que se desvían hacia el aprendizaje superficial condicionadas por la naturaleza de muchas de la tareas de evaluación a las que se recurre. Esto significa que, las estrategias metodológicas de aprendizaje, también están condicionadas por las estrategias de evaluación que se apliquen, entrando a jugar un papel coherente y reforzador de la consecución de los objetivos de la EDCG, o por el contrario, entrando en conflicto, rebajando los niveles de aprendizaje. En el siguiente apartado se presenta algunas de las exigencias necesarias de la aplicación de los procesos evaluativos, a fin de que se produzca un aprendizaje coherente con la EDCG.

2.4. LA EVALUACIÓN

Si lo que se quiere es estimular un aprendizaje orientado al desarrollo de habilidades o competencias superiores (pensamiento crítico y creativo, capacidad de resolución de problemas, capacidad de análisis y síntesis, etc.), es necesario practicar una evaluación que vaya en consonancia con ello (Álvarez Méndez, 2009).

A continuación se presenta un conjunto de requisitos que los autores del ámbito de la EDCG estiman que debe reunir un proceso evaluativo de los aprendizajes en coherencia con la EDCG. Se proponen como un *decálogo de principios para aplicar una buena práctica evaluativa de la EDCG en la Universidad*.

Decálogo de principios

para aplicar una buena práctica evaluativa de la EDCG en la formación universitaria

1. Ha de estar al servicio del que aprende, del estudiante, aportándole información útil que le permita desvelar sus progresos, y al docente para identificar logros.
2. Ha de ser cualitativa y del conjunto del proceso didáctico, considerando todas las actuaciones, contemplando tanto la teoría como práctica, el contenido y la forma.
3. Ha de ser progresiva y continua, esto es no dejarla para el final, es a lo largo de todo el proceso, incorporando momentos de seguimiento y de evaluación intermedia cualitativos.
4. Ha de ser formativa, la evaluación en sí misma aporta aprendizaje.
5. Ha de entenderse como un proceso, analizando los imputs que afectan al desarrollo de la experiencia.
6. Ha de ser dialógica docente-estudiante, ambos dialogan, intercambian y participan activamente en la evaluación.
7. Ha de permitir la autorregulación constructiva, esto es que ha de apoyarse en una actitud de autocrítica.
8. Ha de posibilitar aportunidades al estudiante para mostrar y demostrar los aprendizajes adquiridos, así como para detectar los déficits.
9. Ha de ser un proceso abierto permanente, no concluso en el alcance de los objetivos, contempla al estudiante como un ser inacabado, por lo que se suceden el alcance de objetivos y metas que progresivamente van incorporando aprendizaje.
10. Ha de contar con diversas estrategias y métodos, la diversidad de estudiantes y de actividades pedagógicas, exigen diversificar los métodos de evaluación, alejándose de aquellos que son meramente memorísticos, reproductores y pasivos. Algunos modelos son la autoevaluación, evaluación por los compañeros o co-evaluación, evaluación basada en los grupos, programas

negociados de aprendizaje, evaluación apoyada por ordenador.

11. Ha de estar centrada en la coherencia entre los valores y las propuestas, entre los principios y los valores declarados y la práctica educativa real, entre los objetivos y las estrategias.
12. Hay que registrar los resultados en términos de logro de los objetivos propuestos; extraer conclusiones de mejora (lecciones aprendidas) y difundir y comentar los resultados de la evaluación con todos los implicados.

Fuente: Elaboración propia a partir de López Bachero (2000); Brown y Glasner (2003); Juanjo Celorio (1995, citado en Argibay y Celorio, 2005); VVAA (2009); Duch (2009); Álvarez Méndez (2009); Luque (2011).

3. EL DOCENTE UNIVERSITARIO ANTE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

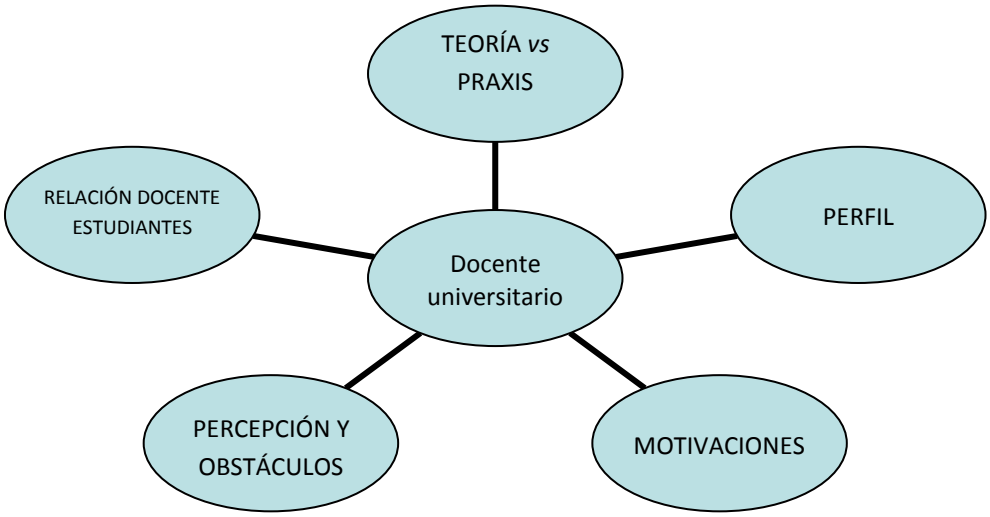
El cambio educativo depende de lo que los profesores piensan y hacen, y cada uno –desde su lugar– ha de empezar a actuar.
Bolívar (2007: 106).

La Universidad es mucho más que un centro de formación, más que aulas, alumnos y profesores, pero también es cierto que, de alguna manera, gran parte de lo que es la Universidad transcurre en las aulas, lugar donde tiene lugar la actividad docente en la que profesor y alumnado se encuentran. Como ya se ha anunciado, el profesor desempeña uno de los roles más importantes en la misión formativa universitaria y, por ello, se torna aquí en uno de los actores principales en la búsqueda de un cambio de sociedad hacia un modelo más justo y humano (Rodríguez Jiménez, 2012).

Esta sección trata de describir algunos aspectos relacionados con el profesor de una Universidad transformadora y orientada al desarrollo. Para ello se presenta la opción metodológica del docente que transita entre la teoría y la praxis, a sabiendas de que, en la EDCG, el discurso y la acción deben ir de la mano, la reflexión y la acción; para continuar con las caraterísticas del perfil que definen al docente proclive a abordar la EDCG; se sigue con las motivaciones y con la percepción social que se tiene sobre estos docentes, y se

finaliza con el tipo de relación que se establece entre el docente-estudiantes en estas prácticas docentes.

Figura 31: Elementos a considerar en el docente universitario.



Fuente: Elaboración propia.

3.1. PRÁCTICA EDUCATIVA VS. TEORÍA EDUCATIVA

Respecto a la práctica educativa del profesor universitario, Carr (1990: 73) enuncia que "no es una especie de comportamiento robótico que pueda realizar de un modo totalmente irreflexivo y mecánico". De hecho, viene a indicar que se trata de un ejercicio intencionado, consciente e inteligible a través de las estructuras de pensamiento que pueden ser tácitos o estar parcialmente articulados, mediante los cuales los docentes procuran dar sentido a sus experiencias. Por lo tanto, los docentes se entregan a sus prácticas pedagógicas atendiendo a un conjunto de creencias acerca de lo que están haciendo, y estas están condicionadas por el contexto en que tienen lugar y guiadas por los objetivos que persigue (Carr, 1990). Estas creencias, cuanto más coherentes y sistemáticas sean, más se parecerán a una teoría. Se trata de suponer que la práctica educativa se debe a un modelo teórico que es constitutivo de esta práctica y, al mismo tiempo, es el medio por el que se puede entender las prácticas educativas propias o de otros. Esto es así porque, como

apunta Freire, “nadie puede dar clases sin tener la convicción de creer en lo que hace” (2009: 51).

Por otro lado, el mismo autor caracteriza la práctica educativa como una práctica social y, por consiguiente, “que el esquema teórico de un docente individual no es algo que pueda adquirirse en aislamiento, más bien, es una manera de pensar que se aprende de y se comparte con otros practicantes, y que se conserva por medio de aquellas tradiciones de pensamiento y práctica educativos, dentro de las cuales se ha desarrollado y ha evolucionado” (Carr, 1990: 73).

Todas las prácticas docentes son dependientes de lo que los profesores piensan o creen acerca de ellas, sobre cómo estos las conciben, tanto desde el punto de vista conceptual y teórico, como desde el punto de vista de la intervención educativa. De hecho, “ni la práctica docente se emprende sin docentes que piensen sobre lo que están haciendo, ni puede ser observada por teóricos de la educación de una manera teóricamente neutral” (Carr, 1990: 75). Dicho esto, procede entender que las prácticas educativas con enfoque de EDCG, emprendidas por los docentes universitarios, vienen condicionadas por sus motivaciones, objetivos y valores, que deben sostener una vinculación directa con la noción, objetivos y procesos metodológicos por los que aquellas se ciñen.

Cabe reseñar los intereses que mueven a los docentes para desarrollar sus prácticas educativas. En el marco de la EDCG se identifica el interés emancipatorio que nombrara Habermas, a diferencia de los intereses técnicos y prácticos (Carr, 1990).

3.2. EL PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA EDCG

El papel del docente universitario consistirá básicamente en crear y facilitar situaciones de aprendizaje que faciliten el desarrollo personal y contribuyan a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento.
(Ortega Navas, 2010: 322).

El proceso de desarrollo del currículo formal de las asignaturas es complejo y corresponde al profesorado definirlo, dado que son los expertos en las materias que se enseñan y, también, son los que directamente trabajan con los estudiantes (Karjalainen et. al., 2009)[6].

[6] Esto queda directamente relacionado con la propuesta de Vizcarro sobre la necesidad de contar con la participación de todas las partes implicadas en los proyectos de innovación.

Dado el alto grado de protagonismo que adquiere esta figura, este apartado se dedica a exponer la visión sobre el rol que se espera del profesor universitario con práctica docente con enfoque EDCG.

La bibliografía consultada aporta una considerable lista de funciones, tales como:

Capacidad de apertura al cambio, capacidad de flexibilidad, de adaptaciones a las situaciones imprevistas, de iniciativa, con responsabilidad, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de autoperfeccionamiento, capacidad comunicativa, creativa, de educación para el desarrollo de hábitos saludables; acompañante, consejero, orientador y motivador que ayuda al estudiante en el proceso de aprendizaje, tutor, instructor, ejecutor de programas de formación, evaluador, gestor, experto en tecnología, innovador, investigador, etc., investigador en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica docente mediante el conocimiento de técnicas, actitudes reflexivas y toma de decisiones, adaptándolas a las tareas y estudiantes concretos; proactivo, debe estar motivado por su trabajo, buen conocedor del mundo en el que toca vivir, de los jóvenes, seguro de sí mismo, que sepa convertir en cultura viva los contenidos y en procedimientos racionales, los métodos de enseñanza y las exigencias a los estudiantes; profesorado culto, bien formado, con vocación y equilibrado.

Fuente: Gimeno, 2005; Tejedor, 2001, citado por Ortega Navas, 2010; Ortega Navas, 2010.

Siguiendo con las expectativas que se tiene sobre un docente universitario con EDCG, Ortega Navas señala que, al igual que se proyecta sobre sus estudiantes que adquieran una serie de conocimientos conceptuales, habilidades y actitudes, se espera de los docentes, que estos disponga de todos estos conocimientos, especialmente aquellos que le permitan “adaptarse a la nueva sociedad en la que desarrollan actividades cada vez más variadas y diferenciadas” (Ortega Navas, 2010: 307). Además, el docente en su quehacer cotidiano ha de organizar, orientar y supervisar personalmente el trabajo de los estudiantes, facilitando el proceso de aprendizaje para que desarrollen el conjunto de atributos que se definen para una ciudadanía global. Por ello, en palabras de Knapper (2009), la mayor responsabilidad del profesor es la selección y diseño de tareas de aprendizaje adecuadas, más que comunicar la materia.

Atendiendo a la finalidad del docente porque sus estudiantes se desarrollen como personas autónomas, participativas y transformadoras, su metodología se encamina en dirección contraria a la “educación bancaria” de Freire, y en la que los roles del educador y educando quedan limitados a las siguientes características (Freire, 1998).

Tabla 20: Roles del educador y del educando en la *educación bancaria* de Freire.

El educador	***El educando***
Es siempre quien educa	Es que es educado
Es quien disciplina	Es el disciplinado
Es quien habla	Es el que escucha
Es el que prescribe	Es el que sigue la prescripción
Es el que elige el contenido de los programas	Es el que recibe en forma de "depósito"
Es siempre el que sabe	Es el que no sabe
Es el sujero del proceso	Es su objeto

Fuente: Freire (1998: 17).

Se reclama también al docente un compromiso ético, asegurando ofrecer contenidos de aprendizaje que merecen la pena ser aprendidos, alejándose de excusas como "es parte del programa" o "viene así en los libros de texto" o "es exigido por unos mínimos curriculares" (Álvarez Méndez, 2009). El educador es un profesor que, para abordar su acto pedagógico con enfoque de EDCG, ha de ser crítico, indagador y transformador, que trabaje bajo los presupuestos de la investigación acción, y que entiende la educación no solo en su vertiente pedagógica, sino también en su dimensión social y ética (Argibay et. al., 2009).

Una actitud que ha de estar implícita en el quehacer docente, guiado por las premisas de la EDCG, es que este ha de creer que es posible conseguir el objetivo de construir una ciudadanía global, y que puede influir en la vida cotidiana del grupo (Veiga, 2009). A ello se suma la necesidad de un comportamiento coherente a través de "los gestos, la actitud, las palabras que usa el docente" (Morelli, 2009: 101) y no deben contradecir los principios y los valores de los itinerarios didácticos abordados.

Los docentes no pueden olvidar que enseñan a personas concretas y diversas con sus historias y pertenecientes a culturas concretas, que la convivencia se sustenta en el respeto a la dignidad de cada uno de sus estudiantes, y que para que se produzca un reconocimiento mutuo, profesor-estudiante, han de asumir los imprescindibles cambios de rol en su función docente, investigando y generando conocimiento a partir de las realidades concretas en las que están insertos, tanto ellos como sus estudiantes (Polygone, 2002; Morillas y Llopis, 2011).

La búsqueda de estudiantes que desarrollen una actitud de compromiso, reflexivos, críticos y transformadores, supone que el docente cuente en su haber todas estas

predisposiciones (desarrolladas o en desarrollo), especialmente cuando este considera que su práctica docente es una actividad creadora que, "a partir de la realidad cotidiana, prepara para la libertad, el crecimiento individual y el bien común; que trabajen de manera cooperativa y en red para generar los necesarios procesos de cambio y que lleven adelante un movimiento de transformación de la educación, implicando a toda la comunidad educativa desde el interior de las propias universidades" (VVAA, 2009: 55; Jara, 2009: 38).

> *Otra de las convicciones propias del docente democrático consiste en saber que enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores.*
>
> Paulo Freire, (2009: 54).

Rodríguez Jiménez (2012) apunta que la actitud del profesor es un aspecto fundamental en el proceso debido a que contribuye a que los estudiantes observen que, por ejemplo, cuando se organizan seminarios, dinámicas, u otras actividades de carácter crítico, todo ello forma parte de un planteamiento que tiene como finalidad trascender al aula y que, además, su profesor está realizando a través de estas acciones un ejercicio de responsabilidad con la sociedad global, buscando también la complicidad y compromiso activo de sus estudiantes. Así el docente pone en escena actitudes como:

- La búsqueda de relaciones horizontales con los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.
- El desarrollo de estructuras que favorezcan que los estudiantes asuman su voz y puedan expresarla como parte de su proceso educativo.
- La coherencia entre lo que se hace y lo que se dice en el aula, procurando que las actividades en clase no sean percibidas por los estudiantes como ejercicios inconexos y distanciados de todo lo que ocurre fuera del aula.

3.3. LAS MOTIVACIONES DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Los docentes, acogiéndose a la libertad de cátedra (Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, art. 13), escogen su modelo de enseñanza, pero dado que la educación no es neutra y que implica unos supuestos de valor e ideológicos (Celorio, 2007),

se considera de utilidad ahondar sobre las motivaciones que se imprimen en aquellos docentes que escogen poner en práctica metodologías de enseñanza que sintonizan con la pedagogía propia de la EDCG.

Dicho lo anterior, las motivaciones en el ámbito de la EDCG se rigen por un conjunto de valores o principios (la bibliografía remite a ambos términos), que son, a su vez, la finalidad que se pretende obtener en el aprendizaje competencial de los estudiantes. Por ejemplo, Intermón Oxfam (2005), identifica como principios éticos las actitudes democráticas, respetuosas, responsables, participativas, activas y solidarias. Para Boni (2005), esta forma de entender la formación universitaria sintoniza directamente con la EDCG. La misma autora junto a otros (2013) señala que para la planificación de acciones se parte de los principios básicos de colaboración, participación y transformación social, pero añade como principios orientadores de la EDCG los siguientes: visión política de la educación, visión ecosistémica, elemento de la identidad, elemento glocal y elemento pedagógico (citados en el capítulo 1 de esta memoria). Estos principios condicionan la orientación del comportamiento y el quehacer docente del profesorado, pues impregnan al conjunto del contexto y lo hacen desde la interconexión que existe entre ellos. De esta manera, estos principios son los que permite acceder a la adquisición o desarrollo de los atributos en el estudiantado como ciudadanía global. Como puede verse, el profesorado que adopta la decisión de aplicar la EDCG en su actividad docente, la tiene motivada por estos principios que se ajustan al tipo de motivaciones secundarias.

Desde la psicología se dispone de las teorías de las motivaciones humanas, con las que se trata de describir qué son los docentes y qué pueden llegar a ser, atendiendo a aquello que les mueve y mantiene activos, esto son las motivaciones. En general, se puede identificar dos grandes grupos de motivaciones, las conocidas como primarias (están dirigidas a buscar la satisfacción de elementos de carácter biológico, como puede ser el hambre, la sed, el sueño, etc.) y las conocidas como secundarias (que se enmarca dentro del conjunto de elementos racionales, en tanto que el ser humano es un ser emocional y social, como por ejemplo, la necesidad de seguridad, de conocimiento, de integración, etc. (Vallejo-Nágera, 1991). Según esta clasificación, para llevar a cabo prácticas docentes desde el enfoque de la EDCG, las motivaciones del profesorado son secundarias. Dentro de esta categoría, algunas de las teorías que aportan indicios para entender e interpretar las motivaciones objeto de estudio son la *Teoría de fijación de metas de Edwin Locke, la Teoría de las expectativas de Vroom,* la *Teoría de flujo y la motivación intrínseca,* la *Teoría del factor dual de Herzberg* y la *Teoría X y Teoría Y.*

- La *Teoría de Fijación de Metas de Edwin Locke y la Teoría de las Expectativas de Vroom:* estas teorías sostienen cierto componente que las vincula en tanto que se constituyen en teorías que explican las motivaciones que giran en torno a la proyección,

y expectativas que el profesor hace cuando se propone el alcance de una meta, la cual se esfuerza en lograr.

Añade la Teoría de Locke, que es necesario que las metas que se proponga el docente sean claras y alcanzables para mantenerse a sí mismo y a sus estudiantes motivados, y que deben transitar desde las más simples a las más complejas, esclareciendo el sentido de utilidad, esto es, para qué sirven, y considerando las diferencias individuales de sus estudiantes. La importancia del establecimiento de aquellas radica en que son un elemento que se centra en el comportamiento y puede llegar a convertirse en una motivación, la cual se incrementa si además los docentes reciben retroalimentación sobre cómo está desempeñando su actividad. Ello trae consigo que la meta se convierte en un reforzador que mantiene elevada la motivación.

La segunda teoría, la Teoría de las Expectativas, plantea que las creencias e ideas que lleva al profesor a valorar la posibilidad de alcanzar una meta, le aporta sensación de esperanza y despierta expectativas, de manera que inciden en su comportamiento y en su motivación.

En consecuencia, el profesorado tiene expectativas sobre los resultados de los aprendizajes que ha de ir adquiriendo sus estudiantes, y su meta es que sean en torno a los atributos que define la EDCG.

- La *Teoría de Flujo y la Motivación Intrínseca:* señala que cuando una acción tiene la capacidad de generar satisfacción, en este caso al profesor universitario, es también capaz de atraer toda su atención, y la finalidad de realizarla no se ve afectada por el grado de dificultad que pueda tener. Se dice, en esta ocasión, que la motivación intrínseca viene fortalecida porque el profesor se concentra en lo que hace por la satisfacción que obtiene en la acción misma.

- La *Teoría del Factor Dual de Herzberg*: se distinguen dos factores llamados higiénicos o extrínsecos y motivacionales o intrínsecos. Los primeros refieren a factores externos a la tarea que realiza el docente, se localizan en el ambiente que lo rodea y abarcan las condiciones en que desempeña su trabajo. Como esas condiciones son administradas y decididas por la Universidad, los factores extrínsecos están fuera del control de aquél. Además, estos factores se caracterizan porque su satisfacción elimina la insatisfacción que pueda estarse dando en la realización de la tarea, y aunque estos no garantizan una motivación que se traduzca en esfuerzo y energía hacia el logro de resultados y metas, si no se encuentran satisfechos, provocan insatisfacción. Los factores extrínsecos en este trabajo se relacionan, especialmente, con las variables que se han identificado dentro del contexto reciente y de la estructura institucional.

  Los segundos (intrínsecos) refieren al trabajo en sí, y tienen la capacidad de incidir en la motivación de los profesores atendiendo a que estén presentes o no. Están

relacionados con la satisfacción con el status laboral que el docente ocupa, así como con la naturaleza de las tareas que la misma realiza. En este sentido, se puede decir que los factores motivacionales están bajo el control del profesor, pues se relacionan con aquello que este hace y desempeña. Estos factores involucran los sentimientos relacionados con el crecimiento y desarrollo personal, el reconocimiento profesional, las necesidades de autorrealización, la mayor responsabilidad, y ello depende de las tareas que realiza en su trabajo. Todo viene caracterizado por las condiciones directas que afectan al acto pedagógico desempeñado, es decir, la posibilidad de elaborar la guía docente de sus asignaturas, su relación con los estudiantes o su formación para abordar con satisfacción sus funciones.

- La *Teoría X y Teoría Y*: estas teorías tienen una importante aplicación en las organizaciones, como pueden ser las universidades. La teoría X supone que el profesorado es perezoso, que debe ser motivado a través del castigo y que evita las responsabilidades; se contempla a los docentes como que no quieren trabajar, prefieren ser dirigidos, tienen poca creatividad, la motivación funciona solo a los niveles fisiológicos y de seguridad y debe ser controlado y, a veces, obligado a trabajar. Por otro lado, la teoría Y supone que el esfuerzo es algo natural en el trabajo y que el compromiso con los objetivos supone una recompensa y, que los profesores tienden a buscar responsabilidades. Bajo condiciones correctas, el profesorado trabaja de manera natural, este prefiere la autonomía, es creativo, la motivación ocurre en todos los niveles, y tiene capacidad para autodirigirse. El docente que aplica el enfoque de la EDCG se rige por la teoría Y fundamentalmente, en tanto que el perfil y las funciones definidas en el apartado anterior, le requiere de esta motivación.

3.4. PERCEPCIÓN SOBRE LOS DOCENTES y OBSTÁCULOS PARA LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE EDCG

Es sabido que las exigencias de la puesta en práctica de metodologías docentes con enfoque de la EDCG, las posiciona en el ámbito de la innovación educativa. También es cierto que la amplia normativa institucional generada, especialmente al hilo de la adaptación al EEES, ha supuesto una puesta en valor de las iniciativas que introduzcan prácticas novedosas, diversas, innovadoras que contrarresten muchos de los déficits acumulados por la pedagogía tradicional, ampliamente arraigada en la Universidad. Sin

embargo, el estudio realizado por Hannan y Silver (2006) en un conjunto de universidades inglesas sobre proyectos de innovación educativa, arrojan el dato de que con frecuencia estos proyectos son considerados como de “bajo nivel y sospechosos” (Hannan y Silver, 2006: 123). Este hecho se coloca en una situación contradictoria sobre el currículum formal institucional que llama al impulso de estas iniciativas de innovación, con el reconocimiento que localmente se proyecta sobre los mismos.

Otro resultado de la investigación de Hannan y Silver, indica cómo los docentes con aspiraciones innovadoras en su práctica, han de enfrentarse a tener que escoger entre trabajar dentro de los planes de acción y prioridades que adoptan los departamentos y las facultades, o de seguir su camino independiente. Señalan además que la innovación es a menudo considerada como “una amenaza por los colegas y el personal con antigüedad, y de hecho, los innovadores se han descrito a sí mismos como aislados, e incluso, excéntricos e intimidados; se encuentran con la oposición y la hostilidad, expulsados en su departamento, entre los colegas más escépticos, que desprecian la enseñanza y que ven la investigación como prioridad dominante” (Hannan y Silver, 2006: 166).

Estos investigadores detectan que el éxito de algunas experiencias de innovación educativa ha venido del acompañamiento del apoyo de los colegas y compañeros con más antigüedad; o también se han dado otros casos en los que la sospecha, el escepticismo y la resistencia, han cedido y se han convertido en apoyo, aunque en ocasiones este se traduce en posicionamiento del tipo: “está bien con tal de que tú lo hagas, pero eso no es para mí” (Hannan y Silver, 2006: 166).

A pesar de estas percepciones sociales que se manifiestan sobre los docentes que abordan la EDCG, se considera que estos “tienen que volver a ser sujetos sociales “peligrosos” y culturalmente “subversivos” (Nanni, 2009: 18), y esto es así porque, dado el predominio existente de la educación convencional, la educación que construye ciudadanía, debe dar también posibilidades, y alejarse de los determinismos. Así, educar para generar ciudadanía global implica docentes motivados, estimulados, animados para ello, actuando desde una “cultura de vanguardia y, por tanto, del riesgo en nuestra sociedad compleja” (Nanni, 2009: 18).

Para poder hacer lo anterior, Morelli (2008) señala que una de las dificultades es que los docentes puedan cometer el error de creer que se está llevando a cabo una educación para la ciudadanía activa por el simple hecho de afrontar determinadas temáticas, pues como ya se ha indicado en páginas anteriores, la EDCG no se reduce al aporte de contenidos. A ello se suma que el docente se percibe devaluado, además de “desbordado e impotente para afrontar un papel que cada vez es más conflictivo, al que cada vez se le exige más, viéndose abocado a desempeñarlo en condiciones inciertas” (Gimeno, 2005:

159), que se han acrecentado y acentuado en los útlimos años con la crisis, al afectar a las condiciones y exigencias laborales.

Para finalizar, y siguiendo con las percepciones sobre el rol del profesorado innovador con prácticas docentes con enfoque EDCG, parece relevante la disertación de Troyano et al. (2006), cuando apuntan al concepto de *conjunto de rol*, para referirse a que el rol del profesorado viene definido por su entorno y contexto, jugando un importante papel el propio alumno, sus compañeros de trabajo, etc. La importancia de este concepto se sitúa, entre otros posibles aspectos, en lo que los autores denominan como *tensión de rol*. Esta tensión surge cuando se producen demandas contradictorias (percepciones sobre el rol del docente) de personas del conjunto del rol, teniendo como efecto un *conflicto de rol* o *ambigüedad de rol*. Estos dos efectos pueden traer consecuencias de tipo fisiológico, cognitivo y comportamental derivado de la "insatisfacción laboral, descenso del compromiso, declive de la productividad, deseos de abandonar, y mermar la salud física y psicológica, que a corto-medio plazo desenlaza en una disminución de la calidad docente" (Troyano et al., 2006: 78).

3.5. RELACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTES EN COHERENCIA CON LA EDCG

Los estudiantes comprenden mejor y se interesan más en la medida en que tienen posibilidad de dialogar y de interaccionar con los docentes, compañeros y adultos.

"Pedagogía de la mutualidad" de Bruner, citado por De Paz, 2009: 96.

El clima académico no es algo que existe como realidad objetiva, es la forma en que los sujetos perciben la situación (Zabalza, 2003). En este sentido, Acaso (2012) hace patente cómo el clima en el aula, que es el lugar donde acontece mayoritariamente la relación profesor-estudiante, el espacio físico, con la distribución de mobiliario, la disposición de mesas, el tipo de mesa y sillas, la tarima, la luz, la centralidad de los medios y recursos (cañón, ordenador, pizarra), condiciona y estimula una relación más cercana, cordial, con una comunicación más fluida y espontánea, o por el contrario, se constituyen en elementos que distancian al docente de los estudiantes, e incluso estos últimos entre sí.

Los docentes con enfoque de la EDCG, se caracterizan porque su relación con sus estudiantes es cercana y accesible. Este hecho se pone de manifiesto a través de diversas actitudes y actuaciones que aquellos asumen, como por ejemplo, estos, como facilitadores del aprendizaje, se entienden dentro del grupo, adoptando una actitud de predisposición a

“aprender junto a” (sus estudiantes). Este comportamiento resulta de una estimulación recíproca entre estudiantes y docentes, como consecuencia de la relación de la acción educativa que entablan entre sí, creando como un “círculo virtuoso”, “cuyo principal motor sea el interés por aprender, tanto recíprocamente como de la situación” (Consorcio, 2009: 63).

En su rol de facilitador del proceso de aprendizaje, la capacidad de escucha es un aspecto fundamental del trabajo del docente, dentro y fuera del aula. Para ello, es necesaria la construcción de la actitud dialógica que, en la práctica, va perfeccionando el ejercicio de la ciudadanía activa (Consorcio, 2009; Morelli, 2009). El docente ha de ser capaz de generar situaciones que alienten el diálogo razonado y la creatividad lo que le permite entenderse y compartir con los estudiantes, favoreciendo la comunicación (Ortega Navas, 2010).

Por otro lado, esta actitud dialógica entre docente y estudiantes, ayuda a desplegar el rol desafiador que los autores señalan como uno de los roles que caracteriza a este docente con EDCG. Dice Paulo Freire (2001) que el educador progresista y serio ha de enseñar su disciplina, pero también desafiar al educando para que este piense críticamente sobre la realidad en la que está inserto. Este rol se concreta a través de las preguntas, las propuestas metodológicas, los diversos materiales de apoyo que nutren de información, ampliando las perspectivas de los contenidos a trabajar; cuestionando sus afirmaciones o negaciones; provocando el debate y discusión en torno a sus apreciaciones; incorporando nuevos contenidos contribuyendo a llevarlos a sintetizar ideas, provocando la reflexión progresivamente hacia lo más complejo o profundo. Todo ello acompañado de la activación de la capacidad crítica, de inquietud, de no conformismo. Pero esta inquietud, esta curiosidad, dice Freire que no nace espontáneamente, por lo que la práctica docente ha de contribuir a que se produzca la promoción desde la ingenuidad en la que el educando está inserto (Freire, 2001).

> *Sentirse desafiado por el grupo de estudiantes con quienes se trabaja, es quizás la primera actitud democrática que se puede tener para generar condiciones y disposiciones de aprendizaje.*
>
> Paulo Freire (2001: 43)

Este proceso coloca al docente en disposición de compartir búsquedas y preguntas con los estudiantes, también a reconocer ante ellos que no se tiene todas las respuestas, que no lo sabe todo (Jara, 2009). Este conjunto de roles a desempeñar por el docente universitario, contribuye a definir las expectativas que este proyecta para que afronte el acto pedagógico de manera eficaz. A este respecto, y ahondando más sobre ello, Hegoa/Incyte (2003) señala que esperar que el docente cuente con todas estas habilidades pedagógicas, viene a significar que este cuenta en su haber con formación y capacidades demostradas para poder ejercer como tal.

En resumen, este modelo de relación dialógica en la que el docente, a la vez que es desafiador, es desafiado, queda muy bien definido por Jara (2009: 38) cuando dice:

> "Tal vez el primer "desafío" viene por parte del grupo hacia el docente; son ellos y ellas quienes desafían con sus preguntas; sus intereses (o su desinterés); sus conocimientos, afirmaciones o negaciones sobre los contenidos a trabajar; su percepción sobre el propio docente: sobre su papel, sus capacidades o sus comportamientos; sus expectativas, sus palabras o sus silencios… su sola presencia en el espacio educativo significa ya un desafío para los docentes, "crear las posibilidades" para la producción o la construcción del conocimiento: saber que el profesor no sabe absolutamente todo sobre los contenidos a tratar; saber que el grupo tiene sus saberes, sus interrogantes y sus exigencias; pero también saber que puede enfrentar el desafío porque se prepara lo mejor posible; saber que tiene criterios, herramientas y procedimientos para abordar con creatividad y criticidad el asunto".

4. CONCLUSIONES

Respecto al concepto de EDCG, *se* han presentado algunas de las definiciones que se aportan sobre el mismo y se observa cierta similitud entre ellas, a la vez que aportaciones parciales que permiten una complementación. A partir de estas propuestas, se formula la siguiente definición de la EDCG.

La EDCG está dirigida a todas las comunidades del planeta, busca la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad, para ello se expone como finalidad favorecer una ciudadanía informada, responsable, políticamente activa, con herramientas, estrategias y medios, con autonomía personal, crítica sobre la realidad mundial y local, generadora de una cultura de la solidaridad, comprometida tanto en la lucha contra erradicación de la pobreza y la exclusión, como en la promoción del desarrollo humano justo, equitativo y sostenible, haciendo pleno el ejercicio de los derechos.

Con relación a los objetivos se muestra cómo la ingente cantidad de intenciones en la identificación de los objetivos de la EDCG conlleva que, en algunos casos, lo que es presentado como fin de la misma, en otras ocasiones se dirija a ser objetivos intermedios para el alcance de otro de mayor consideración. Este hecho dificulta una concepción concreta finalista de la EDCG. Conscientes de que no se está creando ninguna idea nueva

al respecto, pero atendiendo a la necesidad de dejar constancia sobre el posicionamiento que el trabajo de investigación exige, se estima la siguiente definición como objetivo general o finalidad de la EDCG: conseguir el mayor bienestar y desarrollo de todos los ciudadanos del planeta. Esta afirmación conlleva la consecución de una serie de objetivos operativos que ya han sido citados: dotar de capacidades, de autoestima, autogestión; promover la democracia, la participación y el compromiso activo; doblegar los poderes hegemónicos causantes de exclusiones, pobreza y concentración de riquezas; favorecer el respeto, la dignidad, los derechos humanos, la equidad, la igualdad de género; impulsar una relación respetuosa con el medio ambiente y aprender a gestionar positivamente los recursos naturales, etc.

Metodológicamente, la EDCG es un proceso educativo, de enseñanza-aprendizaje, que ha de ser constante, basado en el diálogo y con carácter transformador que se nutre de teorías de aprendizaje pedagógicas y teorías de aprendizaje constructivista. Este proceso se materializa a través de la consecución progresiva de tres momentos que se interrelacionan, condicionan e interpelan, que aquí se denominan el proceso de las tres “C”:

- ***C**onocimiento, valores y actitudes:* se promueve el conocimiento, los valores y las actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y el desarrollo humano y sostenible.
- ***C**omprensión, sentido de identificación y pertenencia:* se favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales del planeta, que permita despertar un sentido de pertenencia a una comunidad mundial.
- ***C**ompromiso y acción para transformar:* se compromete con la defensa y la promoción de los derechos humanos de todas las personas, actuando en el ámbito individual, local y global, con la finalidad de provocar la transformación social.

Sobre las teorías de aprendizaje, aunque unas son desarrolladas por su autor desde una perspectiva formativa pedagógica, y otras desde la dimensión política, coinciden en que se desarrollan dirigiendo el aprendizaje de los estudiantes hasta la acción, la acción para el cambio pretendido por la EDCG, pues la participación, como señalan Escudero y Mesa (2011), proporciona al estudiante la adquisición de habilidades, una mayor conciencia crítica y una mayor capacidad de transformación social.

En lo que respecta a la evaluación, debe advertirse la conexión entre las aportaciones de los expertos que tratan el tema de la evaluación en el EEES (ver capítulo 4) con el decálogo que aquí se ha presentado de las propuestas de los autores especializados en la EDCG, por lo que se estima que la evaluación en las prácticas docentes con enfoque de EDCG

sostiene una íntima relación con las prescripciones europeas. En síntesis, la evaluación de los aprendizajes ha de ser participativa, cualitativa, constante, formativa, autorreguladora, progresiva, dialogada, reflexiva. Ha de contar con diversos métodos y herramientas en coherencia con la EDCG.

Los profesores que se plantean su acto pedagógico basado en la EDCG, lo entienden como una relación simbiótica entre lo que hace y la forma de entender y crear la teoría educativa, de manera que la forma de concebir la teoría educativa, ejerce un impacto en su quehacer docente condicionándola, a la vez que la práctica retroalimenta a la teoría, reconstruyéndose mutuamente. La forma de entender la docencia (como actividad y teoría de la educación) también viene condicionada por las motivaciones e intereses que los docentes proyectan en ellas.

Los profesores universitarios que asumen un modelo de enseñanza enfocado hacia la EDCG han de reunir una serie de características que definen a su perfil. Los resultados presentados muestran una amplia y diversa lista de funciones que se espera que cumpla el profesorado, lo que permite vislumbrar el elevado grado de exigencia que se proyecta sobre el mismo.

Las características incluyen elementos que refieren tanto a la posesión de conocimientos conceptuales, como de habilidades y de actitudes, que sostiene coherencia con el modelo docente de la EDCG.

Con relación a los valores o principios que orientan a la EDCG, se puede afirmar que el que refiere a la visión política, es el que tiene un predominio sobre los demás, como motivación de los profesores para sumergirse en la tarea docente que tiene como enfoque esta perspectiva pedagógica, esto es, que se trata de un docente sensible, que conecta con la realidad, crítico con ella, especialmente con las injusticias, y que se compromete a contribuir a cambiarlas con los medios que tiene a su alcance, en este caso, la acción educativa.

Respecto a las teorías de la motivación, dado el objeto de atención del trabajo, se centran en necesidades secundarias y, en conjunto, se obtienen teorías que centran el germen de las motivaciones en la propia persona del docente, y otras sitúan a las motivaciones basadas en el entorno y de manera externa a la persona.

Se produce un contraste entre la puesta en valor de las iniciativas innovadoras, teniendo en cuenta el potencial que estas aportan en el ámbito educativo, con las diversas percepciones que se proyectan sobre los docentes que las llevan a cabo, pudiéndose detectar representaciónes sociales que refuerzan y reafirman la iniciativa, como otras que la rechazan.

Respecto a esta última, hace presuponer la existencia de una brecha entre el proceso de cambio de la docencia desde las premisas del EEES, que necesariamente requiere del impulso de iniciativas innovadoras, con las prioridades institucionales, en tanto que existen manifestaciones que señalan la ausencia de reconocimientos, incentivos, estímulos hacia los docentes que se proponen la EDCG.

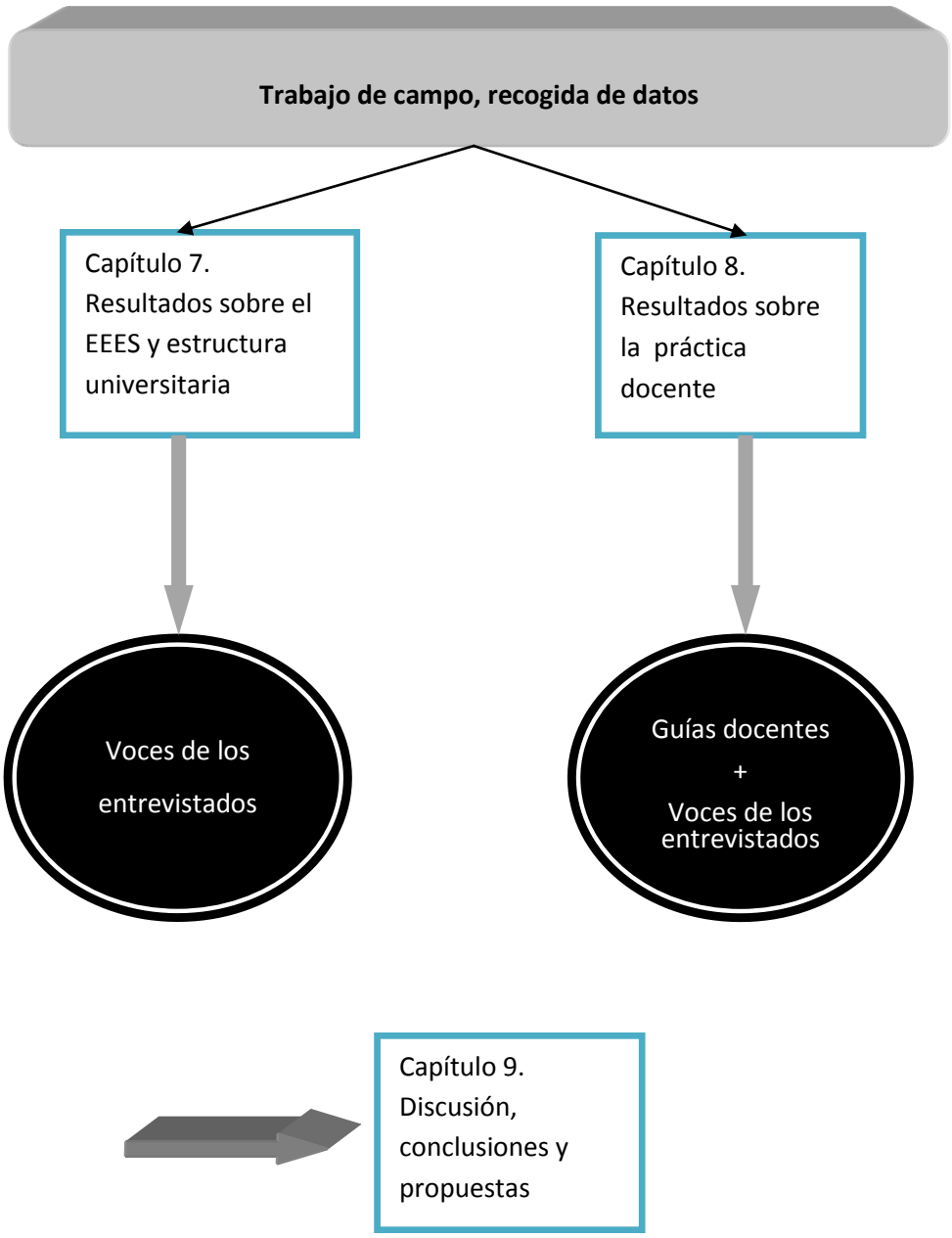
La innovación docente que, por otra parte, es el ámbito natural en el que se circunscribe la EDCG, requiere de los docentes la adopción de decisiones para escoger entre los planes de acción y las prioridades institucionales y la innovación educativa que, generalmente, se aleja de las acciones previstas por la institución (de ahí su valor innovador). Esta dualidad expone a que, los docentes con iniciativa innovadora, se encuentren con detractores y con alianzas entre sus colegas, puedan creer que su mera práctica pueda estar provocando el alcance de los objetivos perseguidos en el aprendizaje de los estudiantes, necesiten de formación específica para abordar la acción innovadora, y de tiempo, tanto para elaborar el proyecto docente, como para ejecutarlo.

La relación entre los docentes y los estudiantes cuando se practica la EDCG se caracteriza porque es cercana, accesible, de estímulo recíproco para el aprendizaje, dialogada y creativa. Se plantea que el docente ha de ser desafiador con sus estudiantes, a la vez que estos interpelan a aquél con sus preguntas, inquietudes, curiosidades. Se trata de una relación desafiante, a la vez que ser desafiado. En este sentido, también se observa la conexión con las indicaciones que propone la adaptación al EEES vista en al capítulo 4.

TERCERA PARTE

Mapa conceptual de los tres capítulos de la tercera parte: Resultados del trabajo de campo.

Figura 32: Estructura de la tercera parte (capítulos 7, 8 y 9).



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 7

ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO SOBRE

EL EEES Y LA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA

1. INTRODUCCIÓN

En los siguientes capítulos 7 y 8, se exponen los resultados obtenidos en el trabajo de campo, cuyas fuentes primarias han sido las entrevistas semiestructuradas celebradas con trece docentes pertenecientes a 10 universidades de cinco comunidades autónomas españolas; con cuatro a expertos, de tres universidades y un instituto (HEGOA), pertenecientes a tres comunidades autónomas diferentes; y con cuatro representantes institucionales en materia de cooperación al desarrollo del GT CUD (CICUE-CRUE). Las fuentes secundarias han sido las guías docentes de las asignaturas impartidas por los profesores entrevistados.

El desarrollo de los contenidos que se presentan se ordenan atendiendo a la estructura de los capítulos predecesores. En el capítulo 7, se presenta el análisis de los resultados del contexto reciente suprainstitucional del EEES y de la estructura institucional o currículum institucional, y en el capítulo 8 se encuentra el análisis de resultados de las prácticas docentes o currículum de la asignatura[1].

Para finalizar esta tercera parte, en el capítulo 9 se contempla las discusiones, conclusiones finales y propuestas, derivadas de todo el trabajo investigador.

Este capítulo está integrado por un apartado que versa sobre la institucionalización del EEES en el contexto supraestructural universitario español, se contínua con las claves del nuevo modelo de estudios como consecuencia del proceso anterior y de la misión formativa dentro del sistema universitario español. Tras lo anterior se ha obtenido algunos elementos emergentes en torno al momento coyuntural de la crisis, y se termina con las conclusiones.

[1] La identificación de los entrevistados, ha sido codificada, por lo que aparecerán a la finalización de cada una de sus expresiones entre paréntesis con la letra “E” que significa “entrevistado”, seguido de un número.

Cuando el número es seguido por la letra “E”, se trata de las respuestas obtenidas de los expertos, cuando se trate de la letra “C”, se trata de las respuestas de los representantes institucionales.

2. INSTITUCIONALIZACIÓN DEL EEES EN EL CONTEXTO SUPRAESTRUCTURAL UNIVERSITARIO ESPAÑOL

2.1. CON RELACIÓN AL MODELO DE UNIVERSIDAD

INICIATIVAS INSTITUCIONALES ASOCIADAS AL IMPULSO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE Y A LA EDCG

En esta sección se obtiene resultados sobre cómo es percibida la Universidad con la llegada del EEES, esto está relacionado con la actual tendencia de modelo de Universidad. También se exponen algunas consecuencias a las que ha derivado y, finalmente, se propone el modelo de Universidad al que se ha de aspirar según los entrevistados.

Con relación a la estructura orgánica universitaria, lo que se destaca es la afirmación sobre el avance de las estructuras que visibilizan la CD en la Universidad.

> *(…) hemos avanzado bastante en temas de ED y Universidad, encontramos aquí la visibilización en forma de vicerrectorados, oficinas, el desarrollo de proyectos… (E16E).*

Respecto al marco regulador jurídico generado a partir de la adaptación al EEES, se valora positivamente el efecto de reconocimiento que ha traído consigo para la docencia con enfoque de la EDCG, de manera que los profesores se sienten respaldados. Sin embargo, ello no ha supuesto un aumento del número de profesores que aborden su acto docente con este enfoque y, en la práctica, el reconocimiento que otorga la institución universitaria a los profesores que lo hacen, se produce a partir del que estos reciben desde el exterior.

En el ámbito de la CD, se pone de manifiesto que los documentos que refieren al marco documental de la CD (Código de Conducta y la ESCUDE), tampoco están siendo aplicados, refiriendo a que no es la línea dominante, en la Universidad.

> *Para la gente que ya hacía cosas, no creo que el EEES haya favorecido que haya más gente que trabaje así, lo que sí ocurre es que la gente que ya trabaja así, tiene un poco más de margen porque tienen las espaldas más cubiertas, tienen un poco*

más de respaldo legal, la ley avala tu práctica mucho mejor, se te reconoce más, tanto en los temas que trabajes como en la metodología (E9).

Otra cuestión también importante es, a veces, la vuelta: gente que está trabajando en el ámbito de la ED (investigación, formación). Si el trabajo que hace tiene un impacto social y la sociedad reconoce ese trabajo como importante, eso viene de vuelta a la Universidad y hace, a veces, que la Universidad reconozca (E14E).

Al código de conducta, por ejemplo, pero incluso a la estrategia de cooperación, pero luego en realidad la línea dominante de lo que la Universidad impulsa va por otros lados (E15E).

En consideración al proceso de adaptación del EEES se tiene las siguientes significaciones.

Los informantes expresan que mientras que el EEES despertó expectativas positivas, en la práctica ha resultado ser un proceso absorbido por la burocracia, ha quedado en “papel mojado” y en “vía muerta”.

Nadie le está prestando ninguna atención, porque ahora lo que se prioriza son otras cosas, me temo, que es papel mojado. No merece la pena darle muchas vueltas (E16E).

Creo que había expectativas para poder haber hecho una introducción de la ED en la Universidad. No se aprovecharon en su mayoría. Creo que ese proceso es un proceso en vía muerta. En las condiciones económicas en las que estamos, el proceso no va a ir a ninguna parte (E18E).

Dicen que una de las consecuencias por cómo se ha aplicado el proceso de adaptación del EEES, es que no se ha dado el tiempo suficiente para que este sea interiorizado y apropiado por quienes lo llevan a cabo.

Luego, cuando se ha visto todo el proceso de reforma, cómo la burocracia ha comido todo el proceso de reflexión que hubiera sido necesario, cualquier proceso de reforma requiere, proceso de interiorización, de apropiación y de convencimiento de la gente que lo va a llevar a cabo (E14E).

En conjunto, la valoración que se expresa es que el desenlace del EEES y el modelo dominante de Universidad, ha originado que los planes de estudio se hayan quedado “por los suelos”, se haya banalizado el estudio universitario y que las “titulaciones de humanidades estén de capa caída”.

Nos hemos quedado como en la nada, ahora con Bolonia, ahora con el espacio europeo, se han quedado los nuevos planes, entre comillas por los suelos (E2).

La realidad que hay detrás de eso es una reducción, una banalización del estudio universitario, al menos del estudio (E10).

En titulaciones de humanidades están absolutamente de capa caída. La institución como tal no se interesa por ese tipo de titulaciones porque no son las que dan dinero, las que generan plusvalía, etc.… (E17E).

Tal y como ha transcurrido la implementación del EEES, se indica que ha derivado a una importante carga de trabajo de carácter burocrático aburrido e inútil, y a mayores exigencias de tiempo y dedicación, de manera que todo ello entorpece la realización de otras funciones y tareas.

> *El criterio de empleabilidad, que también está muy presente en el EEES. El tema de trabajar por competencias vinculadas con la empleabilidad. También en la práctica toda la carga burocrática que lleva asociada. La cantidad de papeleo burocrático y en gran medida inútil, eso te frena, porque te quita un montón de tiempo y un montón de capacidades y de recursos que podrías dedicar a pensar creativamente y te lo desvía a un trabajo muy burocrático, muy aburrido, muchas veces muy inútil (E11).*
>
> *Es exigente y no es la forma tradicional de hacer las asignaturas, las asignaturas normalmente, sobre todo antes de que entrase eso de Bolonia, era asignatura y luego al final un examen, y ya está. Las exigencias: trabajo, por parte nuestro trabajo, horas de atención a alumnos, de estar discutiendo la evaluación con los alumnos. Eso, dedicación (E11).*

La percepción que se tiene de la Universidad es que desvía su misión respecto a lo que Bolonia y todo el EEES ha promulgado, dándose un modelo de Universidad que atiende a los imperativos mercantilistas del modelo neoliberal, y que su interés se centra actualmente en el poder que aporta acceder y disponer de dinero.

> *No es un mensaje que se oiga mucho el de vamos a educar ciudadanos y tal... lo que más se oye es de competencias, las competencias que están pidiendo las empresas, las competencias para buscar trabajo... (E5).*
>
> *El proyecto de Universidad al que tendemos es cada vez más empresarial y menos ligado al desarrollo humano y sostenible, por desgracia, y eso tiene que ver con las políticas que hacen nuestros políticos (E9).*
>
> *Son las empresas quienes están determinando qué perfiles profesionales tiene que sacar la Universidad y quienes están condicionando esos perfiles y esas competencias (E14E).*
>
> *La estructura universitaria está obsesionada por el poder, por el reconocimiento en ese esquema, en ese espacio de poder y por el dinero. Primero porque no lo tiene y segundo, porque tiene que constituirse en una productora de dinero, ya sea vendiendo educación, convirtiendo esto en una fábrica de titulaciones por las que se obtiene un capital y una plusvalía, etc. (E17E).*

A este respecto, se pone de manifiesto que quienes escogen otras opciones, como es la EDCG, corren el riesgo de exclusión del sistema. Aun así, se apunta a que son muchos los que adoptan estas otras opciones, pero que se lo han de creer y asumir su propio poder.

> *La práctica de revalidación tienes que trabajar con un pie dentro y otro fuera; ese "pie dentro y pie fuera" a veces va bien y a veces te creas más problemas que igual otro compañero que ha entrado en una línea muy regular… (E15E).*

La Universidad crítica tiene un poder que nos lo tenemos que creer y que hay que ejercerlo. Somos más de lo que probablemente nos creemos y tenemos que enredarnos y eso implica utilizar algunos de los canales académicos y otros no académicos (E15E).

2.2. INICIATIVAS INSTITUCIONALES ASOCIADAS AL IMPULSO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE Y A LA EDCG

Con relación al papel que la institución universitaria ha adoptado para impulsar la innovación docente y la EDCG, los entrevistados señalan lo siguiente.

La identificación de iniciativas institucionales asociadas al impulso de la innovación docente está referida a los primeros años del periodo de adaptación al EEES, con políticas favorecedoras de ello. Una vez alcanzado el plazo de oferta de los títulos de grado, esto es en torno al año 2010, y normalizada la innovación, la institución deja de desempeñar un papel activo de impulso y de refuerzo, quedando sujeto a la iniciativa del profesor quien, dadas las condiciones de trabajo, no puede ser obligado a practicar metodologías innovadoras en línea a la EDCG, que son las del EEES.

Eso lo posibilitaba el que hubiera una política proclive a temas de innovación (E1).

El primer año (2004) (…) nos dieron en la Universidad (desde el rectorado) la oportunidad de erigirnos como grupo piloto de innovación. Nos concedían, dos créditos (que se computaban como parte de la asignatura, para el trabajo no presencial), por asignatura que innováramos nos daban un pequeño presupuesto por si necesitábamos (E1).

La continuidad de estos proyectos se debe a la norma, es decir, acaba el estímulo cuando ya el proyecto se convierte en una realidad, se convierte en la ley, cristaliza en el día a día de la Universidad. Es verdad que seguimos innovando, pero ya no por ley, perdón, ya no a golpe de proyecto sino institucionalízalo en tu asignatura y en tu vida (E1).

Entonces, tampoco puedes exigir al profesor/a que no quiera entrar en esa dinámica, tampoco se la puedes exigir (E4).

La percepción que se tiene es que no existe una apuesta clara de la Universidad por la ED, sin que se produzca acciones o iniciativas dirigidas a impulsarla y, en todo caso, se pone de

manifiesto que, cuando se producen, estas adquieren un carácter meramente testimonial o anecdótico.

> *Desde el punto de vista de la educación formal, introducir la ED, que yo sepa no hay experiencias, no hay iniciativas (E12).*
>
> *A nivel institucional, pues tampoco hay una apuesta clara por eso, de decir que esto es importante… (E5).*
>
> *El centro y Universidad, hay iniciativas puntuales, se queda en algo testimonial. Hay un plan propio de docencia de la Universidad de Sevilla. Donde supuestamente premian innovación docente. En la práctica, se quedan en cosas anecdóticas, tú presentas tu experiencia, y a lo mejor te lo publican (E9).*

Contrario a lo anterior, uno de los representantes institucionales pone de manifiesto el reconocimiento del esfuerzo por parte de la Universidad española por integrar la CD y la ED. No refiere al ámbito de la educación formal.

> *Las universidades españolas en los últimos años han hecho un claro esfuerzo por integrar la Cooperación y la Educación para el Desarrollo en el seno de la Universidad a través de los diferentes servicios, oficinas y Vicerrectorados (E18C).*

Se plantea que las universidades instrumentalizan a la ED. Los temas relacionados con la ED como la cooperación, la innovación docente, la firma de un compromiso ético (código de conducta), el voluntariado, género, etc. son percibidos como que se utilizan como si fuera “un brindis al sol”, utilizados para ponerse “medallas”, o como “escaparate”, “adorno”, “lacito muy bonito”, para “mantener un poco la imagen” o porque es “políticamente correcto”.

> *Las iniciativas que hay desde la Universidad son como un brindis al sol que otra cosa, y porque quedan bien desde el punto de vista institucional (E9).*
>
> *Luego, la Universidad, pues se va poniendo medallas… sí, sí, hacemos cosas de cooperación y tenemos un máster en esto y un título en esto…pero bueno, pues ha salido por la iniciativa de los profesores, porque luego ni aportan dinero ni… bueno… (E5).*
>
> *Esto, es lo que se utiliza, el escaparate de la uni, viene muy bien que haya una parte en la cual hacemos género, hacemos voluntariado, hacemos cooperación (E15E).*

Se pone de manifiesto que la ED es una seña de identidad que proporciona valor añadido a la institucional, pero que, sin embargo, esta no es acopiada por la Universidad, siendo marginal dentro de la institución, que no aparece ni en los planes estratégicos.

> *Pues que es minoritario y a nivel institucional, pues tampoco hay una apuesta clara por eso, de decir que esto es importante. Y eso puede ser tu signo de identidad de la politécnica que nuestros estudiantes tengan una formación consciente y socialmente responsable (E5).*

Lo deseable sería que la Universidad reconociera y potenciara, que hiciera de este enfoque parte de su seña, si no su seña de identidad, al menos, sí una parte importante. Pero, si en los planes estratégicos nada de esto figura, que no es que digas, tiene un lugar marginal, es que no aparece, es que realmente la realidad va por otro lado, no, es que no aparece, es que realmente la realidad va por otro lado. O sea, que no entiendo como deseable esos pequeños reconocimientos parciales. Digo que los hay, pero tendría que ser otra la orientación (E14E).

En cuanto a los vicerrectorados de cooperación (donde se circunscribe originariamente la ED), se manifiestan dos perspectivas. La primera refiere a la propia estructura orgánica, que apunta a que la dotación de medios y cómo se gestiona la asignación de recursos humanos, evidencia que no es comparable al de otros vicerrectorados que es dotado con una apuesta más firme, otorgándole con ello más poder. La segunda apunta al perfil de quienes ostentan las competencias en materia de responsabilidad social, cooperación o relaciones internacionales. Quienes ostentan representación institucional en este ámbito, no todos intentan influir favoreciendo la ED, si bien es cierto que en alguna ocasión surgen como buenos facilitadores, a veces no conectan con lo que es la ED, tampoco tienen interés, ni se lo creen, y su peso cualitativo es menor que el que se sitúa en otros vicerrectorados con mayor poder dentro de la Universidad.

A través de estas características, la Universidad visibiliza también cuáles son sus prioridades, por lo que desprende que la ED no se encuentra entre ellas.

Hay gente que tiene un peso e influye, pues bueno, poquito a poco (E5).

A veces, otras estructuras, que igual su preocupación o su eje de trabajo es otro, hay una persona que está comprometida de repente, resulta que te encuentras ahí con un facilitador o una facilitadora estupenda (E14E).

Si hay un responsable, ¿qué quiere decir?, pues que hay una política de que el vicerrectorado de relaciones internacionales tiene poder. Cooperación, ¿qué tiene?, pues que tiene que andarse buscando los fondos, tiene una técnica que en realidad fue…un asunto para entrar en sí mismo, había una técnica de cooperación determinada, pero la fórmula de cómo se saca la plaza hace que al final acabe estando aquí una persona técnica que venía de otro campo, que no tenía nada que ver con la cooperación (E15E).

Esto implica qué vicerrectorados son importantes y no, por quién apuesta los pesos pesados de la uni, no apuntan aquí, los pesos pesados apuntan a determinados vicerrectorados que es donde está el poder, donde está el dinero, donde está la planificación de recursos de la Universidad y donde se orienta, en general, la Universidad y la política real. Indica dónde están los indicadores (E15E).

La estructura universitaria como tal no está interesada en ese tipo de historias, la formación del sujeto político es una de las funciones fundamentales de la Universidad, pero eso estaba absolutamente olvidado, está en la cuneta de la historia, eso que es la formación de sujeto político no se lo plantea nadie, ¿no?. Nadie en términos de

dirección, de gobierno, de equipo de gobierno, seguro que hay muchos profesores que sí se lo plantean, pero no desde el punto de vista del equipo de gobierno. Y por eso la Universidad está como está (E17).

Ante todo ello, con relación a la misión universitaria y al modelo de Universidad a la que hay que aspirar atendiendo al enfoque de la EDCG, se plantea que el momento de crisis actual es una oportunidad para hacer que la Universidad se piense a sí misma, que esta sea un servicio público, con responsabilidad social, sostenible y comprometida, coherente, con otra gestión económica, que genere ciudadanía crítica, que impulse políticas de investigación y esté conectada con los problemas de la sociedad a través de los movimientos sociales.

El papel tan importante que tiene la Universidad en la finalidad de generador de la ciudadanía crítica (E4).

Trabajar la responsabilidad social universitaria, tenga asignaturas así y se pongan el marchamo de Universidad sostenible y comprometida (E5).

Tendrían que haber una apertura hacia las inquietudes de los movimientos sociales debería también estar más ligada a los problemas sociales (E9).

Creo que el momento de crisis en el que vivimos se presenta como una oportunidad para replantear el modelo económico, formativo y social que hemos tenido, de competitividad, sobreconsumo, opacidad, etc. hacia otro mucho más respetuoso, transparente y justo, aprovechando la sensibilidad actual de los alumnos/as para tratar conseguir ese cambio y la esperanza (E18C).

También proponen que se institucionalice la EDCG a través de los planes estratégicos de la Universidad, y debe facilitar la posibilidad de la participación y movilización.

Hay que pasar de esos párrafos que comienzan por apoyar, contribuir…que tendría que aparecer en los planes estratégicos de las universidades, y no como aparecen, en octavo o noveno lugar, sino subirlos (E4).

Plan institucional, que eso esté institucionalizado, que haya un marco institucional, que eso esté aprobado por Consejo de Gobierno (E6).

La Universidad tendría que ser la que movilizara, tendría que ofrecer plataformas y espacios para que el que quiera que se movilice (E8).

3. NUEVO MODELO DE ESTUDIOS: LAS CLAVES DEL EEES

3.1. ELEMENTOS CLAVE RELACIONADOS CON LA DEFINICIÓN ESTRUCTURAL DE LOS TÍTULOS, MATERIAS Y ASIGNATURAS

Con relación al diseño de los títulos, se estima que los procesos para su elaboración estuvieron faltos de participación del profesorado, y que ha sido resultado de las luchas internas de poder y de la encomienda a miembros de los departamentos que son los que deben convencer a los demás.

> *Mi conclusión es que con esto del espacio europeo, todo el mundo ha tratado de no perder su feudo, porque probablemente consideran que es muy importante, y no podemos dejar de dar esto a un ingeniero industrial, no podemos dejar de dar lo otro, y no ha sido quizás una organización del todo racional, ha sido una lucha de poder y de intereses (E2).*
>
> *Ha faltado participación real del profesorado, es decir, poder opinar (E4).*

Se pone de manifiesto una valoración positiva del EEES con la oportunidad de introducir asignaturas con relación a la EDCG, sin embargo, se plantea como un efecto negativo, por un lado, la desaparición de las asignaturas de libre configuración y, por otro lado, se percibe una estructura rígida en el diseño de los nuevos planes de estudio, que no responde a la perspectiva de movilidad que se pretendía con el EEES y que he impedido la introducción efectiva de la EDCG en los títulos una vez estos están diseñados.

> *Ahora, solo hay inserción para aquello que esté dentro de las troncales, dentro de la optatividad, dentro de un plan de estudio que se negocia en unas condiciones donde esto no tiene inserción (E10).*
>
> *¿Qué ocurrió?, la capacidad de penetrar cuando ya el currículum estaba montado, los horarios, incluso las fuentes de referencia, los libros de texto, la ubicación del profesorado y la organización del centro meter la transversalidad se convirtió en que era un discurso más que otra cosa y no había manera de avanzar (E15E).*
>
> *Bueno, en los planes de estudio había unas directrices que decían que, todos los planes de estudio que fuesen susceptibles de… que habría de tener contenidos que tuviesen que ver con los derechos humanos…Y hace poco veía que, en la oficina de apoyo al*

rector para la igualdad, tenían un estudio hecho, además, con datos de que en la mayor parte de los estudios universitarios en la Universidad de Oviedo no aparecía recogido el… (E16E).

Sin embargo, el planteamiento de los nuevos planes de estudio, tan cerrados, que requieren una planificación tan exhaustiva, no facilita la incorporación de determinadas prácticas docentes, necesarias en el caso de la EDCG (E20C).

Dado que uno de los elementos clave del EEES es la dotación de recursos, a este respecto se plantea la escasez de inversión de recursos financieros, humanos, de infraestructuras y de tiempo para los profesores y alumnado.

No se está dotando de los suficientes recursos ni económicos ni personales, está muy bien en el papel pero que en la práctica, no se está llevando a cabo (E12).

Pero realmente a la comunidad universitaria, fundamentalmente a profesorado y alumnado, se les exige tanto que casi no se les deja espacio para reflexionar o para poder pensar de otra manera distinta de cómo se ha venido haciendo (E14E).

Esta escasez de recursos trae como consecuencias: un elevado número de estudiantes en el aula, una reducción de profesorado, un incremento de carga docente, la tarea prioritaria del profesorado es gestionar asignaturas y el riesgo de perder las clases prácticas.

Nos han reducido el 20% en el tiempo que dedicábamos a formar a un estudiante, hemos pasado de 5 a 4 años, nos han dejado los grupos como estaban (E10).

Nos están reduciendo profesorado, al final va a resultar que el Plan Bolonia, las únicas cosas buenas que tenía, como esto de las clases prácticas, teóricas, no se van a poder hacer, porque es que nos estamos quedando por el camino (E12).

Los entrevistados realizan las siguientes propuestas:

- Estiman que debería incluirse la EDCG en el currículum universitario y formar y trabajar para que los gestores universitarios la conozcan; se debería, a su vez, recuperar la libre configuración, integrarla en los grados y posgrado de formación del profesorado y, reformar los diseños de los títulos para integrar una formación transversal y complementaria social-humanista, dentro de un itinerario y con reconocimiento. Añaden que hay que aprovechar los recursos existentes para introducir la EDCG, tales como el suplemento europeo como aplicar estrategias de planificación que permita seguir trabajando con los estudiantes. Para finalizar, también se plantea la formación pedagógica de los docentes y que estos sean apoyados por las oficinas de cooperación.

  Recuperar la libre elección (E11).

Que la Universidad tenga una estructura propia que se encargue del asesoramiento pedagógico de su personal docente (E14E).

Trabajar con los gestores y darles mucho la tabarra y explicarles mucho el tema de la ED, ese no lo estudiaron. Hay que hacer mucha labor pedagógica. Que entiendan que no es la cooperación, que es traerlo a la Universidad, que en la docencia sea importante, es hacer tarea con la superestructura. Antes veía poco interés, queda muy bien, decora mucho el panorama, pero, en el fondo, no se lo creen (E16E).

(…) la realidad es que en casi todas las universidades españolas la ED no está integrada en los planes de estudio, por tanto para su continuidad se plantea como necesidad la implementación de la ED en el currículo universitario (E18C).

Aprovechemos el Suplemento Europeo al Título como forma de incluirla en los currícula académicos (E19C).

- Con relación a la oferta formativa desde el enfoque de la EDCG, apuntan que ésta ha de ser con carácter transversal en todas las titulaciones, advirtiéndose de que la introducción de la transversalidad supone esfuerzo y dedicación, con el consiguiente riesgo de que existan reacciones adversas por parte de otros docentes. También está el riesgo de que al final, al no concretarse, no lo haga nadie, por lo que la solución es que la transversalidad ha de ir acompañada por espacios específicos. Con carácter de obligatoriedad, formando parte de la troncalidad de los planes de estudio. Vinculada a una forma de entender la propia vida, imposible de delimitar en materia educativa. También se pone de manifiesto el conflicto al que este planteamiento expone al docente que entiende la ED como una forma de vida y, por tanto, no se trata de una ciencia que se pueda acotar en material curricular.

La transversalidad cuando luego no pasa a concreciones, o lo transversalizamos concretizando… pues resulta que es… o lo que no hace nadie, o lo que hace todo el mundo…y entonces crea un poco el no organizar bien las cabezas de todo el mundo… Me parece que las dos cosas son necesarias de tal manera que las acciones sectoriales sean discutidas y reflexionadas para una transversalidad… Y la transversalidad se concretizada en sectorial (E7).

Yo creo que las dos cosas, es que si no es algo continuo en el tiempo, no se ve que no es efectivo. Creo que tiene que ser en una asignatura y transversal en todas las que se pueda (E12).

Mi ideal, troncal y obligatorio. Yo creo que un ingeniero de telecomunicaciones tendría que tener un 10% de su formación de asignaturas humanísticas, sociales, y de este tipo, sin dudas, y obligatorio (E11).

Que en el fondo era, y creo que era la perplejidad, cómo trabajar en la asignatura algo que no tiene voluntad de ser asignatura y que parte de su discurso fundamental está en lo contrario: plantear el debate del currículum como formas de saber y formas de saber-poder, de saber y ciudadanía y participación y de relación con la investigación, con el conocimiento regular, con las formas de percibir el mundo y de pensarlo, de comprometerse (E15E).

- Los entrevistados proponen que se debería dotar de más fondos a la investigación de innovación en ED, dotar de departamentos que aborden explícitamente el trabajo de formación transversal y reforzar las estructuras solidarias.

  Ahora bien, tiene que ir acompañado de más recursos, de posibilidades y de una voluntad de trabajar por parte del docente, que a lo mejor no está (E8).

  Destinaría más fondos al desarrollo de investigaciones y de innovaciones de ED (E9).

3.2. ELEMENTOS CLAVE RELACIONADOS CON EL NUEVO ENFOQUE METODOLÓGICO DOCENTE

3.2.1. El cambio de paradigma metodológico: el enfoque enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, modernización de las metodologías docentes

La propuesta de cambio metodológico del EEES, se valora positivamente porque ha aumentado las oportunidades para mejorar la docencia facilitando la incorporación de metodologías relacionadas con la EDCG.

El EEES ha aumentado, ha brindado oportunidades para mejorar la docencia (E8).

(…) ha facilitado la incorporación de metodologías relacionadas con el EDCG (E20C).

Los aspectos concretos que se valoran del EEES son que pone el acento en cómo aprende el ser humano, esto es que centra la preocupación en el aprendizaje, para lo que han de diversificarse las técnicas metodológicas, debiendo ser participativas e incluyendo las de evaluación, a la vez que plantea la reduciendo del número de estudiantes por grupo.

El espacio europeo está basado sobre un concepto: lo que es enseñar y aprender, y que es coherente con todo lo que sabemos de lo que es enseñar y cómo aprende el ser humano. Nos ha venido muy bien a los teóricos de educación, a los docentes, a los especialistas de educación, porque sabíamos que era el paradigma por el que había que caminar, nos ha venido muy bien, pero es que ahora lo dice Europa, trabajar desde otra perspectiva, con lo cual ha venido muy bien, ha sido un espaldarazo tremendo lo que es en el entorno universitario (E6).

Implica desde trabajar el concepto de educación que maneja, pero luego cosas muy concretas, que te estén diciendo que hay que diversificar las técnicas, el tema de la evaluación también, el acabar con el examen tradicional (E6).

A nivel de metodologías, con las metodologías docentes más innovadoras, etc., yo creo que tienes elementos como para seguir trabajándolo. Y se supone que Bolonia buscaba menos alumnos por grupos. Había una serie de elementos que te permitían (E2).

El EEES ha sido y es un facilitador, dado que proporciona la posibilidad de evaluar otros trabajos en el aula (E19C).

Se valora negativamente cómo se ha puesto en práctica el enfoque metodológico, pues ha supuesto una ruptura de la perspectiva multidisciplinar de la EDCG y perpetuado el trabajo aislado. Los estudiantes tampoco han sido beneficiados por el proceso de adaptación al EEES, pues les ha supuesto un aumento del número de asignaturas, apenas tienen tiempo para realizar una formación complementaria y lo viven como una carrera de obstáculos.

A lo que se suma que se produce una fractura entre el ritmo docente y el ritmo del grupo. Todo ello se agrava en tanto que, a nivel macro, no existe un respaldo hacia estas metodologías y, en algunas ocasiones, ha supuesto rechazo por los colegas, quienes califican como “pamplinas” el trabajo que se realiza, consideran que quienes lo hacen son “pseudopedagogos progres” que buscan “infantilizar a la gente de la facultad”.

Ha acabado rompiendo con una de las premisas de la ED: la multidisciplinariedad, y seguimos trabajando en islas (E4).

Ellos como estudiantes, tienen 6 asignaturas en el primer cuatrimestre, 6 asignaturas en el segundo cuatrimestre, sigue siendo una carrera de obstáculos, de manera que la filosofía que supuestamente impregnaba el EEU, es absolutamente falsa (E10).

Creo que es un factor limitante, que no permite ir adaptando la práctica docente al ritmo y a las necesidades de cada grupo de alumnado (E20E).

El tema este de Bolonia, el cambio de metodologías, en otras facultades, desde mi punto de vista ha producido un rechazo, para la gente clásica, para esa gente todas estas son pamplinas, de pseudopedagogos progres, entonces es no, ahora queréis que infantilicemos a la gente de la facultad (E9).

3.2.2. El acento en las competencias y en los resultados de aprendizaje

Con relación a las competencias (el término “resultados de aprendizajes” no es utilizado en el conjunto de respuestas aportadas por los entrevistados, y tampoco el término “atributo”), se da una valoración positiva a la propuesta de las competencias genéricas, pues estas permiten trabajar de manera transversal, incorporan el enfoque ético, y requieren una planificación, que contribuye a trabajar más sobre ellas.

El EEES te facilita las competencias, trabajar el proceso, en el papel, todo en el papel, trabajar competencias, trabajar el proceso, planificarte mucho más el trabajo, planificar a ellos. En ese sentido, para mí, es ideal para la ED (E8).

En cambio, dado que en la práctica se les ha dado un sentido muy utilitarista, estas son cuestionadas, se las concibe con una valoración negativa y se invita a que se cumpla con las competencias que están explicitadas en el Real Decreto [se entiende que se trata del R.D. 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales].

> *Aunque luego la realidad ha sido que prácticamente casi ninguna de esas capacidades que se desean generar en el alumnado hace referencia con una ciudadanía global o una responsabilidad ética para con los demás, la mayoría de ellas son también capacidades muy utilitaristas (E4).*
>
> *Integrar las competencias que vienen a ser más competencias generales. De cómo hacer explícitas, están sobre el papel el que hay que trabajar determinadas competencias que están relacionadas con la ED, o de compromiso social o de conocimiento del mundo contemporáneo o saber incorporar pues una reflexión social y ética que en nuestro Real Decreto está (E5).*

3.3. ELEMENTOS CLAVE RELACIONADO CON EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD (Sistemas Internos de Garantía de Calidad -SIGC)

Respecto a los sistemas de calidad aplicados, se discute la utilidad que están teniendo, muestran discrepancias sobre cómo se han definido los criterios, manifestando que existen distintas concepciones. Se desprende que los estudiantes no han participado del proceso de definición de la actividad académica ("les pedimos tanto trabajo"), es decir, estos no han coparticipado en la definición del cómputo de tareas que han de realizar; tampoco lo han hecho del sistema de calidad ("descubrimos", se desprende aquí que los estudiantes están ajenos a este "descubrimiento" y que son otros los que lo hacen). También se cuestiona lo que viene haciéndose, que es que, sólo un grupo de personas a las que se las considera expertas en calidad, se encargan de definir el sistema interno de garantía de calidad y de establecer su aplicación.

> *La evaluación de un grupo de gente que se dedica a rellenar no se sabe qué cuestionarios, a partir de… no me parece que vaya a ninguna parte (E16E).*
>
> *En una de estas comisiones descubrimos que les pedíamos tanto trabajo a los estudiantes que lo milagroso era que siguiesen vivos. Con relación al sistema interno de calidad, el tema de las comisiones de coordinación: no entender tanto lo de la evaluación de la calidad como una serie de gente que, no se sabe por qué, sabe mucho y evalúa a los demás (E16E).*

Yo parto de que yo tengo otra idea de calidad que la que tiene mi rector. Yo también creo que es necesaria la calidad. Es necesario plantear qué está pasando con la institución, y cuál es la calidad que alcanza o deja de alcanzar… pero una cosa es eso y otra cosa es las mediciones obsesivas de esta gente, que lo que quiere y lo que mide,… (E17E).

Se alerta sobre una de las consecuencias que supone la creación y aplicación de los criterios de calidad, que es que determina la construcción de la identidad institucional, esto es, la creación del modelo de Universidad que se impone dentro del sistema.

Creo que los estados internos de calidad no funcionan porque alguien diga…, sino que son pequeños dispositivos aparentemente banales, a veces con relativa relación unos con otros pero que poco a poco van encadenando una forma que va conformando identidad (E17E).

Proponen que se haga partícipe de la definición de los sistemas de calidad a los estudiantes y a los profesores, quienes deben protagonizarlo.

Si quieren discutir de calidad, vamos a decir qué es lo que hace que estos sean procesos de calidad: ¿cómo lo van a evaluar? Porque para evaluar esto, hay que preguntarles a los estudiantes, hay que entrar en el aula[2]. Los estudiantes saben hablar, y saben decir quién trabaja con ellos, quién no trabaja. Lo que pasa que a eso, también, le tenemos muchísimo miedo. Claro, si hablan los estudiantes, pues igual salen cosas que no queremos que se sepan (E16E).

3.3.1. Evaluación de la actividad docente que realiza el profesorado: PROYECTO ACADEMIA, PEP y DOCENTIA

Sobre la evaluación de la actividad docente, se manifiesta escepticismo y desconfianza al respecto, porque no se evidencia ningún efecto atendiendo a los resultados obtenidos cuando se mide la calidad docente, y porque los ítems por los que se evalúa la misma, no contempla ni refleja cómo se desarrolla el acto pedagógico con enfoque de la EDCG.

Dicen que las prácticas docentes, y las evaluaciones positivas van a pesar más en el currículum, pero en la práctica no pesan nada. La encuesta que hace mis alumnos

[2] Boni (2005: 425): la autora rescata como una de las tendencias que se desprende del estudio de la Agencia Danesa de Evaluación para la ENQA, de 2003, en el que se analiza el estado del arte de la metodología de evaluación de la calidad de los países implicados en el proceso de Bolonia, el hecho de que la mayoría de las evaluaciones incluyen visitas a la institución, entrevistas y examen de documentos, aunque en muy pocos casos se realiza observación en las aulas.

sobre mí, lo puedo ver en internet, pero eso no tiene ninguna repercusión en nada, ni en el sueldo, ni en el currículum, ni en nada… Porque en la práctica, todos somos evaluados positivamente, según la vicerrectora (E9).

La evaluación que hacen los alumnos tampoco se ajustan a un formato de trabajo (E9).

Se estima que la evaluación a la que se somete al profesorado universitario, condiciona sus opciones de desarrollo profesional, limitándola a la lógica del modelo dominante, de Universidad dominante. La lógica de esta evaluación impone a los profesores la realización de una carrera basada en la cobertura de indicadores de producción, mediante los que las universidades son medidas y catalogadas en rankings externos a los que, a su vez, la institución se encuentra sometida para entrar a ser considerada dentro de los criterios de calidad del mercado, por los que se mide su nivel de competitividad.

Se advierte que la práctica docente y el aprendizaje que adquieren los estudiantes, no son criterios que entran en esta manera de entender la calidad, por lo que no están reconocidos. En conjunto, todo ello pone en valor una trayectoria que se encuentra en sentido distinto a lo que es la EDCG, explicitándose en criterios de baremación para las nuevas incorporaciones de profesorado, cuya aplicación no se adecua al perfil del docente con enfoque de EDCG, primando un perfil de docente insolidario, preocupado por sí mismo, en su carrera profesional y al que la atención a los estudiantes se le convierte en un obstáculo.

Esta situación describe un proceso de “socialización o cultura del docente” de los profesores por parte del sistema, de manera que, la carrera profesional de cada uno, experimenta avance en la medida que está más adaptado y responda a las expectativas.

Depende del sitio, lo que se premia es justo lo contrario, la gente que entra es la gente más insolidaria, que se ha preocupado más de sí mismo, de su propio currículum, de sus propias cosas, de sus propios intereses y que al final es capaz de presentar un montón de méritos frente a otros que han hecho otras cosas que se valoran menos en el ámbito universitario a la hora de poder entrar a trabajar (E9).

Está sometiendo al profesorado joven a un proceso endiablado: tiene que publicar, investigar, producir, en realidad, el “tiene que” no importa porque lo que importa es el objetivo de que tiene que acreditarse, tiene que entrar por unos canales de funcionamiento y de poder muy determinados porque si no, no estás estable, no puedes existir. Hay una dinámica de cómo te puntúo, tú sabes qué tipo de cosas van a valer para la acreditación, detrás está en qué medida te metes en campos institucionales nuevos o en campos institucionales ya muy montados. Lo que se está diciendo a la gente es “produce o te sales de la Universidad, me importa un pimiento qué produces, me puede importar un pimiento la calidad, o por lo menos no quiero discutir la calidad si estamos discutiendo la calidad académica o la calidad social” (E15E).

Esto implica que al profesorado joven y al no tan joven se le está construyendo todo un discurso que tiene mucha relación con la eficiencia, de la calidad, de la excelencia, pero que detrás de esas palabras aparentemente bonitas y neutras hay una realidad muy concreta que es cómo produces para tu mérito personal y luego para que la Universidad

pase lo mismo, entre en los ranking de prestigio internacionales, consiga fondos, etc.[3] *(E15E).*

¿Qué va a pasar con estos procesos de socialización tan perversos que tienen los docentes? Esta gente, que se socializa en una institución tan competitiva, que les obliga a hacer este tipo de cosas, que les obliga a estar pendiente de tal… ¿qué tipo de profesores van a ser? ¿Cómo eso va a afectar a su relación luego con los estudiantes? La cultura del docente, uno es docente porque se forma como docente, pero también porque se socializa en una institución como docente. Qué pasa con esta gente, cuando lo primero que tiene que hacer es ir a ver a la ANECA y no centrarse en lo que pasa en sus clases, en lo que…, es que piensas: para ellos los estudiantes son un estorbo, un obstáculo, porque necesitan dedicarles tiempo y vivir. El tiempo que le dedican a los estudiantes, no les está contando en el otro campo. Yo no quiero tampoco hacer un juicio sumario a la gente joven, que yo, ya lo dije también, que confío mucho en ellos, pero sí es verdad que, si a ti lo que te priman es otra cosa y tú quieres permanecer en la institución, ¿cómo vas a dedicarte a…?. (E16E).

A todo ello, proponen distintas iniciativas con relación a la evaluación del profesorado:

- Para establecer reconocimiento a los profesores que aplican la EDCG, refieren a una mayor voluntad y sensibilidad de los equipos de gobierno hacia el reconocimiento al profesorado y a las prácticas docentes con enfoque de EDCG.

Mayor voluntad o Equipos de gobiernos sensibilizados con voluntad, es decir, que dieran valor y que reconocieran a ese trabajo (E2).

Una política que dé realce o que ponga en valor (de reconocimiento) al compromiso social de esta Universidad (E5).

Considerar que la función docente tiene tanta importancia como la función investigadora, y que se reconozcan los avances y las innovaciones que el profesorado implemente en esta área. E20C

- Definir condiciones de evaluación basadas en procesos participativos, mediante el que el profesorado y los estudiantes puedan acordarlos.

A lo mejor lo hay que hacer es hacerlo al revés, como dicen los enfoques sobre investigación-acción o sobre evaluación de la propia práctica, que es dejar que el profesorado negocie sus propias condiciones de evaluación y haga él, junto con otros compañeros, procesos de evaluación más participativas y con los propios estudiantes (E16E).

[3] Boni (2005: 426) opina que es positivo que Europa se sitúe en el contexto de la globalización en el mundo universitario con esta etapa apuesta común por el EEES, pero rescatando los valores que pueden marcar la diferencia con otros modelos universitarios. Como recoge la Declaración de Salamanca (2001), la educación se concibe como servicio público, acceso amplio a los estudios de grado y postgrado, educación para la realización personal, educación a lo largo de la vida, educación para la ciudadanía, respeto a la diversidad, educación con significación social. Creemos que esto no es incompatible con la búsqueda de la excelencia ni con la formación técnica adecuada que requiere el mercado laboral.

- Específicamente, con relación a los criterios de selección de profesorado, los entrevistados señalan que se debería: a) dar la opción de hacer carrera investigadora en el ámbito de la EDCG, vinculando la actividad docente con la investigación sobre la propia docencia, permitiendo poner en relación la teoría y la práctica, b) revisar los baremos mediante los que se establece el perfil de los candidatos aspirantes a formar parte del cuerpo de docentes universitarios, debiéndose incluir criterios de formación, experiencia, habilidades y valores coherentes con la EDCG, c) hacer más investigación sobre las metodologías docentes y más incidencia política, y d) generar espacios de debate y de encuentro.

Deberíamos tener diferentes categorías: profesores que a lo mejor son excelentes en una materia, no quieran trabajar este enfoque y que sea un buen investigador; y otros, pues seremos investigadores normales, pero que trabajemos este tipo de cosas (E2).

Creo que hay un cambio muy importante que tendríamos que buscar la forma de cómo afrontarlo, que yo también me encuentro que no sé porque estoy fuera del circuito, es la investigación. Cambiar un poco la orientación de la investigación, hacia, ahora mismo estamos hablando de nuevas metodologías docentes, centrar un poquito más la investigación, primar ese tipo de investigaciones, que reviertan más en el alumnado, en la sociedad, en incorporar nuevas metodologías de investigación, como la investigación acción-participativa, técnicas… Habría que hacer algo más de incidencia política en las universidades de impulsarlo, de impulsarlo de verdad, declaraciones concretas (E4).

3.3.2. Evaluación de títulos universitarios oficiales: PROYECTO VERIFICA

Con relación a la definición de los planes de estudio se afirma que éstos han sido elaborados en función del objetivo de pasar el control de la ANECA, bajo la presión y exigencias con apenas tiempo, carente de procesos formativos por parte de quienes realizan esta labor, y a veces cambiando terminología, pero no contenidos.

Bolonia ha venido, ha arrollado, se ha instalado y ha pasado por encima de todo. Nos encontramos con que no ha habido procesos formativos, los planes de estudio ha habido que resolverlos a toda pastilla para llegar a los plazos para que cumpla y pase los controles de la ANECA, ha habido poco espacio, incluso la gente, a veces, ha cambiado la terminología y no ha cambiado el contenido, ahora los créditos no son créditos, son ECTS (E14E).

Sobre los déficits que presentan los diseños de títulos, identifican la ausencia de competencias de carácter ético que sí son consideradas en el sistema de calidad de agencias extranjeras, a las que algunas universidades españolas acuden solicitando su servicio de medición de calidad, para acceder a certificaciones que les aportan los índices de competitividad a los que aspira, pero que no están siendo considerados por la agencia española, por lo que son oportunidades que se pierden.

Hay una asociación americana muy importante, que parece ser ha certificado el título. Cuando vinieron a evaluar a la escuela, lo primero que les preguntaron es: tienen asignaturas de ética. Es que no les entra en la cabeza, quizás por este tipo de cosas, que a veces llegan de manera puntual, o porque una escuela quiere tener un sello de calidad, pues va y resulta que tienen una oportunidad para demostrarle que eso es importante (E2).

Hay otra vía que es la de las acreditaciones de ingenierías, hay unas acreditaciones americanas, para que te acrediten como un sello de calidad de tu titulación (E5).

4. ELEMENTOS CLAVE DE LA MISION FORMATIVA DENTRO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

4.1. LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Desde la perspectiva del EEES se pone de manifiesto un efecto positivo sobre el hacer docente de los profesores, que es que al requerir y aumentar el intercambio y las interrelaciones entre estos, hay más posibilidades de integración de la EDCG. También se apunta a que profesores que nunca se habían preocupado por su actividad docente, ahora lo estén haciendo.

Es un marco que puede posibilitar en la medida que crece el intercambio, las interrelaciones (E7).

Una cosa positiva, he visto colegas que no han movido un dedo nunca por preocuparse de qué pasa dentro de su aula. Y ahora, pues los ves a veces reuniéndose, y tratan de ver cómo funciona esto del aula virtual y de la pizarra digital y no sé cuántos, si eso les preocupa y les ocupa y les entretiene y mejoran un poquitín lo que hacen, pues formidable (E17E).

En la práctica, respecto a la percepción que se tiene sobre si los colegas docentes ponen en práctica la EDCG, se señala que existen profesores en la Universidad sensibles e interesados en trabajar desde la perspectiva del enfoque de la EDCG, y que lo están haciendo, incluso sin ser consciente de ello. El profesorado que trabaja desde esta perspectiva lo viene haciendo siempre, y es el que sigue haciéndolo. También se observa que los hay que tienen asignaturas que es más fácil trabajar la EDCG, y que lo hacen desde un enfoque de sensibilización.

La percepción es que hay mucha gente que está trabajando con enfoque de ED aún cuando no sea consciente y ni siquiera lo llame así. Hay gente que viene también de una tradición crítica o una tradición militante en el ámbito de lo social, entonces también lleva su coherencia al plano profesional en la Universidad, como docentes (E14E)[4].

Creo que hay otros profesores que tienen asignatura que les dan con más facilidad trabajar temas de ciudadanía global y que lo hacen con una perspectiva de sensibilización y de convertir la asignatura en un espacio para eso (E13).

En cuanto a las iniciativas de llevar a cabo acciones de ED, estas surgen a instancia individual de los profesores, es decir, mayoritariamente las acciones en el marco de la ED recae en la voluntad e iniciativa personal, tanto de los que ostentan un cargo como de los profesores. También alertan del riesgo de rechazo a las iniciativas institucionales cuando vienen de "arriba" y ponen en valor que las acciones funcionan cuando proceden de "abajo".

Cuando no, haces lo que puedes en tu sitio y ya está, en tu micro, tus clases, haces tus cosas. Bienvenido sea… no se hace macro… depende yo creo que mucho de la voluntad individual de la gente (E5).

Lo fundamental también es que dependa de las personas, es decir, que si se quiere, pues podría ser (E5).

Digamos que cuando esas cosas vienen impuestas desde arriba, al final, es contraproducente, no sirve para nada, la gente simula, si tú coges las programaciones de todas las asignaturas de esta facultad, todas tienen prácticas pero habría que ver lo que ocurre en la realidad (E9).

Los estímulos y motivaciones del docente para impulsar innovación docente en el ámbito de la EDCG, proviene de su satisfacción en la propia acción docente, de compartirlo con los colegas de su entorno más cercano o de la valoración que realizan los estudiantes. La institución "les dejan hacer", y se identifica al Programa Docentia, como oportunidad de reconocimiento y estímulo.

No cambiaría mi forma de hacer las cosas por lo que supone estar en un proyecto de innovación educativa, que me hacen hacer. Me aporta más un poco la dinámica que llevamos en el grupo de trabajo, y el compartir y esa preocupación de fondo. Eso es lo que a mí me aporta, poder compartir eso con la gente de este pasillo, eso es lo que me resuelve a mí los problemas reales de cómo plantear la docencia (E11).

El principal estímulo es la valoración docente por parte de los alumnos es muy buena, ése sí que es un estímulo objetivo porque luego eso sí que tiene una repercusión en mis indicadores de rendimiento docente, con lo cual luego, la Universidad me está

[4] Mª Luz Ortega manifiesta en que hay gente que está haciendo ED pero que no lo sabe (Seminario "La Educación para el Desarrollo en el Espacio Universitario: una alianza entre ONGD y Universidad en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior, ciudad de Córdoba, 2012).

valorando bien por ahí, lo cual viene de dar las clases de una determinada manera (E11).

Seis años más tarde [se refiere del periodo de adaptación al EEES] *nos dejan hacer cosas (E1).*

No tengo obstáculos pero tampoco tengo estímulos (E11).

La estructura universitaria "permite" (E21C).

"Docentia" es el proyecto, es la manera que tiene el Ministerio de visibilizar o de dignificar la labor docente frente a la investigadora del profesorado. Pero la manera que van a tener de medirnos en un futuro son unos parámetros que, ¡cógete tú, quién puede ser un buen profesor y un mal profesor! Uno de los parámetros es este tipo de cosas, quién se compromete en proyectos de innovación. No se me había ocurrido, pero por ahí sí hay futuro porque es una medida coercitiva que te obligan para medirte como buen profesor y que eso se vea reflejado en los quinquenios (E1).

Se expresa la situaciones de obstáculo o rechazo en las siguientes aspectos:

- Con relación a las iniciativas de compromiso activo de los docentes, por parte de la propia institución.

  […] ir con una chapita de "No a la guerra" y trabajar en una institución donde no queremos manifestarnos, es muy complicado, y ahí es cuando hay que llevarla […]. … Bueno, aquí fue un conflicto, el master de cooperación; los alumnos querían salir a la calle, decían no, y pedían una declaración institucional. Decían: "nosotros no nos manifestamos, ni a un lado ni en otro". No, perdona, os estáis manifestando a un lado. El silencio es una manifestación (E8).

  Ha habido distintos momentos, no te voy a decir que hubo, que intentara obstaculizar el proceso pero nos pusieron pegas para cualquier decisión que quisiéramos. Nosotros empezamos a funcionar como grupo y le propusimos a la Universidad, a Ordenación Académica que todas las asignaturas de nuestro grupo tuvieran el título: Universidad y compromiso social (…).Y entonces, nos llamó el vicerrector de Ordenación Académica de entonces y nos dijo, mira, eso no es posible (E10).

- Otro de los obstáculos que se hacen presentes es que la ausencia de condiciones que garanticen la continuidad con la misma asignatura, pone al docente en la tesitura de decidir si abordarla con enfoque de la EDCG, o no, al no poder proyectarla en el tiempo dado el esfuerzo que esta metodología requiere.

  Esos proyectos interdisciplinares que vivimos ya no podremos darlos nunca más en la historia, fueron unos alumnos privilegiados con los que pudimos ensayar esas iniciativas. ¿Por qué? porque las personas no estamos dando las mismas asignaturas todos los años, todos los años los grupos se rompen; el hecho de que el profesorado dé un curso, se comprometa a hacer un proyecto interdisciplinar es casi imposible que todos se comprometan sabiendo, que vas a hacerlo un año pero que al año siguiente es una asignatura que no te va a tocar (E1).

Es un poco frustrante para mí pensar que el año que viene va a ser el último de docencia, pues yo le tengo bastante cariño a esta asignatura, entonces, ha sido, como que se va a terminar, entonces, qué va a pasar. Entonces, he de confesar que es verdad ¿va a valer la pena invertir tanto esfuerzo en algo que va a acabar? (E2).

- Teniendo en cuenta las implicaciones institucionales, y en concreto sobre la inversión en la formación de los docentes, se manifiesta una necesidad formativa de estos para abordar la tarea que el EEES implicaba ya que, tal y como se expresan en las entrevistas, ha sido inadecuada e insuficiente.

  Pero el profesorado no estábamos preparado para articular esa participación real multidisciplinar, para concebir lo que sería un desarrollo curricular. Ha faltado formación del profesorado para trabajar en equipo real (E4).

  Yo creo que en la medida que pide o exige cosas a gente que no está acostumbrada a hacerla, para ellos sin motivo, no? es decir, a la práctica que trabaja un grupo que plantees otro tipo de metodología u otras maneras de plantear el contenido. Si eso se pide primero sin formación, y segundo, sin recursos, es contraproducente, es decir, la gente lo vive como una tortura (E9).

  Hemos hecho cursitos y tal, pero no he visto luego el reflejo que ha tenido real sobre la práctica docente (E11).

- De hecho, alertan sobre uno de los riesgos que existe en la práctica de metodologías innovadoras, y es que hay profesores que la aplican y que están dando una visión tergiversada de lo que es la EDCG, teniendo como consecuencia el desprestigio de estas iniciativas, debilitándolas, dentro del sistema.

  La mayor posibilidad de "innova y genera una metodología atractiva y pertinente para el alumno" se puede convertir, en función del profesor que lo haga en un empobrecimiento real. Hay ahí una crítica a la innovación, hay que saber qué es innovar y qué supone la innovación y a qué te compromete la innovación sobre todo. Todos los que critican la innovación dicen: "fíjate este, innova y ahora resulta que no va a clase", y se está produciendo (E1).

4.1.1. Con relación a que se realice o no trabajo en red entre los profesores

Se detecta que, en la época de creación e impulso de las nuevas titulaciones como consecuencia del proceso de adaptación al EEES, se dio y favoreció el encuentro coordinado entre los profesores. Sin embargo, estos espacios han ido desapareciendo en la medida en que la titulación o la asignatura que los vinculaba, se ha ido consolidando, o la coordinación es más de carácter informal. Comparándola con la coordinación que se produce en el ámbito de la investigación, esta última tiene una presencia de mayor valor que cuando se hace desde la perspectiva docente.

Con el paso del tiempo, que la asignatura ya está muy rodada, no tenemos un espacio por ejemplo de coordinación todos juntos porque realmente sabemos un poco lo que va a dar cada uno, entre tus propias clases, la investigación, y las tareas de gestión, se ha perdido un poco ese espacio. Es un espacio difícil de recuperar ahora mismo tal cual está todo el mundo. Hay más reuniones de equipo de investigación por ejemplo que a nivel de docente. La Universidad valora más la investigación que la docencia (E2).

La percepción es que se está produciendo, en general, un trabajo fragmentado, ausencia de trabajo en red[5]. Surgen sentimientos de soledad al no existir compañeros o apoyos institucionales que pongan en valor la tarea, y también nace el desánimo.

No estamos haciendo nada más que lo que está indicado en la guía… pero luego no estamos trabajando juntos. Estamos disponibles, nos entendemos bien, nos ayudamos cuando hay que ayudarse… Pero no una coordinación así formalizada, reunirnos, no (E6).

Se tiende a trabajar un poquito fragmentado. La coordinación es difícil, no es fácil, es complicado (E7).

Desánimo de los docentes, ante la falta de incentivos y reconocimientos (E2).

En algunos momentos me he sentido sola, también porque en el propio proceso personal tú vas queriendo cada vez más y te gustaría que realmente trasvasara otras asignaturas y que fuera realmente transversal, entonces luchas contra jefatura de estudios, luchas, intentas romper estructuras. Entonces, no me he encontrado, en el centro, acompañada. Bueno, al volver, lo valoran muchos. (E8)

En el ámbito de la EDCG, respecto a los espacios que existen de coordinación y encuentro, por un lado, se tiene que no se pone de manifiesto ningún input institucional dirigido a favorecer la coordinación y trabajo en red entre los docentes, no hay reconocimiento y, por tanto, deriva a que los profesores no asuman iniciativas. Este hecho se añade a que las iniciativas que adopta el profesorado en este ámbito, para que les sean reconocidas, les requiere un mayor esfuerzo que a aquellos otros que desarrollan iniciativas en consonancia con el discurso dominante.

El profesorado no se implica si no le dan un incentivo (E1).

Algo se va consiguiendo, pero por cada pequeño reconocimiento que consigas, los de la línea regular, estos que pasan, que están a otras historias –historias serias- los reconocimientos funcionan automáticamente. Pero por cada avance que haces y los esfuerzos que tienes que hacer es que en otros lugares…bueno, lo que es la línea dominante; como en el río si tú nadas en la dirección de la corriente vas solo y si tú intentas navegar o nadar contra corriente te enfrentas contra la corriente. Entonces

[5] Zabalza (2003:213) plantea como variable de medición de la calidad de la docencia universitaria la coordinación con los colegas, y para ello propone un conjunto de diez ítems.

tienes que hacer tres veces más esfuerzos para conseguir fondos, recursos, dedicación, todo (E15E).

El sistema universitario no premia los logros de su profesorado y las mejoras en la docencia restan tiempo a su tarea investigadora, es difícil que las metodologías relacionadas con la ED sean conocidas, compartidas o impulsadas desde las unidades o cátedras de calidad del entorno universitario (E20C).

La coordinación y encuentros que existen son promovidos por los profesores que la conocen y trabajan, y son los que sostienen sintonía con la forma de entender y abordar la metodología docente. Aunque estos profesores pueden ser del propio departamento, lo común es que pertenezcan a otras áreas o departamentos y, que se estable relación con redes externas a la Universidad, lo que les ha permitido conocer a otras personas.

Lo cual quería decir que el trabajo que habíamos hecho previamente estaba, además, basado también en el equipo de profesores, cada uno especializado en uno de los grandes ámbitos, conectado con un montón de centros de la red de profesionales de nuestro propio entorno; estamos también conectados a nivel internacional (E3).

Hay gente que también se ha metido… si quieres no tanto ED, o ese discurso de vinculación con lo social, pero sí que había un grupo en primero que trabajaba metodologías alternativas, sí traían un poco ya ese bagaje. Es un colectivo de un profesorado de un departamento de primero, pero no todo el departamento se ha sumado al carro (E4).

A mí lo que me ha servido es conocer gente de otras escuelas que trabajan en medio ambiente y cooperación, y gente muy buena. Pero luego, lo hacemos cada uno en su sitio (E5).

Las propuestas que se hacen son: 1) ofertar formación continua a los docentes, indicándose que ha de ser institucionalizada y que se de incentivos a la formación; 2) favorecer el contacto, el encuentro y el trabajo en red; 3) crear espacios para compartir; 4) vincular la Universidad con la realidad y con las organizaciones sociales; y 5) establecer indicadores que permitan identificar cuáles son las relaciones que realmente están dirigidas a la justicia social.

Que se oferte formación de formadores, dentro de los cursos estructurados que ofrece la Universidad, con ese reconocimiento si quieres académico (metodologías, metodologías de evaluación, coevaluación…).[6] *(E4).*

Línea estratégica para la formación y seguimiento de los docentes (E11).

[6] Una de las carencias más explicitadas por los entrevistados es el escaso o nulo reconocimiento a la actividad docente, siendo una de las acciones más demandadas. A este respecto, y como ejemplo de iniciativas universitarias que sí proyectan políticas y estrategias explícitas para el desarrollo de la carrera profesional en el área de la docencia, pudiera resultar de interés consultar el trabajo de Van Keulen y Bouhuijs sobre las universidades holandesas, en concreto la Universidad de Utrecht (Vizcarro (2009: 207).

Poner como indicadores cuáles de ellas son en colaboración con organizaciones que trabajan por justicia social. Abrir la academia hacia la ciudadanía (E4).

Es necesario generar más espacios para compartir. Facilitar un espacio para compartir y avanzar juntos es importante. Compartir el conocimiento, compartir las experiencias, compartir las metodologías que funcionen y las que no y fomentar un espacio de formación continua de la persona en cuestión (E13).

Hacer red con gente que está trabajando sobre lo mismo: dentro del mismo campo de estudio, pero también de diferentes campos de estudio (E16E).

4.2. EL ALUMNADO[7]

La visión que revelan los entrevistados sobre si han detectado algún cambio del perfil del estudiantado a lo largo de los años, unos manifiestan que sí se ha producido un cambio, mientras que otros refieren a que no sabría qué decir al respecto.

El perfil del alumno ha evolucionado, en mi experiencia, en Educación Social. Educación Social es una profesión que primero surge la profesión y luego la titulación (E3).

Entonces había mucho profesional que…, todavía no existían los colegios profesionales, existían las primeras asociaciones o sedes; entonces ¿qué hacían?, venían a la Universidad a por un título. Entonces, cuando el perfil es una persona con experiencia profesional, con una edad y con un recorrido, con una sensibilidad porque toda esa gente venía con mucha experiencia de voluntariado previo, su vinculación al mundo de la educación social había venido previamente. Y ahora tenemos a jóvenes de 18 años que nunca han estado implicados en nada social, que no tienen una sensibilidad social y que muchos de ellos son hijos solos, es decir, que ni siquiera tienen una experiencia social con iguales en su propia familia (E3).

Ha cambiado, pero es que la sociedad ha cambiado y hay aspectos preocupantes, el deseo de aprender ha disminuido (E8).

No sé valorarte si en estos últimos años se ha producido este cambio (E11).

En conjunto, los entrevistados no se expresan en términos de cambios, aunque sí proceden a explicitar cómo observan al actual estudiantado. Así, con relación a los contenidos (conceptuales, habilidades y actitudinales), se obtiene lo siguiente.

[7] Algunos de los resultados y análisis que se exponen en este apartado, se presentaron en la Conferencia Internacional Virtual sobre Innovación, Documentación y Tecnología Docentes (Valencia, mayo 2014).

- Con relación a los contenidos conceptuales (conocimientos), se detecta que las expectativas de los estudiantes, ante los contenidos a recibir en la asignatura, condicionan del clima en el aula.

  Están mezclados, los electrónicos con los eléctricos, con los químicos y con los mecánicos, sus expectativas en la asignatura son muy diferentes, unos saben que la van a continuar, y en cierto modo es lo que han elegido. Y otros saben que no la van a ver más de automatización. Hay que buscar algo, conjugar que los electrónicos tengan un cierto contenido que luego van a completar, pero que los otros tengan un pequeño barniz sobre todo (E4).

- Con relación a los contenidos de habilidades (habilidades para pensar, analizar, cuestionar), se pone de manifiesto que los estudiantes llegan a la Universidad condicionados por un bagaje previo y propio, con formas de aprendizaje que no se corresponden con la EDCG, con escasa motivación para estudiar, poco autónomos y carentes de habilidades comunicativas para interactuar de manera eficaz en el aula.

  A la Universidad se llega con valores adquiridos (E8).

  En ED, se vienen con muy distintos aprendizajes previos en esta materia, y esa misma heterogeneidad para darle tratamiento en un grupo muy numerosos, me exige ir teniendo procesos de acompañamiento muy al caso (E7).

  Vienen muy desmotivados, no traen muchas veces un método de estudio, sí que quieren hacer la carrera pero no les gusta estudiar, ni les gusta aprender, no están muy desmotivados. Están acostumbrados a estudiar siempre pasar examen, siempre bajo coacción, o por la nota, pero estudiar por el gusto de estudiar (E6).

  Sí. Tengo la impresión de que el alumnado cada vez es menos autónomo (que cada vez requieren más que el profesorado gestione sus tiempos y sus tareas diarias) (E20C).

  No están acostumbrados, hay que enseñarles participar en clase, (que les cuesta mucho trabajo, sobre todo en los debates, al principio es un gallinero, tenemos que aprender a que participen en clase, tenemos que aprender, no estamos educados a eso… (E9).

- Con relación a las habilidades de cuestionamiento, interrogación, análisis y posicionamiento, se perfila un estudiante que no goza de conexión con la realidad, que considera que no existen problemas y que todo está solucionado, aunque está también un contrapunto de señalar que los estudiantes son conocedores de la realidad. Se puede detectar una diferencia entre los estudiantes que ingresan en la Universidad y aquellos que ya van culminando los estudios, observándose una madurez que progresa a lo largo del avance en los cursos, hasta la elaboración de su propio discurso; y con relación a su capacidad de interrogar y cuestionar las cosas, esbozan que hay matices que los diferencian según la titulación.

El problema de la gente joven es el que creen que, como todos estos temas se han hablado ya, está todo superado y no son conscientes de la desigualdad y de las estructuras tan machistas que existen. No son conscientes de la desigualdad y de las estructuras tan machistas que existen (E8).

Es más conocedor de esta realidad (E21C).

Refiriéndose a los alumnos de cuarto curso, que está a punto de salir, el alumno que tiene todo su imaginario ya muy construido, ya muy currado; que tiene incluso miedo de salir, se ha acostumbrado a estudiar, ha estado muy cómodo aquí desde los discursos y desde la crítica, se notaba muchísimo, la madurez de las definiciones del que casi va a salir al que entra (E1).

El pedagogo es muy trabajador, pero no cuestiona nada; el educador lo cuestiona todo, lo critica todo y cuando ya se ha calmado, entonces trabaja (E1).

- Con relación a los contenidos actitudinales (comprometerse, actuar, participar), se perfila como individualista, conformista, consumista y egoísta. Se producen manifestaciones contradictorias con relación al perfil de los estudiantes con relación a su compromiso social: por un lado, se tiene que los estudiantes carecen de compromiso social a la vez que se producen afirmaciones que dicen lo contrario, que el perfil actual de los estudiantes universitarios, sí es comprometido.

Es gente que viene a consumir, (en la privada es que lo tienen todo cubierto), entonces, son gente de clase media, que no tienen ningún problema económico (E13).

Durante estos años el perfil del alumno/a ha evolucionado quizás hacia un modelo más individualista y egoísta, fruto de las exigencias universitarias y las demandas de la sociedad al premiar la competitividad y la meritocracia, y no tanto los valores, el respeto, la tolerancia o la empatía con las personas más necesitadas (E18C).

Cada vez tengo menos gente en clase que se haya implicado en alguna iniciativa social, hay menos implicación social (E2).

No, "parece" que hay más compromiso social y conciencia de ED pero, generalizando, no es más que un reflejo de "principios dogmáticos" que han recibido (si es que los han recibido) durante la enseñanza primaria y secundaria (E19C).

4.3. LA DISPONIBILIDAD DE RECURSOS: ESPACIO AULA-TIEMPO

4.3.1. Espacio aula

Se invita a los entrevistados a que se expresen sobre los recursos espacio y tiempo en la que se desarrolla habitualmente la actividad docente, y que la institución universitaria pone a disposición para dar satisfacción a su misión formativa.

Las aulas son descritas, por casi la mitad de los entrevistados, como un espacio rígido. Para definirlo utilizan términos como espacio o aula “horrible”, “desoladora”, “superapretado”, “exprimido”, “no están adaptadas”; sobre el mobiliario apuntan que “está anclado al suelo”, o “difíciles de mover”, con “disposición clásica” y “poco modificable”, todo ello más en consonancia con modelos de enseñanza-aprendizaje tradicional/ convencional.

Las aulas son hila e hila, filas de mesas pegadas al suelo (E1).

Tenemos unas aulas que son absolutamente rígidas, con todo estructurado, donde cabe el doble de la gente que hay, con lo cual da una imagen desoladora, eso permite la dispersión. Hay un desnivel, un leve desnivel. Son bancas puestas en tipo gradería, son fijas, todo el mundo tiene que estar mirando al mismo punto. Está equipada con ordenador, pantalla, proyector, pizarra y tal, todo en el mismo foco y allí está la actuación estelar del profesor (E10).

El espacio es super rígido, las mesas pesan un montón, se pueden mover, pero pesan un quintal, son mamotretos de mesas. Es una configuración super rígida, todo está super apretado. Ahí cada aula está exprimida, exprimido el espacio al máximo (E11).

Se expresa que el elevado número de estudiantes por grupo, es una situación que dificulta la gestión del espacio y la puesta en práctica de la acción docente con enfoque de EDCG.

El número de estudiantes elevado (en mi caso, más de 100 por asignatura) no permite una gestión del espacio del aula óptimo (E19C).

Algunos señalan que solucionan las dificultades que ofrece el carácter rígido del aula, saliendo de ella utilizando el pasillo, acudiendo a otros espacios o intentando que, de las escasas aulas que existen con posibilidad de flexibilidad, le sean asignadas.

Lo bueno que tenemos es que tenemos una especie de hall, y muchas dinámicas nos salimos ahí a hacerlas, directamente (E12).

Todos los años nos tenemos que pelear para que nos asignen las aulas donde nosotros trabajamos con mesas móviles (E9).

4.3.2. Tiempo

Con relación a la cantidad de tiempo que requiere la docencia con enfoque EDCG, se tiene que el docente ha de gestionar el tiempo en el que ha de realizar una exigente cantidad y diversidad de tareas, como por ejemplo la inversión de tiempo para conocer a los estudiantes, conocer el nivel de conocimiento de los estudiantes, promover una metodología participativa que supone proporcionar tiempos de intervenciones a los estudiantes, organizar las charlas, incorporar elementos nuevos, sin improvisar en el aula, etc.

> *A pesar de que entre comillas, te sabes la lección, yo le dedico tiempo desde el inicio de la asignatura, saber quién tengo matriculado, desde el primer día tratar de conocerles, les paso un cuestionario, para saber qué conocimientos previos tienen y sobre eso ajusto (E2). Por ejemplo, si no saben nada, por ejemplo, de agenda 21 local, pues dedico más tiempo a estas sesiones. E eso es un poco el ajuste que hago (E2).*
>
> *El preparar las clases, también, sobre todo con los invitados externos, pues siempre estoy a ver quién puede venir este año. Y también es una materia que pasan cosas nuevas siempre, de noticias, de noticias de los periódicos. Cuando me toca esas clases, pues voy a meter cosas nuevas, y siempre cambio cosas, todos los años, no contarles cosas de hace 5 años, tienes que estar ahí un poco con las antenas (E5).*

Realizando un ejercicio comparativo entre los métodos evaluativos basados en los procesos de la EDCG, como evaluación continua y personalizada, y la fórmula del examen, se sostiene que los primeros requieren muchísimo más tiempo de atención que estos últimos.

> *Infinitamente más... claro porque esto frente a hacer un examen al final… hay una gran diferencia. Al final de cada módulo, yo les corregía todos los trabajos y les devolvía comentarios, eso lo podía hacer de varias maneras, algunas veces por escrito y otras en el propia aula comentaba cosas generales, les hacía valoraciones sobre lo que habían presentado, más comentarios generales… al final de tres o cuatro clases, y luego otras tres o cuatro clase, y luego al final de curso (E11).*

Se detecta una diferencia de exigencias de tiempos entre una asignatura nueva que se está estructurando, y aquella que ya está articulada, siendo mayor en el primer caso.

> *El tiempo que requiere esta metodología es de un 300% más, bastante más tiempo, nos ha supuesto muchísimo más trabajo. Al ser el primer año de la asignatura con metodología nueva ha supuesto para su implementación "diseñar el método de trabajo, diseñar el Moodle para que les vaya llegando la información en los tiempos adecuados, gestionar las wikis, que nunca habíamos trabajado con wikis, para nosotros…que además con las wikis nosotros…"2; por otro lado, al final "me encontré con 42 wikis, 84 trabajos y 170 exámenes, fue un poco calvario (E4).*
>
> *La programación como ya son unos cuantos años. Más o menos está articulada y sabemos cuánto tiempo nos requiere cada cosa, entonces vas cambiando a lo mejor la*

práctica en aula que haces o la mejoras, pero sí que sabes que, una práctica en aula como mínimo una hora u hora y media de trabajo (E2).

Se rescata la siguiente reflexión de algunos expertos con relación a cómo es entendido el tiempo dentro de un modelo de Universidad que responde al mercado: esta busca el máximo rendimiento y productividad en el menor tiempo posible, y la gestión de los tiempos, sin embargo, la educación requiere y exige su propio ritmo, al que los docentes deben adaptarse.

Empezamos con la dedicación y los tiempos, también un poco ocurre lo mismo, el diseño dominante coloca el tiempo también con una relación de productividad, es decir, tú planificas y se supone que hay una correlación del tiempo que dedicas y los resultados, como cualquier proceso mercantil. Lógicamente en un proceso mercantil y productivo cuanto mayor puedas producir con la menor relación de tiempo más productividad, más resultados, más acumulación de beneficios y más todo, más eficiencia (E15E).

Los profesores, a pesar del tiempo que les requiere su actividad docente, entienden que es su deber profesional, forma parte y es proyección de su vida, no esperan por ello ninguna remuneración añadida, entienden que es hacer el trabajo que desean y en el que creen que merece la pena, por lo que intentan hacerlo bien, trabajo que, además, le aporta aprendizaje, diversión, creatividad y sentido de utilidad. Egoístamente, es un tiempo que dedican porque quieren, pues encuentran satisfacción en su realización. Por otro lado, expresan que no sabrían hacerlo de otra forma, que el modelo convencional es aburrido.

Da bastante más satisfacción (E4).

Es un trabajo entusiasta, yo he aprendido ahí… lo que pasa es que forma parte del día a día de mi vida (E10).

Yo creo que es muy importante, como muchas de las cosas importantes en la vida. En la vida nos hemos de dar tiempo para lo que creemos que vale la pena, si esto creemos que vale la pena, debe también tener tiempo. Por ejemplo, yo creo que la fragmentación de tiempo en las cuatrimestrales, no ayuda a hacer una buena enseñanza, una buena pedagogía y ninguna Educación para la Ciudadanía global, si ese fuera el eh…. (E17E).

Como consecuencias sobre cómo se ha cristalizado la distribución de los tiempos, se tiene las siguientes: 1) no se ha planificado la vida universitaria para disponer de tiempo para el debate y 2) una vez definida una asignatura, se requieren tiempos constantes de incorporación de acciones nuevas y adaptadas al contexto histórico-social, produciendo una situación de proactividad (e incluso de estrés) al docente al estar realizando constantes ajustes. Al tratarse de una metodología flexible que exige la incorporación de acciones, con

contenidos constantemente actualizados, los docentes expresan especial atención a esta tarea.

> *Para que la Universidad sea rentable todos los horarios están muy comprimidos, hay poco espacio para dejar entre clase y clase, o algún día de la semana, espacios para poder generar debates (E13).*
>
> *Genera un cierto estrés porque para el propio profesor, muchas veces no tener algo planificado…yo puedo tener planificada una actividad que sé que va a ir por un lado, pero de pronto me surge algo y digo pues esta no la voy a hacer, voy a hacer esta otra porque esta otra me parece…Lo tengo que hacer en muy poco tiempo porque son cosas que surgen y de pronto dices yo aquí estoy trabajando, sobre todo, los temas de identidad profesional, los límites de intervención, etc. y de pronto tengo que decir este post sí, este no, este se me va…elegir hacer y diseñar una práctica y me tengo que buscar qué condiciones se trabajan, cómo se va a trabajar, qué procedimiento tienen que seguir, en qué tienen que pensar, qué resultado o qué producto les pido que hagan y, luego al final, cómo tienen que escribir un post (E3).*
>
> *Tienes que estar actualizándolo claro. Hay textos que no, que son básicos, que están ahí. Lo que sí tienes que ir actualizando siempre son noticias que salen, para hablar de ellas, o el formato del examen, por ejemplo, que se basa en noticias, o actividades para mejorarlas. Sí, eso también requiere tiempo, claro (E12).*

Se manifiesta que el seguimiento, el feedback constante y el acompañamiento a los estudiantes requiere mucho tiempo, a la vez que reconocen que se ven limitados para cumplir plazos y/o hacer devoluciones de correcciones de trabajos individuales en tiempos ideales. El indicador ratio estudiantes/profesor incide negativamente en esta tarea.

> *Lo que me lleva mucho, mucho tiempo es lo de la corrección de la evaluación, los trabajos individuales. Lo podemos hacer de otra forma, no lo sé, ahí es algo que me lleva mucho, mucho tiempo. Y sobre todo repercute que desde que los alumnos hacen el trabajo y hasta que yo se los puedo dar, los comentarios, es que pasa más o menos un mes (E5).*
>
> *Lo que puede llevar más tiempo es que hay muchas tareas de un día para otro y hay que leerlas, no leo todas las tareas todos los días, vamos no haría otra cosa en mi vida más que eso...leer… Pero yo se lo digo a ellos, yo leo cada día diez, diez reflexiones y las comento, y luego así, cada varias tareas… (E6).*

Se pone de manifiesto la dificultad de compatibilizar/ compaginar varias asignaturas con diferentes exigencias docentes, y con otras actividades propias del profesor universitario, como es la investigación y la propia dinámica universitaria con tarea de gestión, burocrática, acreditación, etc., en conjunto, puede incidir en los tiempos de docencia.

> *Entonces, intentamos vincular docencia e investigación, que cada una pueda hacer investigación en su ámbito. Ahora, yo sí veo que hay mucha presión de tiempo, mucha presión de tiempo y no podemos trabajar a gusto (E3).*

Se vive muy mal con varios grupos o varias asignaturas, que tiene que convivir con la investigación. Si tú vives tu asignatura con vocación pues es que no te das cuenta. Traer a un profesor o a una ONG a tu clase, te ayuda en tu práctica docente, pero te requiere muchísimo más esfuerzo (E8).

En Historia Social vemos una película, dura 2 horas y media y necesitaría dos clases, entonces lo que hago es verla fuera del aula. Pero después está la propia dinámica de la Universidad, tienes gestión, tienes investigación, tienes acreditación, cada vez tienes más clases (E13).

Se plantea como propuesta que hay que repensar el recurso tiempo, de manera que permita la posibilidad de debates, de participación de ONG´s, para transversalizar la EDCG, para la educación lenta, poniendo la mirada sobre los procesos sociales, para el intercambio, el encuentro,...

Repensar los horarios para poder generar espacios debates incitados por los propios estudiantes o por los profesores o por ONG's que vengan a trabajar dentro de la Universidad. Que los horarios se oxigenaran más para poder precisamente facilitar y motivar este tipo de espacios donde la gente pudiera pensar más allá del ámbito estrictamente oficial, universitario, de las asignaturas (E13).

Al revés, trabajar en la otra dirección implica al revés una visión del tiempo diferente: el tiempo es algo que no tiene importancia en sí mismo sino que lo que tiene importancia en sí mismo es el proceso social, el proceso de aprendizaje, el proceso de creación, el proceso de crítica y el tiempo debe acomodarse a eso. Eso, te ocurre lo mismo, te afecta a la planificación y te afecta a cómo tú vives… el famoso desarrollo del currículum es eso (E15E).

5. TEMA EMERGENTE CON RELACIÓN AL CONTEXTO DE CRISIS

Con relación al contexto actual en el que se inserta la Universidad, se percibe un contexto complicado a la vez que esperanzador a que cuando acabe la crisis surjan espacios y reflexiones más sólidas.

Es horroroso porque los recortes están aquí y están afectando a la gente y es horrible la situación de pobreza que hay (E8).

Me parece que en la medida que se pueda superar como este anclaje de esta crisis global. Me parece que sí puede ser un espacio de consolidación, de hacer reflexiones más sólidas (E7).

La crisis es considerada como un contexto adverso y como una oportunidad. Mientras que se explicita que la educación y el sistema universitario, como estructura institucional, experimentan las tensiones propias de esta situación coyuntural, se tiene a su vez, que se están planteando otras formas de hacer.

> *Entonces hay una crisis institucional y hay una crisis de discurso y hay una carga crítica también sobre las formas educativas. Se empieza a hablar de formas curriculares diferentes, formas de participación diferentes, de relación con la comunidad diferente, de formas, de alguna manera, de desligar los procesos de aprendizaje, de afrontar la relación de la diversidad en el propio sistema, etc. Yo creo que la educación también es un campo que en sí mismo también está sometido, cada vez más, a un conjunto de tensiones y de saltos críticos en el discurso (E15E).*

Este fenómeno ha supuesto que la Universidad tenga que afrontar la situación, y se muestra disconformidad sobre cómo la institución universitaria ha gestionado los efectos de la crisis, y que todo esto va a provocar cambios importantes en la institución y en el propio concepto de ED.

> *En mi Universidad ha habido recortes, yo creo que el rectorado no lo ha hecho bien, no lo ha comunicado bien, y no lo ha dialogado con las partes (E5).*

Relacionado con la financiación, se percibe una dificultad añadida en la realización de acciones que requieren flujo económico. En concreto, se indican acciones como la investigación o sensibilización, y a los grupos de innovación como principales afectados.

> *Otra incidencia, la vería en la vertiente investigadora, hay líneas de investigación pues que necesitan un soporte de recurso financiero, ves que se empieza a limitar, se ve recortado (E7).*

Con relación a la práctica docente como currículum de asignatura, la crisis no ha cambiado su práctica docente, y que no ha supuesto un cambio en esta actividad. En todo caso, la situación de crisis es vista como una oportunidad para cambiar el enfoque de la ED, introducir temas para comprender como ciudadanos en el mundo, replantear el modelo (económico, formativo y social), e incluso “meter la política en la Universidad”, propiciar nuevas formas de pensamiento que cuestionan y que están siendo proclives a reaccionar, generando alternativas que antes no se daban.

> *Yo creo que no, creo que no afecta en absoluto la crisis, las decisiones políticas, el contexto externo. La Universidad ha sido siempre, para mí, un ente que está en el mundo, pero que también se puede abstraer muy fácilmente de él. Yo pienso que las metodologías y los años de efervescencia metodológica y los años de más inquietud metodológica transcurren con independencia de crisis y no crisis (E1).*

No nos ha afectado, ni tenemos más alumnos, ni tenemos menos medios, hay menos dinero para investigar, hay menos dinero para proyectos de investigación, en el día a día en el aula esto no repercute, de momento (E6).

La percepción que se tiene sobre el docente es, por un lado, de perfil docente convencional, cuyo interés y motivación es su estabilidad laboral como funcionario, sin más conciencia, a la vez que se da la versión sobre el profesor actual, sujeto a las inclemencias de la crisis que lo perfila en un abordaje de su labor próxima al estilo de hace décadas (con muchas horas de jornada, como consecuencia de la precariedad laboral).

El profesorado no sé, creo que a lo mejor ahí, un poco, que veo es la perspectiva funcionariable, tampoco veo un incremento así más de conciencia más general (E5).

Y vamos, esta realidad, no es nueva. Los profesores volvemos a la imagen del profesor en la posguerra, que era un muerto de hambre, y que se busca la vida teniendo que dar clases, unas cuantas horas en la Universidad privada, otras aquí en la pública y echa más horas que el puntillero de la plaza de toros (E10).

Sobre el alumnado, se expresan tres aspectos diferenciados entre sí. Por un lado, se tiene el perfil de estudiantes que forma parte de la Universidad privada, que requiere la realización de un trabajo con ellos para que tomen conciencia sobre las dificultades que otros están padeciendo; por otro lado, se percibe cómo la situación de precariedad económica, sitúa a los estudiantes en una posición de tener que escoger, priorizando, fundamentalmente, su responsabilidad para con sus estudios, pero se observa cómo esto está impidiéndoles hacerse partícipes de los órganos de representación estudiantil, espacio y lógica de funcionamiento en coherencia con la EDCG y, finalmente, se desvela un resurgimiento de movilización social, que se está apropiando de un proceso de repolitización y que se percibe en el ambiente universitario, incluso entre el estudiantado.

Al grupo de gente que está aquí, en esta Universidad, en principio estudiantes, los recortes no les afectan porque han podido pagarlo. Creo que hay que trabajar para que vean cómo están perdiéndose oportunidades para otros. Y que el privilegio… sí que me asusta porque mucha gente me dice: ¿crear una Universidad privada en esta coyuntura? (E8).

Afecta a la participación de los estudiantes en los órganos internos. Hoy me contaba la delegada de los estudiantes, que los estudiantes ya no se dedican a la política universitaria, porque no pueden presentarse en su casa diciendo, me tienes que pagar la matrícula otra vez. La gente ya viene con sus orejeras, y lo están consiguiendo, con tus orejeras, dedícate a aprobarte las asignaturas. Empezaron siendo sibilinos con la LOU, pero ya van a saco (E10).

El contexto se ha repolitizado. Antes vivíamos en una sociedad muy despolitizada, fruto de la sociedad de consumo y demás, lo que quieras. Hoy día el nivel de debate social y

político ha subido muchísimo. Yo eso lo noto en la Universidad. Los estudiantes tienen otros inputs que antes no tenían. Creo, que los estudiantes se están formulando preguntas que antes no se hacían (E13).

Consecuencias de todo ello, refieren a los siguientes aspectos: la situación de la Universidad Pública, en tanto que la defensa de una educación pública, queda dañada cuando se reduce su financiación, debilitándola, de manera que con ello se está consiguiendo que migre cierto número de estudiantes hacia la privada, pues es la que aporta estabilidad.

Todo eso además con el discurso de la mentira de la apuesta por lo público. Si apuestas por lo público, pon dinero, yo no he visto una apuesta sin dinero, si no, no es una apuesta, es un farol (E10).

La crisis ha supuesto un debilitamiento de la CD, y también un recrudecimiento en las exigencias del perfil investigador del profesorado universitario, prevaleciendo la cantidad a la calidad.

Eso es una realidad en la calle, los temas de cooperación están denostados, creo que todo eso es un elemento también que está haciendo que quizás haya menos fuelle (E2).

La crisis económica y la puesta en entredicho de la solidaridad afectan negativamente (E21C).

Un autor que analiza muy bien la realidad universitaria que es Bõa Aventura de Sousa Santos, que habla de crisis de legitimidad, crisis de autoridad,… Es decir, esta nave no es que vaya muy bien que digamos no?. Yo en parte, si me he jubilado es porque estaba harto de la presión de la losa institucional. Sigo haciendo pedagogía pero fuera de aquí. Porque no, porque es que cada reunión, cada vez la burocracia es más intensa, el credencialismo absorbe, no?... la preocupación, y el deseo, bueno, elimina el deseo de la mayor parte del profesorado que está más obsesionado por ver si publica en una revista con que no sé qué percentil de no sé cuántos que con que realmente en fin… podamos construir un conocimiento que sea realmente y socialmente útil (E17E).

6. CONCLUSIONES

Con relación al modelo de universidad, se detecta que en la estructura institucional se ha avanzado con relación a la CD, pero los documentos que se han generado en torno a la CUD, están siendo escasamente aplicados.

El marco normativo sobre las titulaciones universitarias que ha traído el EEES, despertó expectativas positivas, ha supuesto un respaldo a los profesores que impulsan la EDCG, pero esto no ha aumentado el número de docentes que lo hagan.

En la práctica, ha sido un proceso absorbido por la burocracia y está en “vía muerta”; ha sido un proceso carente de tiempo para ser interiorizado por quienes han de aplicarlo; los planes de estudios han quedado desacreditados; a los docentes le ha aumentado la carga de trabajo burocrático, de tiempo y dedicación, impidiéndoles realizar otras tareas.

Todo ello ha desenlazado en un modelo de Universidad que atiende a imperativos mercantilistas, en el que los docentes que escojan otras opciones, corren el riesgo de quedar excluidos del sistema, proponiéndose que debe creérselo más y asumir su propio poder.

Con relación al papel que la institución universitaria ha adoptado para impulsar la innovación docente y la EDCG, los entrevistados señalan que este fue más activo en los primeros años del periodo de adaptación al EEES ideando y ejecutando políticas favorecedoras para ello, pero que, sin embargo, una vez normalizada la innovación, desaparece las acciones institucionales dirigidas a este impulso y refuerzo.

No existe una apuesta clara de la Universidad por la ED, solo hay acciones de carácter testimonial, aunque uno de los representantes institucionales pone de manifiesto el esfuerzo por integrar la CD y la ED.

Se plantea que, aunque la ED proporciona valor añadido a la Universidad, esta la instrumentaliza y no la incorpora como seña de identidad.

En cuanto a los vicerrectorados de cooperación (donde se circunscribe originariamente la ED), no es dotado con una apuesta más firme como lo son otros vicerrectorados, y el perfil de quienes ostentan estas, a veces, no conectan con lo que es la ED, no tienen interés o no se lo creen. Esto pone de manifiesto la débil apuesta de la institución por la ED.

Ante todo ello, con relación a la misión universitaria y al modelo de Universidad a la que hay que aspirar atendiendo al enfoque de la EDCG, se plantea que el momento de crisis actual es una oportunidad para hacer que la Universidad se piense a sí misma, que esta sea un

servicio público, con responsabilidad social, sostenible y comprometida, coherente, con otra gestión económica, que genere ciudadanía crítica, que impulse políticas de investigación y esté conectada con los problemas de la sociedad a través de los movimientos sociales.

También proponen que se institucionalice la EDCG a través de los planes estratégicos de la Universidad, y debe facilitar la posibilidad de la participación y movilización.

Con relación a los elementos clave relacionados con la definición estructural de los títulos, materias y asignaturas, los procesos para la elaboración de los diseños de los títulos estuvieron faltos de participación del profesorado, han sido resultado de las luchas internas de poder y de la encomienda a miembros de los departamentos que son los que deben convencer a los demás. Aunque el EEES trae consigo la oportunidad de introducir asignaturas con relación a la EDCG, ha desenlazado en que se ha perdido lo que había en las asignaturas de libre configuración y los diseños de los planes son rígidos e impiden su incorporación.

Dado que uno de los elementos clave del EEES es la dotación de recursos, lo que ha ocurrido es un elevado número de estudiantes en el aula, una reducción de profesorado, un incremento de carga docente, la tarea prioritaria del profesorado es gestionar asignaturas y el riesgo de perder las clases prácticas.

Los entrevistados proponen incluir la EDCG en el currículum universitario, formar a los gestores universitarios, recuperar la libre configuración, integrarla en los grados y posgrado de formación del profesorado, reformar los diseños de los títulos para integrar una formación transversal, hay que aprovechar los recursos existentes para introducir la EDCG, y proporcionar formación pedagógica de los docentes y que estos sean apoyados por las oficinas de cooperación.

Con relación a la oferta formativa desde el enfoque de la EDCG, apuntan que ésta ha de ser con carácter transversal en todas las titulaciones, con carácter de obligatoriedad en los planes de estudio y que a la vez que vinculada a una forma de entender la propia vida, también resulta imposible de delimitar en materia educativa.

Los entrevistados proponen que se debería dotar de más fondos a la investigación de innovación en ED, dotar de departamentos que aborden explícitamente el trabajo de formación transversal y reforzar las estructuras solidarias.

Con relación a los elementos clave relacionados con el nuevo enfoque metodológico docente, se valora positivamente del EEES que el cambio metodológico aumenta las

oportunidades para mejorar la docencia, facilitando la incorporación de diversas metodologías relacionadas con la EDCG; pone el acento en cómo aprende el ser humano, centra la preocupación en el aprendizaje del estudiante y plantea la reducción del número de estudiantes por grupo.

Se valora negativamente que, en la práctica de esta orientación metodológica, se ha producido una ruptura de la perspectiva multidisciplinar de la EDCG; se ha perpetuado el trabajo aislado; a los estudiantes les ha supuesto un aumento del número de asignaturas; no tienen tiempo para una formación complementaria; existe una fractura entre el ritmo docente y el ritmo del grupo; no existe un respaldo hacia estas metodologías y ha supuesto rechazo por los colegas.

Se valora positivamente las competencias genéricas, pues estas permiten trabajar de manera transversal, incorporan el enfoque ético, y requieren una planificación, que contribuye a trabajar más sobre ellas.

Sin embargo, se plantea que se les ha dado un sentido muy utilitarista, por lo que son cuestionadas y se propone que se cumpla con las competencias que se indican en el Real Decreto.

Respecto a los sistemas de calidad aplicados, se discute su utilidad; se discrepa sobre cómo se han definido los criterios; se cuestiona que sólo sea un grupo de personas a las que se las considera expertas en calidad, siendo estas las que asumen la tarea de definición de criterios y construcción de instrumentos para medir la calidad; se acusa que los estudiantes no han participado del proceso de definición de la actividad académica; y se alerta que la creación y aplicación de los criterios de calidad determina la construcción de la identidad institucional y, por tanto, el modelo de Universidad que se impone.

Proponen que se haga partícipe de la definición de los sistemas de calidad a los estudiantes y a los profesores.

La trayectoria que se pone en valor se encuentra en sentido distinto a lo que es la EDCG, En este sentido, se manifiesta los siguientes aspectos con relación a la evaluación de la actividad docente: 1) no perciben el sentido de utilidad a las evaluaciones de calidad, generándose escepticismo y desconfianza al respecto; 2) señalan que la evaluación a la que se somete al profesorado universitario, condiciona sus opciones de desarrollo profesional, limitándolo a la lógica del modelo de Universidad dominante; 3) citando la práctica docente y el aprendizaje que adquieren los estudiantes desde el enfoque de la EDCG, entienden que no son criterios que entran en esta manera de entender la calidad, no están reconocidos; y 4) en los criterios de baremación para las nuevas incorporaciones de

profesorado, prima un perfil de docente insolidario, preocupado por sí mismo ("socialización o cultura del docente").

Proponen con relación a la evaluación del profesorado:

- Establecer reconocimiento a los profesores que aplican la EDCG.
- Definir los criterios de evaluación que resulten de un proceso participativo.
- Específicamente, con relación a los criterios de selección de profesorado, los entrevistados señalan que se debería: 1) dar la opción de hacer carrera investigadora en el ámbito de la EDCG, vinculando la actividad docente con la investigación sobre la propia docencia; 2) incluir criterios de formación, experiencia, habilidades y valores coherentes con la EDCG en la baremación del perfil del profesorado; 3) hacer más investigación sobre las metodologías docentes y más incidencia política, y 4) generar espacios de debate y de encuentro.

Los planes de estudio han sido elaborados en función del objetivo de pasar el control de la ANECA, bajo la presión y exigencias con apenas tiempo, carente de procesos formativos por parte de quienes realizan esta labor y, a veces, cambiando terminología, pero no contenidos.

Existen agencias extranjeras que son de interés para las universidades españolas, que contemplan el componente ético en la formación de los estudiantes universitarios, que no se evidencia por la ANECA, por lo que se pierde oportunidades de obtención de evaluaciones de calidad.

Con relación a los docentes universitarios, se valora positivamente que el EEES trae consigo la posibilidad de las interrelaciones entre los profesores y, con ella, la de integración de la EDCG, y que profesores que nunca se habían preocupado por la docencia, ahora lo hagan.

Hay profesores sensibles e interesados en trabajar la EDCG, que vienen haciéndolo desde siempre; la docencia con enfoque de la EDCG procede de la iniciativa y voluntad personal del profesor o del cargo (cuando se trata de esta responsabilidad). La satisfacción y compensa de la tarea procede de la acción en sí misma, que es compartida con los colegas o por la evaluación de los estudiantes.

Se detectan como dificultades la ausencia o deficitaria formación del profesorado sobre cómo abordar el EEES, con el consiguiente riesgo de que aquellos que se han iniciado en la innovación educativa tergiversen el enfoque de la EDCG, desprestigiándolo.

Por un lado, se manifiesta que la institución “deja hacer” a los profesores, pero no se facilita la continuidad de las asignaturas que permitan proyectar la actividad docente. Finalmente, advierten que detectan obstáculos cuando estos son personas comprometidas activamente.

Ven en el Programa Docentia una oportunidad de reconocimiento y estímulo.

Con relación a que se realice o no trabajo en red entre los profesores, en la época de impulso del proceso de adaptación al EEES, se dió y favoreció el encuentro coordinado entre el profesorado. Estos espacios han ido desapareciendo en la medida que se ha ido consolidando, o la coordinación es más de carácter informal. Comparándola con la investigación, esta última sostiene más coordinación.

Se está produciendo un trabajo fragmentado, ausencia de trabajo en red en general. Surgen sentimientos de soledad y nace el desánimo.

En el ámbito de la EDCG, respecto a los espacios que existen de coordinación y encuentro, no se pone de manifiesto ningún input institucional dirigido a favorecerlo.

Las iniciativas que adopta el profesorado en este ámbito, para que les sean reconocidas, les requiere un mayor esfuerzo que a aquellos otros que desarrollan iniciativas en consonancia con el discurso dominante.

La coordinación y encuentros que existen son promovidos por los profesores que la conocen y trabajan, y son los que sostienen sintonía con la forma de entender y abordar la metodología docente. Lo común es que estos profesores pertenezcan a otras áreas y departamentos, y se trabaja con redes externas a la Universidad.

Las propuestas que se hacen son: 1) ofertar formación institucionalizada de los docentes, e incentivos a la formación; 2) favorecer el contacto, el encuentro y el trabajo en red; 3) vincular la Universidad a la realidad y a las organizaciones sociales; y 4) establecer indicadores de las relaciones que están dirigidas a la justicia social.

Atendiendo al alumnado, no existe una visión consensuada sobre la evolución a lo largo de los años sobre el perfil del alumnado. Señalan que este condiciona el clima del aula según las expectativas que tienen sobre cada asignatura, y que proyectan sus conocimientos y experiencias previas. Se detectan deficiencias en el sentido de que vienen con modelos de aprendizajes interiorizados que no sintonizan en la EDCG, acompañado ello de una baja motivación para aprender, carente de habilidades comunicativas y poco autónomos.

Se perfila un estudiante desconectado de la realidad, y que a medida que avanza en los cursos, va madurando su propio discurso y posicionamiento.

En lo que respecta a la disponibilidad de recursos espacio-tiempo, se tiene que las condiciones físicas de las aulas están más en coherencia con un modelo de enseñanza tradicional, con una estructura rígida que no contribuye a favorecer las metodologías participativas de la EDCG, a lo que se suma el elevado número de estudiantes por grupo. Para resolver estas dificultades de trabajo, algunos profesores optan por salirse del aula y trabajar en pasillos y espacios abiertos de los edificios, o gestionar con anticipación intentando que se le asigne alguna de las aulas que reúnen condiciones adecuadas.

Sobre el tiempo, los docentes manifiestan el elevado nivel de exigencia de tiempo y dedicación que supone la diversidad de actividades en la EDCG; los procesos de evaluación de la práctica docente con este enfoque, les requiere mucho más tiempo en comparación con el modelo convencional del examen; a su vez diferencian entre el tiempo que requiere un asignatura nueva y una que no lo es, siendo esta último menor.

Reflexionan sobre la noción “tiempo” en un modelo de Universidad basada en el máximo rendimiento y productividad, bajo el prisma del mercado, aludiendo a que los procesos educativos tienen sus propios ritmos y tiempos a los que los docentes deben adaptarse.

A pesar de la cantidad de tiempo que les requiere, los profesores vivencian con satisfacción el tiempo invertido, entendido éste como parte de su vida, y su deber profesional, por lo que no esperan nada a cambio.

Como consecuencias de este sistema, avisan sobre la carencia existente de tiempo para el encuentro y debate, las exigencias de continua actualización e incorporación de actividades y estrategias metodológicas que los sitúa en cierto grado de estrés; refieren al elevado coste de tiempo que supone el acompañamiento a los estudiantes, dificultándoles hacer las correcciones y devoluciones en tiempo, estando ello relacionado con el ratio estudiantes/profesor; y, finalmente, señalan la dificultad que entraña estas exigencias de tiempos con la posibilidad de compatibilizarlo con otras asignaturas, y otras exigencias docentes e investigadoras.

Las propuestas que hacen es que se ha de repensar el recurso “tiempo”, de manera que se pueda abordar las carencias detectadas.

Frente al tema emergente de la crisis expresan que esta puede ser una oportunidad para que se generen los espacios de debate, pues la Universidad experimenta en su interno las propias tensiones del contexto.

Con relación a cómo la institución ha gestionado la situación de crisis, se apunta a que no ha sabido hacerlo; con relación a la financiación apuntan que la actividad docente no se ha visto afectada, mientras que la investigación y la sensibilización es más probable que sí.

Señalan que el profesor universitario se encuentra en un momento similar al de hace décadas, con condiciones laborales precarias; y de los estudiantes indican que con algunos es necesario que se trabaje para que tomen conciencia; que estos no están pudiendo optar por asumir papeles de representación estudiantil, debiendo priorizar los estudios, y finalmente, que otro sector se muestra comprometido y activo socialmente.

De todo ello, las consecuencias son que la Universidad Pública experimenta con la crisis un debilitamiento, igual que la CD, y un recrudecimiento en las exigencias hacia el docente universitario.

Capítulo 8

ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA CON ENFOQUE DE EDCG

Investigar críticamente sobre la cooperación y el desarrollo y enseñar a los estudiantes sobre estas cuestiones parece una tarea prioritaria en este momento y la contribución más valiosa de la Universidad al Desarrollo del Sur.

Montes del Castillo (2000: 40)

1. INTRODUCCIÓN

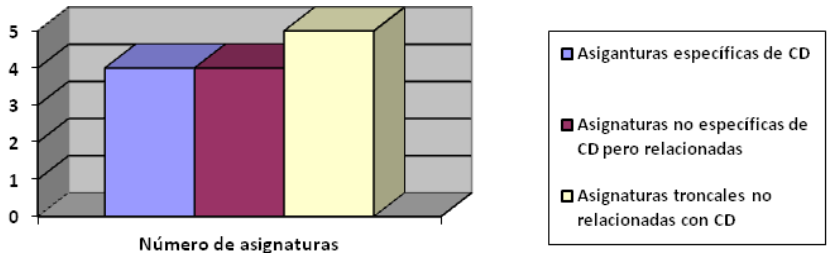
En este capítulo se presentan los resultados y análisis sobre el currículum de las asignaturas con enfoque EDCG. Se ordena los contenidos atendiendo a las secciones que se definieron en el capítulo 6, como resultado de la revisión bibliográfica, esto es: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, finalizando con un apartado de conclusiones.

Antes de continuar conviene presentar algunos datos descriptivos sobre el perfil de las asignaturas en las que tiene lugar la acción docente de los profesores entrevistados, y a continuación la conceptualización que tienen sobre la EDCG (la revisión bibliográfica a este respecto se encuentra en el capítulo 1).

Con relación al tipo de asignatura que tienen bajo su responsabilidad los profesores entrevistados, se tiene que del total de 13 asignaturas:

- 4 asignaturas son troncales específicas de la CD.
- 4 asignaturas no son troncales ni específicas, pero contribuyen a aportar una formación humanística, relacionada con la ED (compromiso social, la paz, la igualdad, la ciudadanía, aspectos éticos).
- 5 asignaturas troncales, no son específicas ni contribuyen a la CD ni están relacionadas con la ED.

Gráfica 1: Número de asignaturas según sean o no específicas de ED.



En síntesis, se produce una distribución homogénea con relación al tipo de asignaturas estudiadas en este trabajo, siendo una proporción de un tercio el peso de cada uno (específica troncal, específica no troncal, y ajenas a la ED).

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Antes de dar comienzo a los cinco aspectos que se inducen de las definiciones obtenidas del conjunto de respuestas en las entrevistas, se aborda la idea de la EDCG como un ámbito que adquiere identidad propia y diferenciada de la CD, que es donde se enmarca sus orígenes.

> *Hoy en día la ED trasciende el marco de la cooperación y abarca lo que serían todos los aspectos educativos que son inherentes a una sociedad (E14E).*
>
> *El nombre de esa educación para el cambio, hemos mantenido ese nombre, pero al final se ha quedado vacío realmente ese campo (E15E).*

Entendida la EDCG como proceso, se pone de manifiesto la evolución procesual, como si de una sucesión de etapas se tratara y que el estudiante ha de experimentar. Este proceso, graduado y continuo, a lo largo de toda la vida, expone a un cambio y transformación de la persona, a partir de la dotación de herramientas (conceptuales, habilidades y valores) que le permite adoptar una comprensión crítica y autocrítica de lo que le rodea, desde lo cercano y lo global, de manera que avance hacia la construcción de modelos sociales basados en el desarrollo humano.

> *(…) encaminado hacia una formación global de las personas, una ciudadanía global y cosmopolita (E4).*
>
> *Proceso educativo de transformación centrado en personas… que hay que trabajar valores, hay que trabajar conocimientos, hay que trabajar actitudes, procedimientos (E8).*
>
> *Es un proceso educativo que apoya procesos de cambio en las personas, en su forma de abordar lo que pasa en el mundo, tanto en el ámbito en el que ellos viven con una conexión global de los problemas, a nivel internacional y que implica una toma de conciencia sobre determinadas cuestiones claves, como las relaciones de equidad y de justicia, también les permite a ellos ubicarse, verse a sí mismos dentro de esas relaciones, que se están produciendo… y de las que ellos, habitualmente ellos se ven al margen, el proceso de ED, les tiene que dotar como de las posibilidades de verse a sí mismos dentro de toda esa historia (E11).*
>
> *Es un enfoque educativo, un proceso educativo en el cual intentamos que las personas que participan en ese proceso adquieran, como resultado de una propuesta pedagógica concreta, conciencia de la realidad en la que viven, de los aspectos más críticos; es decir, de aquellos aspectos de la realidad que consideramos que tienen un impacto negativo en la vida de las personas, sea en el contexto local, en el contexto global y en*

la interacción entre ambos, y, sobre todo, que puedan desarrollar una serie de capacidades que le dejen en mejores condiciones como (E14E).

La ED es un proceso de formación continua, que se desarrolla a lo largo de toda la vida, y que persigue la transformación de las personas a través de la educación dando lugar a modelos sociales más equitativos y justos, que asuman el carácter universal de los problemas y persigan un desarrollo humano sostenible (E18C).

La EDCG entendida como formación apunta a una educación democrática y emancipadora, basada en valores humanísticos, y dirigida a transformar estructuras.

Desde mi punto para que la participación sea real, la sociedad ha de estar bien formada y educada (E9).

Aquella formación que va encaminada a cambiar estructuras, que son estructuras pues que han conseguido que el mundo sea mundo desigual, injusto, ósea el mundo con una serie de valores negativos, que tendrá mucho que ver con el tipo de formación también que hemos tenido. De manera que para vencer o intentar solucionar o para aminorar esos problemas está claro que necesitamos otro tipo de formación, introducir en la formación y en la educación una serie de valores que cambien nuestro concepto (E10).

Educación emancipadora, es una educación que nos da la posibilidad de tener conocimiento y estrategias... que nos ayuden a tomar decisiones por nosotros mismos, a desarrollar una autonomía, la capacidad de ser pueblo, de ser sujeto, de un modo público, de un modo construido, en un contexto de democracia radical, etc.… (E17E).

La EDCG es vista como una finalidad que persigue formar a una ciudadanía que conozca, comprenda, interprete, reflexione, tome conciencia crítica y se posicione dentro del mundo, en medio de la complejidad de las relaciones sociales, económicas y políticas, que participan de las injusticias, las desigualdades y la pobreza.

(…) para observar la realidad, para interpretarla, para leerla y actuar, desde el punto de vista de la educación y partiendo de parámetros políticos, socio-educativos, económicos también, sociales y morales también (E1).

(…) para que los estudiantes conozcan determinadas cosas pero a su vez sean capaces de reflexionar sobre ellas, poder adquirir elementos para después una toma de decisión informada y desarrollen también habilidades para desenvolverse en un mundo que entendemos que es cada vez más interdependiente y complejo (E2).

(…) para hacerte más consciente del mundo en el que vives y comprender en lo posible, comprender causas de desigualdad o de derechos humanos o de determinadas problemáticas; para hacerte más sensible a esta situación, para darte algunas herramientas o algunas pistas de cómo se puede cambiar eso, con el fin y con el objetivo pues de generar una sociedad que, desde tu ámbito de actuación, de construir un mundo más justo, mejorar la vida de la gente, desde donde tú estés (E5).

(…) para formar, para concienciar a ciudadanos y ciudadanas del mundo en el que viven, un mundo empobrecido, o cada vez más empobrecido, un mundo donde hay injusticias y que sean conscientes de todo esto y que esa toma de conciencia les pueda

impulsar a asumir las responsabilidades que como ciudadanos tienen de transformar el mundo y dar también oportunidades a todos (E8).

La consecuencia perseguida con ello, es que participen y actúen para transformar en situaciones más justas y equilibradas, con el desarrollo de los sujetos, de los pueblos y de las culturas.

Crear conciencia crítica en las personas para que sean capaces de llevar acciones tanto en su vida cotidiana como en el ámbito por así decir, más político, para intentar que el mundo sea un poquito mejor para todo el mundo (E12).

Para intervenir en el medio, transformarlo, hacia un mundo más justo. Digamos que los criterios de justicia social, criterios o valores, de participación, de equidad, serían un poco los principios éticos guía en torno a los cuales articular esa transformación social. Es un proceso educativo, que afecta a las personas y que las capacita para el cambio social, en lo personal, pero fundamentalmente en la acción colectiva (E14E).

Que tiene como finalidades, por una parte, hacer una toma de conciencia, de los ciudadanos y las ciudadanas, acerca de la situación global, en términos de derechos, de libertades y de situaciones económicas que vive el mundo, para conseguir que esa ciudadanía, a partir de esa toma de conciencia, tenga una visión del mundo más equilibrada e intente modificarlo para que cada vez sea más justo y más equitativo (E16E).

La EDCG, entendida como una metodología, señala que se requiere de la aplicación de distintos métodos docentes que, además de contribuir a la transmisión de conocimientos ha de permitir conectarlos con lo global, a la vez que dotarlos de valores, sensibilidad, toma de conciencia y posicionamiento para que formen ciudadanos comprometidos.

Lo entiendo como una educación en valores, no es simplemente una transmisión de conocimiento, tenemos de tener a nuestra disposición y emplear toda serie de pues métodos docentes que consideremos necesarios y apropiados en cada momento (E2).

La ED, cuando la hemos aplicado a asignaturas de cooperación para el desarrollo, era entre comillas más fácil. La ED por ejemplo en otro tipo de asignaturas, supone que aunque des un contenido técnico, sigas planteando de alguna manera en tu asignatura la conexión de eso con algo más global, y hacer especial referencia pues eso a cuál es la escala de valores que tienen, qué tipo de valores consideras que pueden ser más favorables a formar o que sean ciudadanos quisiéramos pues más comprometidos o que como mínimo se plantearan qué ocurre en el mundo o cuando ellos hacen cosas (E2).

Metodologías que pueden contribuir a un proceso de sensibilización, de toma de conciencia, de aproximación a una realidad social compleja y de posicionamiento por parte del estudiante (E13).

Si pensamos en una ED en la dirección de una educación y un currículum y unas prácticas que sirvan para pensar otro desarrollo, todas las dinámicas que, de alguna manera, impliquen actividad educativa, actividad de construcción de formas de pensar, percibirse y actuar en la vida social son objetos de ED y de nuevo no sé si me muevo en

la indefinición, pero a mí me parece… Yo estaba dando…, en Magisterio ahora con los nuevos currículum de Bolonia eso se ha liquidado, pero he estado dando durante unos quince años ED y educación en valores (E15E).

La EDCG refiere a la forma, a la actitud en que la persona se sitúa ante el mundo y ante la vida. Se trata de que adopte una actitud de interés que le permita comprender e interpretar, para lo que debe estar sensibilizada y abierta.

Es una actitud, es una manera de entender el mundo, de interpretarlo, de leerlo, de releerlo y se convierte en una actitud y en unas gafas (E1).

(…) el mundo de los valores es intrínseco al mundo de la ED y le da un bagaje fundamental en esta visión que para mí supone, como te digo y te repito, el tener una actitud ante la vida (E1).

Estar como más sensibilizado, estar más abierto, como esto me interesa, esto me preocupa, esto hay que hacer algo. Aportar algunas pistas de qué se puede hacer, incluso si desde tu situación, pues tú puedes hacer algo (E5).

También refieren a una dificultad de identidad de la ED, en tanto que la Universidad funciona con base a una estructura de disciplinas, y la ED ni es ni está sujeta a disciplina de conocimiento concreto.

Volviendo al origen de la pregunta, no sé muy bien cuando pienso, por ejemplo en la actualidad, en la propia ED en la Universidad, en el fondo se nos plantea el mismo debate, ¿qué haces, ir abriendo espacios disciplinares de la ED?, en parte es la única manera que tienes de avanzar en efectivo, lo cual implica crear un campo de saber y la ubicación de la Universidad no es que crees solo un campo de saber, sino que lo institucionalices: hay un profesor y unos departamentos específicos y hay unos puestos de poder de titulares, de catedráticos, de revistas especializadas; hay toda una parafernalia de cómo se institucionaliza académicamente y te encuentras en el mismo problema: ¿lo convertimos en una orientación disciplinar? (E15E).

Como propuestas se mantiene una defensa de una educación que, conceptualmente hablando, ha de ser necesariamente para el desarrollo, pues de otra manera, la educación deja de ser como tal. Añaden que se ha de que superar los debates sobre el propio término, que expresado en distintas formas, se está hablando de lo mismo.

Educación para el desarrollo, son dos términos que nos avocan a lo mismo Yo no puedo entender educación sin un desarrollo, que implica proceso, proceso de cambio y cambio transformativo....y no puedo entender, si así lo entiende educación, pues así entiendo desarrollo. Entonces, es una convergencia pues que da sentido a la práctica, bien le doy entrada por educación, o le doy entrada por desarrollo (E7).

Deberíamos también ser capaces de ir reconstruyendo, de ir compartiendo esta cultura teórica, de cómo llamamos a esta manera de trabajar en educación en este caso, universitaria. Superar los debates terminológicos de Educación para la Ciudadanía, de ED, al final, todos sabemos lo que queremos decir, pero lo decimos de diferentes maneras (E9).

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

2.1. INTRODUCCIÓN

En el diseño del trabajo de campo, y atendiendo a la revisión bibliográfica, la exploración sobre las prácticas docentes universitarias, requiere del acercamiento a los currículums real y ofertado. En este capítulo, se hace una recopilación de los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas, los cuales se contrastan con las guías docentes como fuentes documentales facilitadas por los profesores.

Atendiendo a la definición aportada en el capítulo 1, por la que se establece que el currículum formal de una asignatura está integrado por: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, los siguientes apartados se estructuran atendiendo a este orden.

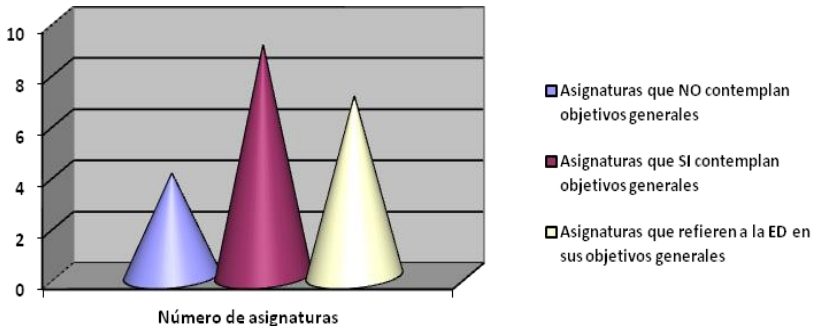
Al final del capítulo se hace un compendio de conclusiones que se alcanzan tras el análisis de los resultados que se presentan.

2.2. LOS OBJETIVOS[1]

2.2.1. Resultados de las guías docentes sobre los objetivos

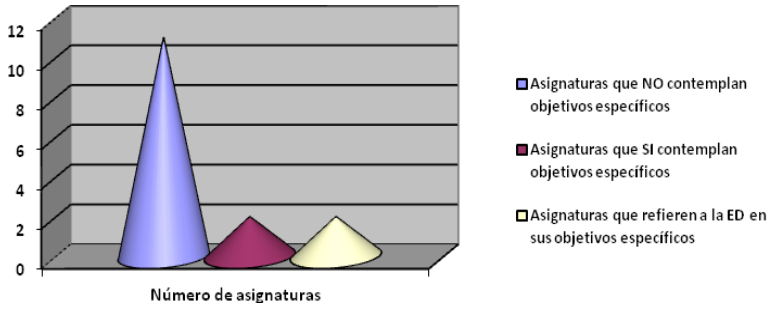
Con relación al currículum ofrecido a los estudiantes, se detecta que del total de 13 asignaturas, 9 explicitan objetivos generales, y de estas 7 refieren a la ED. El resto de asignaturas no reseñan objetivos generales (4).

Gráfica 2: Distribución del número de asignaturas según contemple o no objetivos generales relacionados con la ED.



Los objetivos específicos: 11 asignaturas no presentan ningún apartado que refiera a objetivos específicos. Las otras 2 asignaturas incluyen objetivos específicos relacionado con la ED.

Gráfica 3: Distribución del número de asignaturas según contemple o no objetivos específicos relacionados con la ED.



[1] Algunos de los resultados y análisis que se exponen en este apartado, se presentaron en el II Congreso Internacional de Estudios sobre el Desarrollo (Huelva, junio 2014).

En resumen, la mitad de las asignaturas contemplan algún objetivo general dirigido a la ED, mientras que cuando se concreta los objetivos específicos, en general, las guías presentan un déficit al quedar prácticamente ausente este apartado. De las dos asignaturas que detallan objetivos específicos, ambos se vinculan a la ED.

2.2.2. Resultados de las entrevistas sobre los objetivos

De los resultados obtenidos en las entrevistas (currículum real), y en orden al apartado de la revisión bibliográfica y documental, por el que se distinguen tres grupos de objetivos según se pretenda conseguir que los estudiantes adquieran los distintos tipos de atributos, esto es: conceptuales, habilidades y actitudinales, se tiene:

Con relación a los *objetivos conceptuales, e*n la práctica docente, algunos *profesores* señalan que los objetivos de la EDCG no es formar a expertos en esta materia, pero sí identifican el conocimiento de los códigos deontológicos como objetivo a perseguir, así como que conozcan los impactos de las tecnologías en el medio ambiente. Los *expertos y los representantes institucionales* no señalan nada destacable con relación a este apartado.

> *Mi pretensión no es que sean expertos en estos temas para nada. Para que sepan que existen códigos deontológicos de su profesión; que no todo vale, o que un profesional puede hacer lo que le dé la gana, que tiene una responsabilidad ante la sociedad que su actividad tiene un impacto fuera, las profesiones están para hacer algo por la sociedad, para aportar algo; que conozcan que su tecnología también impacta en el medio ambiente, que la informática no contamina o no hace mal a nadie (E5).*

Con relación a los objetivos de habilidades, en la práctica docente, los objetivos que *los profesores* persiguen con relación a las habilidades, se refieren a conseguir que adquieran consciencia de las cosas, que sean críticos, que se planteen/cuestionen, que reflexionen y se remuevan con ellas. *Los expertos* afirman que los objetivos que debe perseguir la EDCG en la educación formal universitaria en materia de adquisición de habilidades, es que los estudiantes se doten de “herramientas”. Al igual que los expertos, los *representantes institucionales* centran sus propuestas sobre objetivos dirigidos a los contenidos de habilidades y actitudinales. Respecto a las habilidades, deben formarse como profesionales que sepan enfrentarse a los problemas propios de su profesión pero teniendo en cuenta el contexto y el impacto que sus decisiones puede provocar.

> *Para crear conciencia, para crear debate y para remover. Para hacer ciudadanos que se cuestionan más las cosas, que cuestionan más las cosas y un poco que cuestionan a gente con las que ellos se relacionan… Para contribuir para que haya ciudadanos más*

> *conscientes, más críticos, que se cuestionen más las cosas, que cuestionen y que se cuestionen más las cosas (E11).*
>
> *Para tener herramientas. Dar herramientas significa que una chavala o un chaval, al final, dice, pues esto me sirve… Es decir, se ha apropiado de una idea, de un concepto, de una estrategia o de un procedimiento, es algo que lo ha hecho suyo, cada uno tiene su caja de herramientas (E17E).*
>
> *Para la formación de personas, que en un futuro serán profesionales, con responsabilidades en distintos ámbitos, que se enfrentará a problemas y ser capaces de darles una respuesta teniendo en cuenta el contexto, y su impacto global (E20C).*

En el contexto, los docentes señalan que los estudiantes deben adoptar habilidades respetuosas con su entorno y el mundo.

> *Para conseguir que el mundo sea un poquito más respetuoso con su entorno, con su medio, con las personas, con todo lo que ocurre a tu alrededor (E10).*

Con relación a los objetivos actitudinales, en la práctica docente, *los profesores* se proponen contribuir para que sus estudiantes adquieran una formación integral, como ciudadanos responsables y comprometidos, abriendo los ojos. *Los expertos,* señalan que los estudiantes deben ser comprometidos, con identidad moral, que adquieran capacidad de vivir con autonomía. Por parte de los *representantes institucionales,* se busca lograr una formación integral coincidiendo con las palabras de los profesores.

> *Para sumar un granito de arena de una formación más integral de las personas que pasan por esta formación y que elijan estas materias (E7).*
>
> *Para conseguir que mis alumnos también sean ciudadanos responsables y comprometidos (E9).*
>
> *Para intentar formar profesionales críticos y comprometidos con su trabajo en la dimensión de: derechos, igualdad de género, interculturalidad, etc. (E16E).*
>
> *En ese sentido, la identidad moral del estudiante, también se construye durante la E. Superior (E18E).*
>
> *Para lograr una formación integral, no exclusivamente profesionalizante, y de alto nivel intelectual (E19C).*

En la institución universitaria: l*os docentes* se proponen como objetivos en la institución universitaria, favorecer una actitud que permita construir un mundo más justo. *Los expertos* refieren a una actitud de apertura hacia la sociedad por parte de la institución. *Los representantes institucionales* definen como objetivo la actitud de disposición de la institución poniendo al servicio de la solución de los problemas colectivos, toda la formación e investigación.

Para que sea un espacio en ese sentido, para que la Universidad, el espacio académico y el espacio de las asignaturas, pueda tener una situación de pensamiento, un espacio de construcción, digamos, un poco de un mundo más justo (E13).

Para hacer que la Universidad no sea una especie de coto cerrado donde parece que hacemos algo que no tiene nada que ver con lo que pasa en la sociedad (E16E).

La Universidad como parte de la sociedad tiene la obligación de poner a su disposición formación e investigación para intentar paliar los problemas a los que se enfrenta como colectividad (E18C).

En el contexto: l*os docentes* señalan que toda la formación que reciben debe estar dirigida a adoptar una actitud que les permita la consecución de cambios y transformación de la realidad, luchando contra las injusticias, y construyendo una sociedad más justa y un mundo mejor. De *los expertos* no se identifica nada significativo para este apartado. Para *los representantes institucionales* las actitudes en el contexto han de ir dirigidas a formar mejores ciudadanos que revierta en una mayor cohesión social.

Para transformar el mundo, para luchar contra la injusticia (E8). Para construir un mundo más justo, más humano, más digno (E9).

Para proporcionar y facilitar cosas. Y la finalidad, es contribuir a generar un mundo mejor de alguna manera y que las clases de ahí sirva para eso (E13).

Para cambiar el mundo, no al mundo que yo quiero, que también sería un poco egoísta, sino un mundo más respetuoso (E10).

Para cambiar el mundo. Yo sé que es algo a lo mejor un poco utópico. Yo me lo planteo como plantar semillitas en los futuros docentes, que a su vez ellos planten semillitas en las futuras generaciones para que en algún momento esto cambie (E12).

Para conseguir una mayor cohesión en la sociedad (E18C).

Para formar mejores ciudadanos (E21C).

Atendiendo al orden de los resultados presentados anteriormente, pero siguiendo ahora la propuesta que hace Luque (2011), con relación a la distinción de tres niveles de cambios que experimentan los estudiantes como resultado de las metodologías basadas en el enfoque de la EDCG (personal, local y global), que aquí se aplica realizando la equivalencia con el nivel personal, nivel institucional y nivel contexto correspondientemente, estos mismos objetivos, expresan las siguientes afirmaciones diferenciando entre las aportaciones de los docentes, los expertos y los representantes institucionales.

En primer lugar, *los docentes* dicen:

- A nivel personal: la finalidad que persigue es que sus estudiantes se doten de referencias, que sepan, que abran los ojos y reflexionen, debatan y remuevan, a fin de que se conviertan en ciudadanos responsables, comprometidos que cuestionen las cosas. En primera persona, los docentes buscan ser honestos con sus propios planteamientos,

realizarse profesionalmente y sentir que están contribuyendo a una formación integral de sus estudiantes.

- A nivel local: los docentes se proponen contribuir a la Universidad y a la asignatura, desde una actitud crítica y desde la perspectiva de dotarla de calidad.
- A nivel global: transformar el mundo, para luchar contra las injusticias, por un mundo más humano y más digno, y que el mundo sea más respetuoso con su entorno, con su medio, con las personas, con todo lo que ocurre a su alrededor, contribuyendo a que los ciudadanos sean más conscientes, más críticos, que cuestionen más las cosas y que se cuestionen a sí mismos.

Siguiendo con los expertos, a estos les preocupa:

- A nivel personal: que se aporten herramientas que permita aprender a vivir con capacidad de autonomía, y que sean profesionales críticos y comprometidos en la dimensión de derechos, igualdad, interculturalidad, etc., coincidiendo con la teoría de Luque (cambios en los tres niveles: personal, local y global).
- A nivel local: el objetivo es que la Universidad se abra a la sociedad y que la sociedad entre en aquélla, para finalmente, a nivel global, señalar que se conozcan los problemas que existen y que se ponga todo el conocimiento útil a disposición global.

Para finalizar, los representantes institucionales focalizan los objetivos a nivel personal, especialmente, y a nivel local (no refieren nada al nivel global).

- A nivel personal les preocupa una formación de las personas, que sea integral, con identidad moral y que sean mejores ciudadanos. Todo ello para conseguir una mayor cohesión social y paliar los problemas colectivos.
- A nivel local: conseguir una mayor cohesión en la sociedad. La Universidad como parte de la sociedad tiene la obligación de poner a su disposición formación e investigación[2] Intentar paliar los problemas a los que se enfrenta como colectividad[3].

---

[2] Promover la investigación es otra de las funciones específicas de la Universidad. La cooperación universitaria se refiere también a la promoción de la investigación sobre los problemas del desarrollo del Sur y la interdependencia Norte-Sur.

Impulsar la realización de estudios sobre la cooperación y el desarrollo desde la Universidad, requeriría la constitución de equipos de investigación interdisciplinares e interuniversitarios sobre esta temática, la definición de líneas de investigación en esa misma dirección en los departamentos universitarios para la realización de proyectos de investigación y para la dirección de tesis doctorales, y la convocatoria pública de ayudas a la investigación selectivas sobre la temática indicada por parte de la Universidad (Montes del Castillo, 2000:35).

[3] Montes del Castillo (2000:36) A tenor de ello, Montes del Castillo, ya en el año 2000 anunciaba que la definición de las líneas de investigación (refiriéndose al papel de la Universidad en el impulso de la investigación en materia

2.3. LOS CONTENIDOS

La noción que se aplica en este trabajo sobre "contenidos" es el que se ha expuesto en el capítulo 6, que concibe tres bloques de contenidos: los conceptuales, los de habilidades y destrezas y los actitudinales. A continuación se presenta los resultados con relación a estos.

2.3.1. Resultados de las guías docentes sobre los contenidos

De la exploración realizada en los contenidos conceptuales que se explicitan en las guías docentes, se detecta que la mayoría de las guías docentes (un total de 10 sobre 13) contemplan contenidos conceptuales relacionados con la ED. No se especifican contenidos sobre las habilidades y los actitudinales.

2.3.2. Resultados de las entrevistas sobre los contenidos

Con relación a lo que los entrevistados plantean como contenidos de la EDCG, se ordenan atendiendo a que sean conceptuales, habilidades y actitudinales. Previamente se presenta algunas observaciones genéricas que se ponen de manifiesto con relación a este apartado.

Sobre los aspectos generales sobre los contenidos de la EDCG, los contenidos no tienen que ser necesariamente específicos de la EDCG, pues todo puede ser relacionado. Los contenidos son secundarios, lo más importante es la forma de organizarlo y la perspectiva desde la que se trabajen.

> *Cuando nos planteamos el contenido, no solo nos planteamos la selección del contenido sino cómo se organiza el contenido. No es igual trabajar el contenido de una manera académica, organizado, siguiendo la geografía o la historia clásica que entorno a un problema social y ambiental más actual. Si tú estás trabajando problemas sociales ambientales, estás trabajando cuestiones relacionadas de la ED (E9).*

---

de CD y, por tanto, entra en este sector la ED), no puede ser una decisión unilateral de profesores e investigadores. Por el contrario, para que la investigación sea relevante no solo científica o académicamente sino también socialmente, debe estar ligada a la práctica de la cooperación, con otras palabras, la investigación no puede ser solo un adorno académico de alumnos y profesores, sino una respuesta a la necesidad social de disponer de un conocimiento útil para la acción social, en este caso, en relación al desarrollo.

Se trata de impulsar la cooperación entre grupos de investigación interuniversitarios, que se mueven en la perspectiva de desarrollar investigación relevante socialmente.

Las temáticas en las que centras la asignatura, yo las veo casi como secundarias. Me parece más interesante la perspectiva que introduces a la hora de entender esas temáticas, una perspectiva más global, más de interdependencia, y más de asociarlo a determinadas cuestiones que nos permitan ver la naturaleza social, o política, o económica, o ambiental, si quieres… porque sea la temática que sea, todas ellas van a tener esas dimensiones atravesadas. La potencialidad transformadora de la ED viene más por ese proceso, por el propio proceso de aprendizaje que te llevas a cualquier otro ámbito (E11).

Es más la mirada, es la mirada sobre esos contenidos. Una mirada crítica, una mirada más compleja o más interdisciplinar, ese interrogarnos sobre qué tenemos que hacer para transformarla (E14E).

No solo los contenidos, sino el sentido que tú le das a ese tipo de educación (E17E).

Con relación a cómo ha de tratarse los contenidos, se tiene que los temas y contenidos han de tratarse de manera amplia y flexible.

Hay años que pongo unos temas y quito otros (E1).

Los contenidos están dispuestos de una manera muy amplia, para que también los aterrizajes distintos, vayan posibilitando hacer sentido pues a situaciones más de como grupos, que muchas veces se dan perfiles de grupos distintos, y a atender esa peculiaridad (E7).

Ahí hay muchos elementos que se pueden introducir en un análisis más amplio de lo que está ocurriendo a nivel global alrededor de una temática cualquiera. Se puede hacer ED hablando prácticamente de cualquier cosa, sin realmente tener que meter temáticas específicas concretas, bastaría con ampliar un poco la mirada sobre las cuestiones, e incorporar esa visión más global (E11).

Ahí no podemos acotar temas y los temas son la vida misma. Si acotáramos temas, ¿tendría sentido hablar de una asignatura para la ED. El alumnado pasa por ahí y ya nos aseguramos que se ha formado como ciudadana crítica, ¿no? Y esto no es así. No tiene temas propios. Es decir, el tema propio es la realidad social, política, cultural, económica… no podemos acotar temas y los temas son la vida misma (E14E).

Todos aquellos (referido a los contenidos) *que realmente empoderen, que den capacidad, a ese sujeto (E17E).*

Los contenidos conceptuales, como conceptos y temas que se citan, son diversos, y éstos se pueden agrupar en siete conjuntos que se presentan en la siguiente tabla. Atendiendo a la cantidad de términos que se ponen en relación por su vinculación a las variables que se inducen, se tiene que siguiendo el orden de mayor número de acepciones a menor número, que en primera instancia son los relacionados con los problemas sociales (desigualdades, la pobreza, la justicia social, derechos humanos, etc.), en segundo lugar la dimensión política (gobernanza, democracia, ciudadanía,…), en tercer lugar, todo lo relacionado con el concepto “cooperación” (al desarrollo, proyectos, organismos, por qué la cooperación, etc.), en cuarto lugar y en igual número de nociones aparecen los conceptos sobre las relaciones

económicas (desarrollo, teorías, descrecimiento, globalización), con la dimensión educativa (modelos educativos, escuelas, papel de la educación, etc.), y la dimensión ética-moral, para finalizar con la dimensión medioambiental.

Tabla 21: Contenidos conceptuales de la EDCG.

Temáticas	Conceptos
Relacionados con la dimensión sociocultural	1. Condiciones sociales, impactos sociales que puedan tener 2. Derechos humanos-Introduce el enfoque de derechos humanos 3. Desigualdades 4. Género y empoderamiento de la mujer 5. Justicia social, derechos humanos, diversidad, inmigración, discapacidad, inclusión educativa 6. Objetivos de Desarrollo del Milenio 7. Pobreza 8. Por qué está el mundo en estos momentos como está 9. Psicología social y de la desigualdad 10. Realidad social, política, cultural, económica…
Relacionados con la dimensión política	1. Ciudadanía 2. Gobernanza 3. Incidencia política 4. Interrelaciones políticas y sociales entre el Norte y el Sur 5. Participación ciudadana 6. Radicalidad de la democracia 7. Voluntariado
Relacionado con el concepto de “cooperación”	1. Cooperación 2. Cooperación para el desarrollo 3. Metodología de CD, el marco lógico, la metodología del enfoque de género, el enfoque de derechos humanos, el marco de los derechos humanos, el cabildeo que es una metodología del Sur 4. Organismos internacionales, por qué nos llegan las políticas de cooperación 5. Por qué trabajamos la CD 6. Proyectos de cooperación
Relacionados con la dimensión económica	1. Alternativas de consumo 2. Decrecimiento 3. Desarrollo, análisis de la Ayuda Oficial al Desarrollo. 4. Globalización 5. Teorías del desarrollo

Relacionados con la dimensión educativa	1. Educación en valores 2. Educación para el desarrollo 3. Educación, pedagogía, enseñanza, aprendizaje, diferenciamos conceptos, términos de formación, adiestramiento, instrucción, enseñanza 4. El papel de la educación y la formación en los países del Sur 5. El valor de las educaciones, la participación social y debates actuales
Relacionado con la dimensión ética-moral	1. Aspectos éticos 2. Códigos éticos, códigos medioambientales, principios que deben regular la profesión, valores de honestidad, de rigor, de conocimiento, de no daño, de no causar daños 3. Competencias éticas 4. Dilemas morales 5. Responsabilidad social de la profesión
Relacionados con la dimensión medioambiental	1. Impactos medioambientales 2. Medio ambiente 3. Sostenibilidad

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados en las entrevistas.

Los contenidos sobre habilidades que se proponen, están dirigidos a dotar a los estudiantes de herramientas que les permita adquirir capacidad de análisis, comprensión, crítica y de verse con capacidad de actuar y transformar, a través de la organización con otros y de forma planificada.

> *Aprender a aprender de una determinada manera, dialogando, debatiendo, escuchando, confrontando opiniones, tratando de entender lo que te está diciendo otra persona desde otra perspectiva contraria a la tuya, aprender a escuchar, a hacer el esfuerzo de ponerte en sus zapatos, e intentar ver las cosas desde su posición, contrastarlas, mantenerte firme en aquello que te tienes que mantener firme pero siempre con disposición a incorporar lo que te aportan los demás (E11).*
>
> *Tener una dimensión de análisis político, económico y sociológico, tener también una dimensión de análisis en clave de género, la pobreza y la desigualdad, en clave de género. Tener una dimensión de análisis intercultural. La dimensión global y local no podemos entender la desigualdad en el mundo si no somos capaces de interpretar y de entender la desigualdad que tenemos a nuestro alrededor. La ED necesita un análisis muy crítico de la sociedad, en términos económicos (E16E).*
>
> *Es más la mirada, es la mirada sobre esos contenidos. Una mirada crítica, una mirada más compleja o más interdisciplinar, ese interrogarnos sobre qué tenemos que hacer para transformarla (E14E).*

Las actitudes a trabajar con los estudiantes son las que están dirigidas a la capacidad y empoderamiento transformador, con capacidad de interactuar y de construir un proyecto

colectivo que le permita la transformación desde pensarse a sí mismo en el mundo, y aspirando a un mundo más justo y que le reporte felicidad.

> *La potencialidad transformadora de la ED viene más por ese proceso, por el propio proceso de aprendizaje que te llevas a cualquier otro ámbito. La forma de interactuar y de construir un planteamiento, más democrático, de construir un proyecto más colectivo, más dialogado, más participativo (E11).*
>
> *La transformación social con unas claves de justicia social, de equidad, de buscar un mundo donde la gente podamos vivir, donde podamos desarrollar nuestras capacidades al máximo y aspirar a la felicidad (E14E).*
>
> *Todos aquellos contenidos que realmente empoderen, que den capacidad, a ese sujeto. (…) posibilidad que un educador tiene que dar a un educando para que vea… aprenda a leer el mundo y a ir construyendo desde esa lectura crítica, estrategias para querer estar de un modo activo y participativo, que diseñe estrategias colectivas para su transformación (E17E).*
>
> *Poder fundamentalmente poner al sujeto, insisto, el sujeto individual como colectivo, en condición de poderse pensar en el mundo que quiere cambiar, que quiere transformar, que quiere mejorar… y eso pasa por una determinada manera de entender la relación con el territorio, y con la naturaleza, una educación con los otros y las otras, hay cuestiones un modo de entenderse como ser social, una manera de organizarse en el contexto de la democracia real, hay unos estándares, los vínculos siempre a los manuales, a mí me gusta escaparme siempre de los manuales, porque creo que es lo que nos permite el trabajo en el aula o conocer otras cosas con los alumnos (E17E).*

La evaluación de las competencias, especialmente aquellas que refieren a las habilidades y las actitudinales, presentan dificultades a la hora de operativizarla, esto también entra en conflicto con lo que se espera se forme a los estudiantes y lo que los profesores piensan deben formar, que es más allá que un profesional y, por tanto, implica habilidades y actitudes que trascienden al ámbito laboral.

> *Es complicado valorar todas esas actitudes que son claves para estar ante ciudadanos globales de esa quinta generación, tú no haces una valoración previa de cómo estaba esta gente, pero en competencias, ¿cómo estaban y cómo han dejado de estar? (E8).*
>
> *También es difícil evaluar y pedir que hagan una serie de cosas cuando nadie les ha acostumbrado a tener un ejercicio de reflexión y yo tampoco he sido formada como docente para acompañar en ese ejercicio de reflexión (E8).*
>
> *Si queremos hacer el juego de las competencias y de la profesionalidad, vamos a hacerlo de verdad, no vamos a jugar con trampa. Si decimos que nosotros formamos para las salidas profesionales, para que sean competentes. Yo no comparto esa visión, yo pienso que formamos para eso y para más cosas (E16E).*

2.4. Sobre los atributos a adquirir atendiendo a los objetivos y contenidos específicos (conceptuales, habilidades y actitudinales)

2.4.1. Resultados de las guías docentes sobre los atributos

Cabe decir que los términos utilizados indistintamente en las guías docentes son: competencias y resultados de aprendizaje, habiendo alguna que identifica ambos términos en sendos apartados del documento.

Específicamente, cuando mencionan el término "competencias", lo que se detecta con relación a la ED es que más de la mitad de las asignaturas contemplan competencias genéricas y específicas que pueden estar relacionadas con la ED, en total se trata de 8 asignaturas que refieren a la ED en sus competencias genéricas y de 7 asignaturas que lo hacen en sus competencias específicas.

Cuando se expresan "resultados de aprendizaje", se observa que se produce un predominio de ausencia de este apartado en las guías, y que en los casos que sí se presenta el apartado, mayoritariamente la ED se visibiliza (9 asignaturas no contempla este apartado, y de las 4 asignaturas que sí lo incorporan, 3 de ellas aluden a la ED).

2.4.2. Resultados de las entrevistas sobre los atributos

Con relación a los objetivos/ contenidos conceptuales, los docentes se proponen que estén suficientemente informados y con conocimiento para comprender los debates a lo largo del tiempo y comprender por qué y cómo está la realidad.

> *Que adquieran la suficiente información como para saber realmente cómo están las cosas ahora mismo y por qué, y cómo han llegado a estar como están, que tengan información (E12).*

Con relación a los atributos referidos a la adquisición de habilidades y destrezas, se tiene que los docentes se plantean los siguientes atributos en habilidades para con sus estudiantes: que desarrollen capacidad crítica, cuestionando/cuestionándose, con inquietud, reflexivos, posibilitando el conocer los distintos discursos y formas de mirar el mundo, capacidad de diálogo y de discutir y confrontar, tomar consciencia de la realidad que hay y

de que forma parte de ella, tomar decisiones y tomar consciencia de que hay consecuencias, de manera que ello le ayude a construir su propio posicionamiento.

Conocer e interpretar los discursos, ir tejiendo el propio discurso y las herramientas que necesitamos para poder sentirnos orgullosos de la coherencia del discurso, eso es fundamental (E1).

Que adquieran, o que profundicen en un desarrollo de su capacidad crítica, un desarrollo de su capacidad crítica-reflexiva y un desarrollo de su capacidad crítica-reflexiva-propositiva (E7).

Toma de conciencia crítica con relación al fenómeno educativo, en un escenario global, vinculados interdependientemente (E7).

Que sean conscientes de que son partes del engranaje y que sean conscientes de que pueden ser cómplices y que están siendo utilizados (E8).

Lo que yo quiero es gente crítica, que sea crítico con los números (se trata de estudiantes de económicas), que ellos mismos apoyen su propia visión, que tengan esa inquietud, como economistas, que como economistas tomen decisiones, que tomen decisiones también teniendo en cuenta también todas esas variables. Que cuando tú tomas una decisión de hacer o no hacer, no solo es una decisión, sino que hay muchos otros factores implicados que tiene unas consecuencias (E10).

Participación, de saber discutir y confrontar con otros, sobre este tipo de cuestiones de desarrollo: económicas, políticas, sociales, culturales, ambientales. Capacidad de (…) visión crítica, cuestionamiento un poco lo que hay detrás de cada planteamiento, inquietud un poco por no quedarse con la primera explicación de las cosas, sino buscar un poco lo que hay detrás (E11).

Que intenten ser más críticos con la información que les llega, que adquieran conciencia crítica (E12).

La capacidad crítica, la capacidad de hacer preguntas, más que de dar respuestas, porque intento no caer en dogmatismos, que le remueva la realidad diaria. Que sean conscientes que hay una realidad ahí fuera que lo está pasando mal y que hay que analizar los motivos por los cuales lo está pasando mal. La capacidad de creación de cosas nuevas (E13).

Que tengan capacidad empática, de diálogo, de escucha, de respeto, solidario y responsabilidad para busca soluciones.

Que escuchen las opiniones de otros, que vean que no solo el conocimiento de quien les da la clase es el más importante, que pueden estar aportando cosas muy, pues eso, muy relevantes, y el conocimiento de todos lo enriquece (E2).

Que sepan el mundo en el que viven y que manejen una serie de maneras de mirar al mundo, que comprendan, a que empiecen a ponerse en el lugar de otros que asuman la parte de responsabilidad que tienen en la búsqueda de solución, por las oportunidades que se les han dado (E8).

Respeto, diálogo, solidaridad y responsabilidad (E2).

Que intenten ser buenas personas, además de buenos economistas o buenos arquitectos. Buena persona es que las decisiones que toman, intenten el bien tuyo y de los demás (E10).

Capacidad de escucha, capacidad de diálogo, de empatía (…) (E11).

Hay mucha falta de respeto en la educación tradicional, la opinión de los estudiantes no cuenta (E11).

Que sean conocedores y tengan consciencia de las consecuencias en el ejercicio de su profesión.

Que tuvieran ese punto de poder pensar a la hora de hacer, pues eso, las consecuencias que puede tener su actuación, cuestionar en sí mismo el trabajo que están haciendo (E2).

Que sean muy conscientes de la transcendencia social de su profesión y de su trabajo (maestros y maestras) (E9).

Que sepan trabajar con otros, comprometidos, colaboradores, con sensibilidad, y confianza consigo mismo y en los demás.

Sobre todo capacidad de trabajo en grupo, y confianza en sí mismos,… y sobre todo que tengan presente de que en un proceso están involucradas personas (E4).

Sensibilidad, empatía, compromiso, esfuerzo, participación, colaboración, confianza, responsabilidad individual. Que tomen conciencia del poder que tiene un profesor para hacer mucho bien, o para hacer mucho mal (E6).

Los expertos, con relación a las habilidades que los estudiantes universitarios han de adquirir desde una EDCG, apuntan que no se puede predecir el resultado, en tanto que lo que se busca es que los estudiantes descubran y se descubran.

Que se despierte en el estudiante la pasión por descubrir, del interés que se construya a sí mismo.

Yo creo que abre una pedagogía un poco de la posibilidad, del interés, de la pasión por descubrir. El resultado no lo predices. El resultado es algo abierto y habría que preocuparse por evaluar sobre todo qué he abierto y en qué medida. Lo que puedo transmitir es la pasión de seguir siempre o me gustaría abrir la pasión (E15E).

Lo interesante es que por lo menos construyes una gente y que eso no es poco, es mucho en una época en la cual justo al revés, que lo que nos están creando es un mecanismo de impotencia y de pasividad (E15E).

Que el estudiante crea en su capacidad de empoderamiento.

Tú tienes poder, tú eres activo, tú puedes crear, puedes construir, puedes interrogarte, eso es mucho, yo creo que el ideal de una pedagogía interesante es eso (E15E).

Se produce una manifestación clara sobre la negativa a que los estudiantes adquieran "competencias", que es el término más generalizado utilizado con motivo del EEES y que produce discrepancias, en tanto que ha adquirido un sentido utilitarista y mercantil, optándose por otros términos como "estrategias, capacidades y posibilidades", y siempre que vaya dirigido a que aquellos sean cada vez más autónomos, más críticos y más responsables.

> *Desde luego no competencias. El alumnado adquiere estrategias, capacidades, posibilidades, competencias, para saberse cada día más autónomo, y con más capacidad de juicio crítico y con más herramientas conceptuales y procedimentales para una intervención responsable y crítica en el mundo en el que está viviendo (E17E).*

Con relación a los atributos referidos a la adquisición de actitudes, los docentes se proponen las siguientes actitudes para con sus estudiantes que participen activamente, con sentido y coherencia para el cambio.

> *Participación en asociaciones que también llenan de sentido y coherencia a lo que uno aprende, a lo que hace, a lo que uno construye y a lo que uno se forma (E1).*
>
> *Busco estudiantes que no se queden de brazos cruzados sino que sean capaces siempre, que sean más activos, que no sean simplemente receptores de información (E2).*
>
> *Que den un paso más y que actúen (E12).*

Que sean comprometidos para el cambio.

El compromiso con procesos de cambio (E11).

Los expertos proponen que adquieran compromisos participativos para la transformación colectiva.

> *Yo puedo comprometerme individualmente, puedo tomar muchísimas decisiones individuales que son importantes, pero si cada persona nos quedamos exclusivamente en el nicho de lo individual, estamos perdiendo capacidad de transformación (E14E).*
>
> *Y luego alguien que desarrolla un poco la vertiente del compromiso; esa mirada crítica sobre la realidad, ese compromiso en su transformación y la cuestión de la participación (E14E).*

Que sean comprometidos con su trabajo, aplicando y haciendo extensiva la perspectiva de ciudadanía global en su práctica profesional, dotándose de sentido ético, siendo su objetivo la mejora social.

Que hayan adquirido también los conocimientos y las capacidades necesarias para hacer de su ejercicio profesional un multiplicador de ED. O sea, que su propio desempeño profesional, tenga como objetivo y como horizonte, la mejora social… el impacto que su actuación pueda tener en esa mejora social (E14E).

Creo que la dimensión profesional esperamos que sea una gente comprometida con su trabajo, que se formen para entender su trabajo no desde una dimensión puramente instrumental o local, sino desde una dimensión global, donde sepan que ejercen esas profesiones en un mundo global, interdependiente, donde hay una serie de problemáticas de desigualdad, y que su trabajo puede contribuir, bien a generar más desigualdad o bien a reducirla, y hacer un mundo mucho más justo y equitativo (E16E).

Formarse para entender que su profesión puede tener ahí una dimensión ética de hacer ese mundo más igual o más desigual, según cómo lo enfoquen (E16E).

Los representantes institucionales plantean que aprendan que forman parte de una comunidad global.

Los/as estudiantes deben aprender que forman parte de una sociedad global que no es justa ni igual para todos/as. Como ciudadano/a que forma parte de esa sociedad debe tratar de solventar los problemas que acontecen de injusticia, desigualdad, exclusión, etc. Deben contar con una mirada de sensibilidad hacia los demás, precisamente porque esas personas no han tenido su misma suerte, y eso no es justo E18C).

2.5. LA METODOLOGÍA

2.5.1. Resultados de las guías docentes sobre la metodología

Las guías docentes, como currículum ofrecido a los estudiantes, presenta la siguiente información con relación a los procesos metodológicos.

Con relación a la diversidad de actividades, se ha obtenido los siguientes datos.

Tabla 22: Elementos metodológicos que se expresan en el apartado “metodología” de las guías docentes aportadas por los docentes entrevistados.

Entrevistado / **Tipo de actividad**		***E1***	***E2***	***E3***	***E4***	***E5***	***E6***	***E7***	***E8***	***E9***	***E10***	***E11***	***E12***	***E13***	**TOTALES DOCENTES QUE LO EXPONEN**
1	Debates, puesta en común	1	1	1			1	1	1		1	1	1	1	**10**
2	Trabajo grupal		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		**10**
3	Prácticas de aula/ talleres/seminario/ laboratorio/técnicas grupales	1	1	1	1			1	1			1	1		**8**
4	Actividades tutorizadas/ tutelados		1			1			1			1	1	1	**6**
5	Lectura y análisis documental			1		1		1				1	1	1	**6**
6	Elaboración y entregas documentales		1	1				1	1	1				1	**6**
7	Clase magistral expositiva			1	1	1		1					1	1	**6**
8	Clase magistral participativa	1	1				1		1			1			**5**
9	Material audiovisual			1			1				1		1	1	**5**
10	Trabajo individual				1		1		1	1			1		**5**
11	Tutorías presenciales, online, individuales, grupales		1	1		1						1	1		**5**
12	Aula virtual	1	1							1					**3**
13	Exposiciones grupales					1	1								**2**
14	Invitados ONG, expertos	1							1						**2**
15	Proyecto final		1										1		**2**
16	Actividades voluntarias						1		1						**2**
17	Portafolio								1						**1**
Trabajo grupal, nº miembros			4	4	4 *					3-5		4-5 *	4-5 *	4-5 *	
TOTALES DIVERSIDAD ELEMENTOS METODOLÓGICOS POR GUÍA DOCENTE		**5**	**9**	**8**	**4**	**6**	**7**	**5**	**10**	**4**	**3**	**7**	**10**	**6**	

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías docentes.

*Dato extraído de las entrevistas, no están explícitos en las guías docentes.

Respecto al número diverso de actividades metodológicas por cada docente, se ha identificado hasta un total de 17 tipos de actividades, por lo que la primera observación que se hace es que existe gran variedad que se proponen en el conjunto da las guías. Esta diversidad y apertura de opciones para decidir cómo abordar la acción docente, presenta la

dificultad que ya se ponía de manifiesto en la revisión bibliográfica, sobre la no existencia de categorías que permitan ordenarlas. En este caso se ha procedido a elaborar un listado de actividades, que en alguna ocasión se acomodó en el mismo perfil aquellas que se estimaba tenían la misma lógica de funcionamiento.

La diversidad de estrategias metodológicas a aplicar por el docente se extiende desde un mínimo de 3 tipos de actividades distintas hasta un máximo de 10. Se concentra el mayor número de docentes (un total de 8) con número de estrategias entre 4 y 7, evidenciándose la amplitud de iniciativas y diversidad de actividades en la práctica docente.

Tabla 23: Número de acciones metodológicas en las guías docentes.

Nº estrategias metodológicas	3	4	5	6	7	8	9	10
Nº guías docentes	1	2	2	2	2	1	1	2
		Este intervalo de entre 4 y 7 acciones distintas, concentra un total de 8 guías docentes, o lo que es lo mismo, 8 profesores asumen en sus guías esta cantidad y diversidad de acciones						

Se destaca las siguientes actividades por ser las que mayoritariamente son explicitadas en las guías docentes: debates/puesta en común (aparecen en 10 guías), trabajo grupal (10) y prácticas de aula/ talleres/ seminario/ laboratorio/ técnicas grupales (8).

Las actividades que son citadas de entre 5 y 6 guías docentes son:

- Son citadas en 6 guías docentes: las actividades tutorizadas/ tutelados; clase magistral expositiva; lectura y análisis documental; y elaboración y entregas documentales.
- Son citadas en 5 guías docentes: la clase magistral participativa; material audiovisual; trabajo individual; tutorías presenciales, online, individuales o grupales.

Las actividades con menor predominio son aula virtual (3), exposiciones grupales (2), invitados ONG/expertos (2), proyecto final (2), actividades voluntarias (2) y portafolio (1).

Respecto a los modelos de aprendizaje, los tipos de aprendizaje que se hacen presentes en las guías son el aprendizaje basado en problema, dialógico, basado en proyectos, servicio

y constructivista. Estos, por sí mismos no se configuran como acciones concretas, sino como modelos de aprendizaje a alcanzar a través de actividades definidas para ello. Se entiende en esta investigación que son estrategias metodológicas que evidencian la voluntad explícita de los docentes con relación a los modelos pedagógicos en coherencia con la ED. Los resultados obtenidos son los que a continuación se presentan.

Tabla 24: Modelos de aprendizajes citados en las guías docentes.

Modelo de aprendizaje	Nº de veces citado en conjunto
Aprendizaje cooperativo	4
Aprendizaje basado en casos/estudio de casos	4
Aprendizaje crítico	4
Aprendizaje basado en la resolución de problemas	3
Aprendizaje dialógico	2
Aprendizaje basado en proyectos	1
Aprendizaje servicio	1
Aprendizaje constructivista	1
Total modelos de aprendizaje 8	20 veces citados

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías docentes.

Se da el caso de que algunas guías expresan varios modelos de aprendizaje, o que este dato esté ausente. En concreto, el número de modelos citados en cada guía, se corresponde con los datos de la siguiente tabla.

Tabla 25: Número de modelos de aprendizajes citados en cada guía docente.

Nº de modelos de aprendizaje citados por guía docente	Nº de guías docentes
Citan 4 modelos	2
Citan 3 modelos	1
Citan 2 modelos	4
Citan 1 modelo	1
No citan ningún modelo	5
Total	13

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías docentes.

Se evidencia que la mayoría de las guías explicitan al menos un modelo de aprendizaje que sostiene coherencia con la EDCG. El número de citas (20 veces) se concentran en 8 guías docentes, lo que puede poner de manifiesto la preocupación por visibilizar y explicitar en qué modelo de trabajo se circunscribe la asignatura.

A su vez, resulta llamativo que en 5 de ellas no se refiera a esta noción, por lo que se está omitiendo un dato que, se estima, resulta necesario para que los estudiantes comprendan dentro de qué teoría de aprendizaje se inserta la metodología que se pretende trabajar con ellos y, por tanto, la toma de conciencia sobre el papel activo que se espera de ellos.

2.5.2. Resultados de las entrevistas sobre la metodología

Se destacan los siguientes resultados obtenidos con relación a cómo los docentes abordan su tarea docente con enfoque de EDCG.

Con relación a la planificación previa de las clases se revelan dos versiones: una preocupación por tener una asignatura planificada en su totalidad, con un esfuerzo por dar cumplimiento a la calendarización prevista. Esta preocupación procede del esfuerzo previo requerido para organizar, gestionar y coordinar la variedad de acciones docentes previstas, realizando un esfuerzo porque no se vea alterada. La otra versión, entiende que la planificación calendarizada de la asignatura es una herramienta que ayuda a organizar el trabajo de clase, pero con una visión más flexible y abierta a la incorporación de acciones y realización de ajustes atendiendo al ritmo y dinámicas que la realidad impone.

Todos los años me hago un cronograma que intento que "vaya a misa", que intento que no nos saltemos absolutamente nada porque es el secreto de que el curso vaya bien. Preparación de materiales que se cuelgan en el aula virtual. Contactar, concertar y coordinar la participación de invitados en el aula (concretar tema, recepción/gestión material para los estudiantes, recursos técnicos) (E1).

La asignatura tiene 4 horas a la semana, dos teóricas y dos prácticas, con el grado nuevo.., antes, no tenía esa distinción y trabajaba igual. Para mí todas las horas son teórica-prácticas, los alumnos sentados en grupos y trabajan en grupo, vamos trabajando las cosas (E9).

En un mapa que me elaboro yo mismo, intento visualizar lo que va a ser el despliegue de toda la asignatura durante el cuatrimestre, para tener un buen dominio de los tiempos, de los temas, de lo que vamos a dedicar a cada uno de ellos y en cuales me interesa incidir más (E13). Un mapa que es donde intento aplicar mi día a día. Ese mapa, a menudo, se ve superado por el día a día de la docencia, te extiendes más en un tema, a veces no cuentas con que hay una huelga. Hay elementos coyunturales que no controlas (E13).

Con relación a la tipología de acciones, una característica generalizada es la puesta en escena de diversos tipos de acciones, y la búsqueda equilibrada de la aplicación de las distintas estrategias.

Serían todas las clases teóricas debate, y para reforzarlas y darle sentido, después las completo con los talleres y con las invitaciones también de personas que hacer taller o clase teórica (E1).

Intento desde el principio que haya un equilibrio entre la teoría, construir la base teórica a partir de la cual va a funcionar lo demás (E1).

No abusar de determinados recursos, el video, el documental, el traer un ponente externo. Power point, documentales, fotografías, conferencias, traer gente de fuera, personas con referencia en los movimientos sociales.Intento que todo eso tenga una proporción adecuada y que no haya ninguno que esté descompensado (E13).

Relacionando este apartado con el anterior, resulta que los dos docentes que explicitan un esfuerzo intencionado de disponer de una planificación detallada de la calendarización de su asignatura, son los que a su vez manifiestan preocupación por hacer una distribución de la diversidad de acciones que ponen en práctica.

Dentro del abanico de opciones de actividades a realizar, se produce ocasiones que se ofrece a los estudiantes la posibilidad de realizar *actividades con carácter voluntario.*

El portafolio es clave verlo, hay cosas obligatorias y muchas cosas que quien quiera que las meta, igual que un diario de aprendizaje (E8).

Yo me llevo a mis estudiantes allí, normalmente voluntario. Salir del aula ya es agradable para ellos, incluso algunas de estas sesiones (E10).

Del conjunto de estas opciones, algunas son contempladas dentro de los criterios de evaluación al pasar a formar parte del portafolio, otras serán consideradas para ayudar a superar la asignatura cuando la nota del criterio de evaluación de la guía docente quede próximo al mínimo para aprobar (cuando el estudiante se encuentre con la nota de un 4 ó 4,5).

> *A mis estudiantes les sirve porque es una práctica real. La actividad es opcional. Ellos pueden ir al examen final y sacar un diez, pero también tienen la opción de ir buscándose notas por otras vías, esta es una de las opciones. Yo les voy llevando a clase las posibilidades de hacer cosas que van surgiendo, ¿cómo va a incidir en la nota? Bueno, si alguien está ahí en el 4 ó 4,5 pues le das unos puntos claro por las prácticas, lo que no te va a servir si tienes un tres (E10).*

Se produce una comunicación participativa a través de diversas estrategias y actividades que favorecen constantemente la participación de los estudiantes en el aula, tales como la técnica de la pregunta, las divagaciones, clases expositivas dialogadas, debates, etc. Este tipo de comunicación proporciona un feedback contínuo.

> *La participación del alumnado en lo que estoy contando es fundamental, hago preguntas, feedback contínuo, voy intercalando en el discurso maneras o excusas para hablar con ellos (E1)*
>
> *Introduzco grandes paréntesis, divagaciones, en mitad de la clase (E4).*
>
> *Clases expositivas dialogadas, con diapositivas, y bueno, pues con mucho diálogo, es decir, que ellos participan, yo les pregunto, qué creéis que es esto, y lo otro (E5).*
>
> *Uno de mis objetivos es romper con esas dinámicas que son rutinas clásicas de la escuela normal. Todo el tiempo estamos intentando cuestionar, vamos debatiendo la propia dinámica de la clase es objeto de discusión (E9).*
>
> *Una vez entro en el aula ¿qué está pasando en ese momento?, y le voy a dedicar 5 minutos siempre, para evitar un poco a veces sensaciones de alienación que tienen los estudiantes, siempre intento traer la noticia política, social, económica, del día anterior (E13).*

Siguiendo con este apartado se observa la acción intencionada sobre hacer evolucionar las relaciones de comunicación desde que tienen comienzo las asignaturas y teniendo en consideración las expectativas de los estudiantes[4].

---

[4] Uno de los entrevistados explica detalladamente la evolución en las estrategias de comunicación encaminadas a propiciar un ambiente y clima de aprendizaje en consonancia con la EDCG (E11).

Luego, lo iba haciendo algunas preguntas un poco provocativas, o cuestionamientos que generaba en abierto, o por ejemplo, la técnica de los murmullos que las discutan en parejas o en tríos, y luego que respondan o que me planteen una cuestión más abierta o más cerrada… Primero más cerrada y luego más abierta tal… y luego lo hablan ellos en parejas, así pierden el miedo a luego lo que van a decir, y luego ya la plantean en público…

Entonces, hasta cierto punto yo tenía que empezar un poco encajando lo que yo hacía dentro de las expectativas que ellos tenían de mí. Entonces, al principio teníamos una comunicación que era unidireccional, ósea, yo hacia ellos… Yo pensaba conscientemente cómo íbamos a transformar en el aula esas relaciones de comunicación… entre todos los que estábamos en el aula (E11).

Se pone de manifiesto que se practica una comunicación interpelada, que favorece el análisis, la reflexión y el debate. En este sentido, en conjunto, se percibe un planteamiento metodológico que sustenta la comunicación e interacción con y entre los estudiantes basado en el diálogo, la negociación, la escucha, el debate, la búsqueda del análisis, la reflexión, la constante interpelación, cuestionamiento, y la pregunta como herramienta pedagógica, llevando a favorecer actitudes de toma de posición, toma de decisión y compromisos. Se busca la construcción activa y conjunta del conocimiento.

Es decir, les interpelo porque creo que en la práctica profesional necesitamos otro tipo de profesionales, ósea necesitamos profesionales que no se copien, que no fusilen los proyectos, que sepan.. que tengan habilidades para defender sus ideas, no? que sean capaces… porque puedes estar en foro de participación ciudadana, con gente muy diversa, y no pueden estar riéndose de lo que dice el abuelete, o el agricultor… ósea no pueden pensar que el único conocimiento es el del experto, ósea que también hay expertos vivenciales… ósea son este tipo de cosas, pequeños elementos que trato también en el aula de hacerles ver, cuando ellos intervienen.... (E2).

Negociamos cómo vamos a trabajar la asignatura (E6).

Detrás de cada tema, de cada uno de esas experiencias, les pido que hagan un ejercicio de reflexión (E8).

Analizar esas realidades, con datos más allá del discurso oficialmente establecido, te permiten plantearnos hacia dónde vamos, y sobre todo, te permite plantearnos qué podemos hacer, desde el punto de vista individual, como persona (E10).

Escuchar, comprender, entender los argumentos, esfuerzo por y tratar de cambiar de posición, reflexión (E11).

Intento preguntar bastante y pedir opinión bastante, para que no se relajen y no crean que es una exposición unilateral, sino que se trata de algo que vamos a construir entre las dos partes: mantener la tensión en ese sentido positivo (E13).

Así de alguna manera, hacíamos que esa comunicación empezó a ser bidireccional, yo hacia ellos y ellos hacia mí, y ese es el segundo paso. Comunicación que era una estrella, yo seguía estando en el centro. Y ése era el segundo paso… hasta ahí llegábamos.

Y luego, pensaba otro tipo de actividad, en el que consiguiese que esa comunicación que era una estrella se convirtiera en una en red, y entonces, ya las comunicaciones no fuesen estrellas, y a partir de ahí ya, eso no sé, podía plantearlo de muchas maneras diferentes…

En el caso de la globalización, por ejemplo, lo planteaba como un juicio a la globalización, les repartía por ejemplo artículos de periódico de la globalización, que había recopilado yo, y les daba a cada uno un artículo de periódico, y les decía que hiciéramos un juicio a la valorización, una parte tenía que defender la globalización y otra parte tenía que acusar a la globalización. Y luego había otra parte que hacían como de jurado y juez…

Y digamos así ya generaban un poco esa…. Ya les forzaba a…. Como ellos tenía que defender un rol que yo les había planteado, ya no estaban tan comprometidos ellos mismos, porque no estaban defendiendo su opinión, sino estaban buscando opiniones para argumentar una determinada posición, que yo les daba de antemano…

Los docentes, dentro de la diversidad de acciones que se proponen, incluyen el trabajo en grupo y actividades dentro del aula. Al respecto, ponen de manifiesto su actitud de apoyo, seguimiento y disponibilidad constante hacia los estudiantes, paseándose por los grupos de trabajo. Señalan que ello contribuye a detectar los avances y el esfuerzo y trabajo que van haciendo, permite poder ir corrigiendo, a la vez que favorece la comunicación de dudas y de orientaciones e interpelación sobre el objeto de trabajo de cada momento.

> *Luego hay una hora a la semana que yo dedico a trabajar con ellos; yo voy rotando por los grupos y resolviendo dudas (E3).*
>
> *Ese día lo que estoy es paseando por los grupos, ayudándoles: a resolver conflictos, con las actas, con la práctica, voy tomando nota del trabajo en grupo (E4).*
>
> *Trabajamos en pequeños grupos. Voy pasando por los grupos, estoy viendo cada día quién ha leído, cuántos lo han entregado (la reflexión personal), un poco darles facilidades pero al mismo tiempo motivarles (E6).*
>
> *Abro carpeta, reviso el trabajo, si han hecho una práctica en el aula, corrijo, voy identificando (E2).*
>
> *Les corrijo y les hago comentarios (E5).*
>
> *Para mí todas las horas son teórico-prácticas, los alumnos están sentados en grupos y trabajan en grupo y vamos trabajando sobre las cosas. Voy pasando por los grupos y voy trabajando con ellos, viendo cosas, dándoles la lata un poco, planteando, porque ellos tienen a ser muy rígidos y reproducen rutinas habituales (E9).*

Este seguimiento puede ser tanto durante las horas de clase (como se ha indicado con las afirmaciones anteriores) como fuera del espacio aula.

> *Hay una fase del trabajo que yo ya me veo con cada grupo, en el despacho, cuando se trabaja así, muchas veces el formato clase se te queda corto. Las horas de tutoría las tengo casi siempre ocupadas, con gente porque tienes que estar trabajando más con ellos. Hay citas de tutorías espontáneas y están una oficial que yo planteo. La tutoría oficial que yo planteo antes de la entrega definitiva, en la última unidad tienen que entregar una propuesta de trabajo sobre el tema ese que han seleccionado, y que han estado trabajando durante todo el cuatrimestre (E9).*
>
> *A partir de ahí, pues ya nos volvemos otra vez al aula, a diseñar cuestionarios. En el aula no, siempre en el espacio del seminario, en el espacio Universidad, estamos hablando que es fuera del horario de clases que tienen ellos establecidos para la asignatura (E10).*
>
> *El sábado vamos nosotros con ellos, nosotros le acompañamos en todo el proceso (E10).*

El seguimiento es procesual, a lo largo de la sucesión de etapas por las que se expone al estudiante atendiendo a las distintas acciones de las que se valen los profesores en su quehacer docente.

Y después, ya ha habido una parte de práctica en aula concreta, en la que dedicamos un tiempo, habitualmente es por grupos, hay un tiempo para leer el enunciado, para trabajar en grupo, para dar a conocer luego en plenario los resultados, y si está bien hecho, sale en tiempo, ponemos todo en común y hacemos una evaluación de los resultados en el aula, ese mismo día. Y si no, la pasamos a la siguiente sesión (E2).

Se detecta la colaboración con otros agentes, organizaciones sociales, profesionales o exalumnos, quienes participan del aula, coincidiendo en el mismo objetivo de complementar la formación así como acercar la realidad a los estudiantes. Esta colaboración se hace tanto desde la invitación de los agentes a participar en el aula, como desde el acercamiento de los estudiantes a estos, en horario fuera de clases.

Serían todas las clases teóricas debate, y para reforzarlas y darle sentido, después las completo con los talleres y con las invitaciones también de personas que hacen taller o clase teórica. Traer cooperantes y a personas que están trabajando en ONG. Vamos intercalando experiencias directas y personales con los diferentes discursos que se puedan trabajar en clase (E1).

(…) o que de pronto lo que es la realidad de ese entorno lleve algo a cuestión y los educadores podamos decir algo porque si no estamos haciendo gente que está en la nube, y desde luego nuestra percepción es que los alumnos tienen que estar formados en su propio contexto y que tienen que contextualizar (E3).

Siempre busco la participación con ONGs, porque creo que el rol de unos y de otros es complementario. Antes de comenzar la asignatura hablo con ellas, pero no sé qué /cómo son mis alumnos, qué alumnos tengo, entonces hay que adaptar la dinámica al momento en el que van a venir. Es un traje a medida, que va cambiando cada año, lo cual yo creo que es positivo (E8).

Normalmente, tratamos de traer a alguien de la asociación para que nos cuente su problemática, que es lo que les ocupa, y a partir de ahí, nosotros, bueno, qué es lo que nosotros podemos aportar, como economistas, o como psicólogos, o como arquitecto.

Y al siguiente encuentro, si es posible, se hace ya en el espacio donde esté ocurriendo el conflicto, en el barrio, depende del número de alumnos, se organiza la visita. (…) Estamos hablando que es fuera del horario de clase (E10).

Se observa en dos ocasiones la mención de la puesta en práctica del contrato negociado, instrumento mediante el que los estudiantes definen y deciden en qué y con qué se comprometen para con su participación en el proceso de aprendizaje con la asignatura, atendiendo al marco en que esta está definida.

Al principio de curso hacen un compromiso, ellos escriben… después de que negociáramos y cada alumno escribe su compromiso de aprendizaje y dice a qué se compromete (dentro del plan de la asignatura) (E6).

Currículum negociable: diferenciado del currículum formal, que es el que está establecido en la guía, yo en la presentación de la asignatura y en la presentación de

cómo va a ser la dinámica de tratamiento a esa guía, y por tanto, cómo nos tenemos que corresponsabilizar en la asignatura (E7).

Las propuestas que hacen los entrevistados son: 1) identificar los espacios de educación formal de la Universidad como oportunidad para la EDCG, tales como prácticas, trabajos fin de grado, y 2) crear dinámicas curriculares de transformación, reorganizando las formas de saber académico y saber colectivo, en relación al conocimiento y vida social.

Favorecer que los practicum y de los trabajos fin de grado en las carreras se realicen en contextos de desarrollo humano (E5).

Aprovechar mucho los trabajos finales de másteres, el tema de las prácticas… Yo creo que hay espacio, igual hay menos gente que espacio. Eso no tengo tan claro cómo se podría modificar (E16E).

Habrá que utilizar lo que se pueda para crear dinámicas curriculares de transformación allá donde sea posible en torno a la EDCG empezar a crear unas dinámicas diferentes y formas curriculares diferentes, pues estupendo (E15E).

Tenemos que trabajar con esas dinámicas, en esa línea de ir transformando el papel del currículo en un currículum que piense que se ha pensado realmente como un problema de cultura social, de cultura democrática, de aprendizaje y de dotar de herramientas para que los individuos y las sociedades rescaten derechos, se construyan en comunidad, se construyan en sujetos colectivos y aprendan a resistir, a ejercer sus derechos y a construirse en colectividad (E15E).

Eso no nace de decir hay un campo de conocimiento específico de la ED. No, la ED debiera de reorganizar las formas de saber, de una forma de saber académico hiper especializado en unas formas de saber colectivo, en unas formas […38'58"] diferentes de ser pensada la relación con el conocimiento/vida social y sobre una lógica diferente de entender la relación democracia-aprendizaje-construcción individual-asignación de identidades-formas de comunicación y de relación educativa (E15E).

En la siguiente tabla se presenta el tipo de actividad que aparece en la guía, cuantas veces aparece en conjunto de todas las analizadas comparándolo con el número de veces que es citado en las entrevistas, lo que permite visibilizar el nivel de prevalencia de cada una.

Tabla 26: Contraste de acciones entre los datos de las guías docentes y de las entrevistas sobre las acciones metodológicas.

Tipo de actividad	Veces citadas en las guías docentes	Nº entrevistados que la cita	Se hace de más/ menos que lo que aparece en la guía
Casos en los que aparece más veces en la guía de las veces que los profesores dicen que lo hacen			
Debate, puesta en común	10	8	Se detecta que se cita más veces en la guía que en las entrevistas Dos guías que lo citan, no se llevan a la práctica Una guía que no lo cita, se lleva a la práctica En total 3 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Trabajo grupal	10	7	Se detecta que se cita más veces en la guía que en las entrevistas Cuatro guías que lo citan, no se llevan a la práctica Una guía que no lo cita, se lleva a la práctica En total 5 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Prácticas de aula/ talleres/ seminario/ laboratorio/ técnicas grupales	8	7	Se detecta que se cita más veces en la guía que en las entrevistas Dos guías que lo citan, no se llevan a la práctica Una guía que no lo cita, se lleva a la práctica En total 3 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Actividades tutorizadas/ tutelados	6	5	Se detecta que se cita más veces en la guía que en las entrevistas Cinco guías que lo citan, no se llevan a la práctica Cuatro guías que no lo cita, se lleva a la práctica En total 9 casos no sostiene la sintonía entre la guía y la acción
Clase magistral expositiva	6	2	Se detecta que se cita más veces en la guía que en las entrevistas Cuatro guías que lo citan, no se lleva a la práctica En total 4 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción

Lectura y análisis documental	6	4	Se detecta que se cita más veces en la guía que en las entrevistas Cuatro guías que lo citan, no se llevan a la práctica Dos guías que no lo cita, se lleva a la práctica En total 6 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Tutorías presenciales, online, individuales, grupales	5	0	Se detecta que solo se cita en las guías Cinco guías que lo citan, no se llevan a la práctica En total los 5 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Elaboración y entrega documental	6	4	Se detecta que se cita más veces en la guía que en las entrevistas Cuatro guías que lo citan, no se llevan a la práctica Dos guías que no lo cita, se lleva a la práctica En total 6 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Lo hacen más profesores que el número de veces que aparece en la guía			
Clase magistral participativa	5	6	Se detecta que se cita menos veces en la guía que en las entrevistas Dos guías que lo citan, no se llevan a la práctica Tres guías que no lo cita, se lleva a la práctica En total 5 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Material audiovisual	5	8	Se detecta que se cita menos veces en la guía que en las entrevistas Dos guías que lo citan, no se llevan a la práctica Cuatro guías que no lo cita, se lleva a la práctica En total 6 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Aula virtual	3	5	Se detecta que se cita menos veces en la guía que en las entrevistas Todas las guías que lo citan, lo llevan a la práctica Dos guías que no lo cita, se lleva a la práctica En total 2 casos no sostienen la sintonía entre

			la guía y la acción
Exposiciones grupales	2	0	Solo se cita en las guías Dos guías que lo citan, no se llevan a la práctica En total 2 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Invitados ONG, expertos	2	5	Se detecta que se cita menos veces en la guía que en las entrevistas Las dos guías que lo citan, lo llevan a la práctica Tres guías que no lo cita, lo llevan a la práctica En total 3 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Actividades voluntarias	2	5	Se detecta que se cita menos veces en la guía que en las entrevistas Las dos guías que lo citan, lo llevan a la práctica Tres guías que no lo cita, lo lleva a la práctica En total 3 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Portafolio	1	3	Se detecta que se cita menos veces en la guía que en las entrevistas La guía que lo cita, lo lleva a la práctica Dos guías que no lo cita, lo lleva a la práctica En total 2 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Tjo grupal, nº miembros	3	6	Se detecta que se cita menos veces en la guía que en las entrevistas Dos guías que lo citan, no llevan a la práctica Cinco guías que no lo cita, lo lleva a la práctica En total 7 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción

Contrato	0	2	Mas Se detecta que no se cita en las guías docentes En dos casos se lleva a la práctica En total 2 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Casos en los que coincide el número de veces que se cita en la guía y que es citado en las entrevistas			
Trabajo individual	5	5	Se detecta igual número de veces en la guía que en las entrevistas Tres guías que lo citan, no se llevan a la práctica Tres guías que no lo cita, se lleva a la práctica En total 6 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
Proyecto final	2	2	Se detecta que se cita menos veces en la guía que en las entrevistas Una guía que lo cita, no lo lleva a la práctica Una guía que no lo cita, lo lleva a la práctica En total 2 casos no sostienen la sintonía entre la guía y la acción
TOTALES	87	84	

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías docentes y los resultados de las entrevistas.

Considerando individualmente cada caso, se observa que no existe una correspondencia exacta entre las propuestas de actividades que se contemplan en el currículum ofrecido con el currículum real. Sin embargo, la cantidad total de diversas actividades que se proponen en las guías docentes (total de 87) en comparación con el total de actividades emprendidas en la realidad (total de 84), no evidencia una diferencia significativa, por lo que se puede concluir que en conjunto el nivel de actividad propuesto se cumple, aunque no se ajuste con exactitud a los tipos de actividades contempladas en las guías docentes.

2.6. LA EVALUACIÓN

2.6.1. Resultados de las guías docentes sobre la evaluación

A continuación se presentan los resultados extraídos de las guías docentes con relación a los criterios de evaluación.

Los datos refieren a que los criterios de calificación predominantes son:

- Asistencia a clase/ participación/ tareas aula (10 casos del total de 13 guías).
- Examen/ prueba final escrito/ exámenes parciales / entrega de la propuesta de acción y examen final (8 casos del total de 13 guías).

Se tiene, por un lado, que existe control de la asistencia a clase, que puede implicar o no la participación y realización de las tareas que en la misma tiene lugar, tendiéndose a establecer criterios de mínimo de asistencia sobre el total de horas de clases celebradas y/o puntuación a obtener en las tareas. Por otro lado, se tiene que el principal criterio de calificación es el examen, sea en su modalidad único-final, o a través de pruebas parciales.

Seis guías docentes se reparten los siguientes criterios de evaluación, siendo su presencia de carácter testimonial: actividades voluntarias, proyecto final /resolución de un caso, trabajo grupos, asistencia a prácticas laboratorio, autoevaluación y contrato aprendizaje.

Con relación a la convocatoria extraordinaria, cuando se cita criterio de evaluación, este refiere a examen.

La diversidad de criterios de evaluación por cada guía docente oscila desde la combinación de entre 3 y 6 ítems. De manera puntual aparece un docente con solo 2 criterios y uno con 9 criterios.

Tabla 27: Número de criterios de evaluación en las guías docentes.

Nº criterios de evaluación	2	**3**	**4**	**5**	**6**	7	8	9
Nº guías	1	***3***	***3***	***2***	***3***	0	0	1
		Este intervalo de entre 3 y 6 criterios distintos de evaluación, concentran a un total de 11 guías docentes de los profesores entrevistados						

2.6.2. Resultados de las entrevistas sobre la evaluación

Lo enfocamos más como proceso de aprendizaje que como proceso de evaluación, de aprendizaje, de otra experiencia, de abrirte los ojos de otra manera que no sea el power point (E10).

A continuación se presentan los datos contrastados obtenidos a través de las guías docentes y las entrevistas.

Se señala que, partiendo de los criterios que aparecen en la guía docente, valorar con los estudiantes si estos se corresponden con el enfoque de trabajo de la asignatura. Se proponen nuevos criterios por parte de los profesores, de corte cualitativo, o se negocia y acuerda con ellos los criterios. La negociación con los estudiantes se propone con grupos de cursos superiores.

Uno de los expertos entrevistados expresa su dificultad para ver las posibilidades de la aplicación de criterios de evaluación acordes con la EDCG a todas las asignaturas.

> *Cuando yo les tengo que evaluar y que ellos se evalúen, partimos de aquí de los criterios que están reflejadas en la guía docente, porque son los que están establecidos, pero luego, pensar si eso se corresponde con… porque yo luego les digo que se evalúen en torno a otros criterios: de participación, de asistencia, de puntualidad, de esfuerzo (E6).*
>
> *Del currículum negociado, la propuesta de acción ha de tener un 70%-65%, dependiendo también del grupo, la composición etc. (E7).*
>
> *Suelo tener y eso todo está escrito, todo está puesto… como mucha referencia más cualitativa, de lo que les ha impactado, de lo que les ha abierto, de lo que más les ha gustado. En primero, entonces, no los consensuamos con ellos. En otras asignaturas, en cuarto, sí que se consensúan los porcentajes (E12).*
>
> *Yo creo que no es susceptible de que podamos aplicarlo en todas las asignaturas atendiendo a la carga docente que tiene el profesor universitario, porque tiene mucho que ver también con el objeto de la asignatura abstrayéndonos a las metodologías que conllevan el enfoque de la ED, yo creo que sí. Tengo que reconocer que para mí hay campos en los que me ponen, son un aprieto, porque no los controlo y no sé, asignaturas: matemáticas, cálculo, yo qué sé… ahí, a lo mejor, no. Es que esa es una decisión ética (E16E).*

Sobre el ratio alumnos/profesor se pone de manifiesto que el número de estudiantes por grupo, incide en las posibilidades de poder hacer una evaluación individualizada. Los grupos numerosos añadido a la carga docente, dificultan la realización de este tipo de evaluación a la par que pierde sentido.

> *Puedo hablar bien de esto porque son pocos alumnos, el que tenga 100 alumnos en clase, 80, creo que es muy complicado… pero un grupo de 30, a lo sumo 40…. creo que es posible, tener una atención personalizada… (E2).*

En el fondo, las notas no las pones tú, las ponen ellos. Primero tiene que haber una actitud de dejarse traspasar, y también sinceridad de parte de ellos de decir hasta dónde me quiero dejar traspasar por todo esto que está ocurriendo. Lo que pasa que, el poder valorar esto, supone una evaluación individualizada. Complicado valorar individualizadamente cuando tienes 60 u 80 alumnos (E8).

Intento evaluar un poco, siendo un poco realista con mi situación, que es estar desbordado aquí en la Universidad, hago bastantes trabajos en grupo, en clase puedo tener 50, 60 o 70 alumnos, entonces corregir 70 trabajos individuales no tiene sentido (E13).

Evaluar con enfoque EDCG requiere mucho tiempo. Algunos profesores realizan un esfuerzo previo de describir con mucho detalle qué es lo que pide a los estudiantes, otros no pueden leer todo lo que generan los estudiantes y el feedback lo hace ante el gran grupo, se ha reducido las opciones de realizar exposiciones en el aula, la diversidad de actividades del docente, como es la investigación, le requiere tiempo por lo que debe hacer ajustes y equilibrios, otros ante las dificultades para efectuar una evaluación acorde a las exigencias de la EDCG, plantean que los profesores están volviendo al examen como criterio principal de evaluación, reduciendo el resto de opciones de actividades prácticas.

(…) pues hay que trabajar mucho en desdoblar muy bien lo que se les pide en cada área, cada vez lleva más tiempo, yo, cada actividad un mínimo de dos páginas de lo que tienen que hacer y de cómo lo tienen que hacer (E3).

Si se lo tengo que devolver por escrito, me dedico a vivir solo para eso, prefiero comentarlo con ellos que también es más interactivo, no es lo mismo que yo les dé por escrito lo que he visto, a que lo comentemos, veamos las dudas (E9).

Hemos pasado de un curso completo a una cuatrimestral, vamos a tener que suprimir la exposición en clase, eso hay que pautarlo mucho (E9).

No tienes tiempo para investigar y muchas veces pasas el tiempo preparándote clases o corrigiendo cosas. Intento un poco adaptar la exigencia de la evaluación continuada, que ya me parece bien, creo que es un salto cualitativo respecto al mero examen. Y depende un poco al número de créditos de la asignatura. Intento compensar en función de los créditos de cada… (E13).

Evaluar trabajos prácticos es muy costoso para hacerlo bien. Frente a una posibilidad de libertad de decidir porcentajes, etcétera, la gente va hacia atrás y se vuelve un poco al 90 % para el examen escrito o tipo test y el 10 % para todo lo demás, en último término, son entretenimientos, para qué nos vamos a engañar (E16E).

La gente está teniendo como una especie de miedo a la situación, son dos cosas: por una parte, es como una resistencia total a cambiar la forma tradicional que tenemos de evaluación. La resistencia al cambio, la resistencia a moverte en los espacios seguros, si tienes el control de la evaluación, tienes el control del aula, y, por lo tanto, los alumnos no te van a enmendar la plana, porque, lo que ellos tienen que decir en el examen, es lo que tú les vas a dar y ya se ocuparán ellos de reproducir claramente lo que dices. Eso no es aprender, eso no es construir, es reproducir en un contexto muy artificial (E16E).

Porque ese sería un buen dispositivo de evaluación, el tiempo, es decir, pues uno tiene que tener tiempo para conocer, para poder evaluar, para poder analizar la situación. El punto de partida es una materia anual. Los estudiantes producen muchas piezas de vivencia… hablan mucho, y yo, ése es un elemento muy importante de evaluación para mí, el escucharles... yo tengo unas plantillas, plantillas para todo, y tomo nota, muchas notas… hablan mucho, escriben mucho (E17E).

Sobre el sentido de utilidad del producto a evaluar, la evaluación se aplica dotándola de sentido y utilidad para los estudiantes.

(…) una doble corrección de cada uno de los ejercicios prácticos, y luego junto a la evaluación que hacen (…) sí, cada una de las actividades de esta asignatura, por ejemplo, de Colectivos Desfavorecidos, tienen que hacer un trabajo que al final se materializa en apuntes, tienen que hacer unos apuntes para el resto de la clase sobre un colectivo que ellos pueden elegir…si todo el mundo quiere prisión tenemos que buscar (E3).

Sobre la no mención de modelos o criterios de evaluación en la guía docente, se apunta al modelo de autoevaluación como criterio que, si bien no está visible en las guías docentes, sí se valora positivamente para el enfoque de la EDCG.

No está explicitada en la guía docente (la autoevaluación). Lo que pasa es que si hay consistencia en la metodología, si hay consistencia en los principios, puede ser una práctica que tiene sentido, va en una consistencia con el conjunto de las atribuciones que es para tí la docencia (E7).

Sobre los modelos de evaluación (autoevaluación, coevaluación, plenario, profesor-examen), a excepción de un caso que refleja en la guía docente la autoevaluación y que a su vez la expone en la entrevista, el resto de modelos de evaluación se muestran en la entrevista pero no son señalados en las guías. Estos casos refieren a la coevaluación y la evaluación en plenario. En las guías, un total de 6 casos, se proponen modelos de evaluación alternativos no presenciales.

Sobre la autoevaluación, en las guías docentes aparece solo una vez, mientras que en la práctica, se aplica en más ocasiones. Una de ellas coincide con la guía.

Entonces, por eso, siempre les digo, vamos a tener una evaluación vivencial. Eso tiene luego una evaluación interna, y luego cada uno, se va a autoevaluar, y va a poner la nota que considera en el trabajo de la asignatura (E2)

Trabajamos mucho desde temas de auto reflexión, autoevaluación (E3).

Yo trabajo con la autoevaluación, la coevaluación y luego, yo hago la heteroevaluación (E6).

Hay tres elementos que van en contrate en la evaluación y también la autoevaluación que hacen ellos: (…) la autoevaluación (E7).

Se evalúa todo el grupo en conjunto, que hagan una autoevaluación, de cuánto han trabajado en el grupo y con cuánta calidad (E12).

Los profesores que aplican la autoevaluación resaltan el valor que este proceso tiene en el propio aprendizaje y desarrollo del estudiante, al exponerse a sí mismo a una revisión y mirada autocrítica.

Entontes, yo con eso, matizaré la nota final del trabajo, ósea, yo me fijaré en cómo trabajáis, iré viendo. Pero cada uno después dirá si se merece un 8, un 10, un 7, de manera honesta. Entonces, yo luego, yo eso lo ajusto, y digo, pues mira, este se ha sobrevalorado, o este se ha infravalorado. Y con eso un poco, particularizo la nota. Entonces, tienen que ser capaces de pensar qué nota estarían, que notas se merecen en la asignatura. Yo creo que eso también es importante, no? ósea… eso no les condiciona plenamente la nota, pero les hace pensar si han estado a la altura. Y a veces, algunos dicen: es que me he esforzado muchísimo… (E2).

Yo trabajo con la autoevaluación, la coevaluación y luego, yo hago la heteroevaluación. El peso de la nota que se ponen los estudiantes es muy importante, es muy importante. Yo parto de esa, ellos tienen que decir qué nota se ponen y por qué, tienen que justificar cada uno qué nota se ponen (E6).

(…) pero más allá de la calificación, se les pide una autoevaluación, algunos lo cristalizan también en número. Es muy rico porque yo creo que sí es una parte más que hago con ellos, que les permite una autoformación en el sentido crítico y autocrítico de la responsabilidad. Cuando se puntúan numéricamente suelen hacerlo por debajo de lo que yo incluso les estoy estimando por un montón de otros elementos que yo puedo observar y que a lo mejor ellos pierden de vista (E7).

Dentro de este modelo de evaluación, dos profesores coinciden en señalar que los estudiantes se autoevalúan por debajo de lo que ellos mismos harían. Se acusa a este dato porque, quizá, los estudiantes no contemplan algunos indicadores que los docentes sí tienen en consideración.

Se suelen valorar más bajo que yo, ellos siempre saben que podrían haber hecho mucho más. Trabajamos tanto, debatimos analizamos, leemos, es imposible que no aprendan, y además le cogen el gusto a la asignatura y encima vienen contentos (E6).

La nota que se pusieron los grupos no tenía una discrepancia mayor, con la mía, en ninguno de los casos, y, en la mayoría de los casos, era la misma que yo les había puesto. Y, en muchos casos, era menor (E16E).

Suelo ser muy generoso con las notas, a veces me equivoco, pero cuando me equivoco, siempre creo o procuro equivocarme a favor del estudiante (E17E).

La coevaluación no aparece en las guías como modelo de evaluación, sin embargo, en la práctica se aplica en 4 ocasiones (una de ellas complementa en la guía y en la práctica de la autoevaluación).

> *Creo que aprenden bastante del trabajo en equipo unos con otros, y eso la experiencia lo ha dicho, ósea las coevaluaciones entre ellos han sido muy interesantes de leer. Ellos desarrollan el trabajo, te lo paso a ti, y tú no me lo admites directamente, sino que tienes que hacer una crítica, una crítica constructiva, dándome algunas tareas de mejora que crees que yo tengo que añadir…Me lo vuelves a devolver, yo esa semana incorporo tus modificaciones o tus propuestas de mejora que crees que yo tengo que añadir… me lo vuelves a devolver, y entonces ya, te lo entrego. Y a partir de ahí, tú me lo desarrollas (E4).*
>
> *Además cuando están en el colegio, ponen en práctica una hora en el taller, pero están durante dos horas, mientras un grupo hace el taller, otro grupo, le observa y también les evalúa, sin calificar (E12).*
>
> *Coevaluación grupal: en el colegio van dos grupos juntos, mientras uno hace el otro observa y le devuelve sus observaciones. Después lo vuelven a hacer en el aula, y lo ponen en práctica también con sus compañeros, ahí también evalúo. Finalmente repiten la experiencia en otro colegio, son dos veces en un semestre (E12).*

La evaluación en plenario, esto es con el gran grupo en el aula, también es un modelo de evaluación que se plantea.

> *Cuando es una práctica en aula, yo voy pasando por los grupos, vas viendo, te preguntan dudas, y les vas un poco orientando, tomando elementos, para la evaluación en plenario (E2).*
>
> *En público les digo cómo hemos aplicado estos criterios: "+1 no sé qué 0,5 tal cosa"; en ese momento les repartimos las prácticas a los grupos y ellos, individualmente ven si están de acuerdo, si no están de acuerdo, si lo entienden o si no lo entienden y qué es lo que se requeriría de cambio (3).*

Hay profesores que combinan el examen con otros instrumentos de evaluación. Solo hay un caso que se ciñe a lo indicado en la guía docente, en la que se establece como único criterio de evaluación el examen, debido a como se ha producido la adaptación al EEES, pero oferta la posibilidad de realización de actividades voluntarias, con las que el docente se implica más allá de sus horas de clases.

Con relación a los contenidos de los exámenes, sigue siendo el caso anterior, el único que establece como contenidos los explicitados en la guía docente, los otros profesores que incluyen el examen como criterio de evaluación, orientan los contenidos con relación a los trabajos que los estudiantes han ido realizando durante el semestre.

Con relación a los exámenes, también se critica las limitaciones que presenta con relación al aprendizaje y conocimientos de los estudiantes, siendo este un obstáculo.

(…) luego hay un examen, muy relacionado con el trabajo, es un poco para contrastar que no se han aprovechado tanto del grupo y que no tienen ni idea de lo que están haciendo (E4).

Hay dos tipos de maneras de aprobar la asignatura, de evaluar y calificar, que no es la misma cosa. Opción A: modo clásico que es estudiar y hacer un examen, que lo pone la facultad, que es el examen oficial de la facultad, también es una opción que yo planteo porque hay gente que no puede venir a clase, esa gente tiene derecho a examen porque además ha pagado unas tasas de examen. Es un poco complicado porque no hay un temario. La gente que se presenta al examen, están acostumbrados a un temario cerrado, en un manual. Nosotros en clase usamos esta documentación, que son casi problemas profesionales, la cuestión es que tú con esa documentación construyas tus propias respuestas a esos problemas profesionales. Eso les cuesta trabajo entenderlo porque no están acostumbrados a eso, están acostumbrados a memorizar cosas, y claro el examen, es un poco más, no es un examen que me cuentes. Les pido que se posicionen en relación con determinados temas y con argumentos (E9).

Abomino de los exámenes escritos, sobre todo, de los de tipo test. Me parece que es la perversión absoluta de la evaluación. Es restringir lo que es el conocimiento humano a un cuadrito, de secuestrar totalmente la expresión de los estudiantes. Cuanto menos te digan, menos sabes de ellos. Les extirpaste totalmente cualquier capacidad que tengan de poder decirte algo[5]. No estás evaluando nada de lo que ellos luego profesionalmente van a hacer. Tú estás evaluando cómo se trasvasa un conocimiento de una cabeza a otra, en el supuesto que eso suceda (E16E).

Incluso a lo largo del semestre introducen algún examen para que los estudiantes se vayan familiarizando con el nuevo formato, al que no están habituados.

Un examen, se pueden llevar todos los apuntes, 30/40% de la calificación final. Como no están acostumbrados a hacer este tipo de exámenes en secundaria o en primaria, a lo largo del curso hacemos una prueba para que vean. Se lo evaluamos sin calificar. Para que la nota de ese examen te haga media con las otras notas, tienes que sacar un 4, con lo cual, les descarga bastante, van con más tranquilidad al examen (E12).

Resulta llamativo que en una de las asignaturas, alguno de los temas que sostienen relación con la ED, no son objeto de evaluación en los trabajos grupales de la evaluación continua, aunque sí es objetivo de examen cuando aquélla no ha sido superada y el estudiante debe realizar esta prueba.

Es el único tema que queda sin evaluar, sin una evaluación concreta de la asignatura, y es TICs y desarrollo humano. Estamos en negociaciones (E5). El introducir estos otros temas, ha sido un poco (…). Es una circunstancia que formalmente tiene sus puntos débiles, depende bastante del voluntarismo un poco de las personas que estamos ahí (E5).

[5] Polygone: en el activismo irreflexivo se ha enmudecido a la gente, se les ha quitado la palabra y la posibilidad de expresar sus conocimientos y sentimientos. Es hora de desarrollar propuestas educativas que no enseñen a fingir qué dicen, qué piensan y sienten. Es hora de impulsar una práctica y una teoría educativa que, para formar la convivencia, permita que la palabra retorne de su exilio (Hegoa/Incyte, 2003: 44).

También hay manifestaciones sobre el no uso o no conveniencia del uso de los exámenes, de manera que entienden que estos no contribuyen a una formación integral, no se percibe como un instrumento útil para que sirva para evidenciar si se ha adquirido habilidades y actitudes necesarias para la EDCG.

> *Yo en todas mis clases, como habrás visto en la guía docente, no es una asignatura que yo entienda que haya de ser estudiada para un examen, no la entiendo así. Entiendo que una manera de trabajarla mucho más experiencial, mucho más posibilista para ellos y más atractiva es haciendo pequeños ensayitos cuando acaba la clase tanto de las teorías como de los talleres; en los talleres suelo mandarles actividades y en las teorías pequeños ensayos. Es mucho más trabajo para ellos porque tienen que estar al día en todos los ensayos, en todas las prácticas, pero creo que aprenden más que si tuvieran que empollarse todos los temas (E1).*
>
> *En la Universidad yo creo que evaluamos fundamentalmente conocimientos: lo sabe o no lo sabe. Yo entiendo cada vez menos eso, cada vez me cuesta más. Continuamente, me cuestiono para qué estamos formando a personas. Pueden saber qué es la globalización, pero si no tienen una actitud de cambio, si no he favorecido la empatía, si no he favorecido el saber escuchar a los otros. (E8).*
>
> *Cuando hacen el examen, se llevan todo el cuatrimestre sin hacer nada, y al final, estudian tres días antes y hacen el examen. Así estamos todo el cuatrimestre haciendo cosas y trabajando, creo que es mucho más productivo (E9).*

En las convocatorias extraordinarias: en las guías docentes refieren al examen como fórmula evaluadora (un total de 4), aspecto que no es mencionado en las entrevistas.

Tabla 28: Comparativa sobre modelos de evaluación que se reflejan en las guías docentes y los que se aplican atendiendo a los resultados de las entrevistas.

Modelos de evaluación (Quién evalúa)	Citado en las guías docentes	Entrevistas
Evalúa /califica profesor	0	13
Examen/prueba final escrito/exámenes parciales / Entrega de la propuesta de acción y examen final	8	6
Coevaluación	0	4
Autoevaluación	1	3
Evaluación en plenario	0	2
Convocatoria extraordinaria	4	1
Incluye modelos de evaluación alternativos no presencial	6	0
Evaluación continua	7	4
CÓMPUTO TOTAL DE DIVERSIDAD DE MODELOS	26	33

Fuente: Elaboración propia a partir de las Guías Docentes y los resultados de las entrevistas.

Realizando un ejercicio comparativo entre los datos extraídos de las guías docentes y los datos aportados en las entrevistas, se tiene que todos los profesores explicitan su participación en la evaluación (este dato se entiende de manera implícita en las guías docentes, pues no es habitual que se detalle quién actúa en la evaluación y calificación de los estudiantes, entendiéndose por ello al profesor asignado a cada asignatura).

Sostiene una presencia importante en comparación a los otros modelos de evaluación el examen, tanto en las guías (en 8 se señala el examen como criterio de evaluación) como en las entrevistas (un total de 6 entrevistados así lo señalan).

Se observa dos modelos de evaluación que se aplican pero que no son citados en las guías docentes, se trata de la coevaluación y la evaluación en plenario.

Mientras que solo aparece en una guía la autoevaluación, hay dos profesores más que aplican este modelo, sin que lo haya reflejado en la guía.

En conjunto, en las entrevistas se pone de manifiesto mayor número de criterios de evaluación que los que aparecen en las guías, y hay mayor diversidad de criterios.

Sobre las tipologías de estrategias para evaluar, se observa diversidad de estrategias para evaluar, tales como: asistencia y participación en clase, trabajos individuales, trabajos grupales, portafolio/carpeta, actividades voluntarias, asistencia a seminarios/laboratorio).

> *Los criterios de evaluación se compone: la carpeta como una unidad que integra toda la actividad que has ido haciendo en el aula (reflexiones de las lecturas), como la actividad externa que haces del aprendizaje de servicio, hay algunos otros criterios (visitas,…) (E6).*
>
> *El otro 40 % de trabajo es más, de 2000 palabras o 2500, a partir de un documental, de un artículo, de una película, de una conferencia dentro de la asignatura (E13).*

Sobre la asistencia y participación, se plantea desde dos posibilidades: por un lado, como alternativas que el estudiante tiene opción para ir construyendo su aprendizaje, pero no es tomado como criterio de evaluación; por otro lado, sí los consideran como criterios que contribuyen a la evaluación.

> *Dos temas que aparecen en el contenido, uno sí es susceptible de ser evaluable y el otro queda sujeto a lo que la propia experiencia, y su presencia o participación o asistencia se haya sembrado en esos alumnos pero no es objeto de evaluación (E5).*
>
> *Participación, que hayan asistido a las actividades extra, que hayan hecho el cuestionario, les puede influir en la nota, pero eso depende de cada persona (son tareas opcionales) (E5).*

Porque yo luego les digo que se evalúen en torno a otros criterios: de participación, de asistencia, de puntualidad, de esfuerzo (E6).

La asistencia participación en las actividades de clase (E9).

Los trabajos individuales son elaboraciones escritas en las que los estudiantes reflejan una síntesis o reflexión de lo aprendido. Las hay que son entregadas a lo largo del semestre y las hay que son finales. Estas entregas sirven a los profesores para evaluar e ir identificando lo que los estudiantes van captando de la asignatura.

Quiero que hagan ese proceso de reflexión, les pongo trabajos individuales donde tienen que escribir. Tengo que leer los 80 trabajitos individuales. Descubro que no son capaces de reflexionar, porque no están acostumbrados (E8).

Porque claro, no es lo mismo estar trabajando en clase viendo cosas, a sentarte a poner por escrito las cosas que tú has aprendido sobre determinados temas. Entonces, eso les obliga a hacer una síntesis personal, que les sirve para su proceso y a mí me sirve también para evaluar. Digamos que están las cosas que me tienen que ir entregando poco a poco y después el ejercicio de conclusiones personales, que lo hacen al final.….(E9).

Un 20 % de evaluación continuada: son ejercicios que yo puedo plantear en clase, después de la exposición o de ver un vídeo determinado, por grupos, me lo pueden entregar en clase, si no, van a tener el margen de x días para entregármelo. Después un 40 %: lo que hago son 2 ó 3 trabajos, ya con mayor número de palabras, puede ser un folio, no pido más, sino simplemente volcar ideas, impresiones, y ver un poco qué es lo que están captando de la asignatura, como qué les va suscitando (E13).

Los trabajos grupales también son considerados como criterio de evaluación.

Otro porcentaje era el 30%, para las partes prácticas que son o individuales o también hay algunas que son grupales, se pone una calificación A, B, C, D. que esas se suelen calificar con letra para que no lo relacionen tanto con los números (D=se tiene que volver a repetir, C= 5-6, B= 7-8, A= 9-10). En vez de preocuparse por el número, se preocupan por los comentarios que les haces asociados al número (E12).

Son trabajos en grupo (E13).

El portafolio se constituye en un instrumento mediante el que los profesores que lo ponen en práctica se sirven no tanto para ser evaluado este, como para que sea el medio mediante el cual los estudiantes vuelcan y ordenan las producciones efectuadas a lo largo de toda la asignatura, que le servirán de evidencias sobre su proceso de aprendizaje.

La evaluación, lo incluimos dentro en la carpeta de aprendizaje, como la carpeta de aprendizaje tiene un peso, un valor, no tiene un valor específico sino que está dentro del valor que tiene la carpeta en su conjunto (E6).

Para que ellos vayan asumiendo y vayan reflexionando, les pido que hagan un portafolio (individual) en donde aparece todo lo que van viendo en la asignatura, yo les pido que a lo largo del cuatrimestre estén abiertos, que no incluyan solo todo lo de la

asignatura, sino que vayan incluyendo aquellos otros elementos que, a raíz de lo que se habla en clase, les hace reflexionar (E8).

El formato del seminario, se caracteriza porque se trata de la realización y puesta en práctica de conocimientos en un contexto concreto y real.

Los seminarios, por grupos tienen que hacer una especie de taller o proyecto, que llamamos "el colegio", y lo ponen en práctica una hora. Un día que vamos a ir al colegio y para trabajarlas de manera continua en el aula (E12).

Se da la opción a los estudiantes de realizar actividades voluntarias que pueden ser consideradas dentro de la evaluación.

(…) que hayan asistido a las actividades extra, que hayan hecho el cuestionario, les puede influir en la nota, pero eso depende de cada persona (son tareas opcionales) (E5).

También hay cosas voluntarias, pero no hay muchos que hagan eso (E9).

Tabla 29: Contraste de acciones entre datos de las guías docentes y de las entrevistas sobre los instrumentos de evaluación.

Tipos de actividades objeto de evaluación presencial	**TOTALES GUIAS DOCENTES QUE LO CITA**	**ENTREVISTA**
Asistencia a clase/participación/tareas aula	10	2
Actividad individual final / Ensayo / Ejercicios individuales y colectivos de valoración aprendizaje	6	8
Prácticas de aula/ talleres/seminario/ laboratorio	5	1
Portafolio/ Carpeta de aprendizaje (incluye el Aprendizaje servicio)	4	3
Actividades voluntarias	2	5
Proyecto final /resolución de un caso	3	3
Trabajo grupos	2	1
Asistencia a prácticas laboratorio	1	0
Contrato aprendizaje	1	2
Evaluación sobre la asignatura	0	6
Evaluación del trabajo en equipo	0	1
Uso del moodle	0	1
TOTAL DIVERSIDAD CRITERIOS EVALUACIÓN CADA DOCENTE	*34*	*33*

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías docentes y de las entrevistas.

Al igual que ocurriera con las estrategias metodológicas, no se produce una equivalencia entre los criterios de evaluación que se explicitan en las guías docentes y las que expresan los profesores entrevistados, sin embargo, el cómputo total final es similar cuantitativamente.

Sobre los momentos de aplicación de la evaluación (antes, durante/continua, después), se plantea una evaluación antes con la finalidad de saber qué conocimientos tienen los estudiantes sobre temas claves de la asignatura.

> *En la asignatura les pregunto al principio qué es el desarrollo y qué es la cooperación, para ver el conocimiento previo que tienen y se lo vuelvo a preguntar al final (E8).*

La evaluación continua se pone de manifiesto en dos ámbitos: uno, en la relación de seguimiento que hace el profesor, acompañando en las horas de clase, en las tutorías, etc.; y dos, en las entregas de producciones individuales o grupales que se calendarizan a lo largo del semestre, que van siendo corregidas y devueltas a los estudiantes para que les sirva de revisión sobre la evolución de su aprendizaje, siendo la propia evaluación un proceso de aprendizaje.

> *(…) pero el trabajo en realidad está desdoblado en actividades para que sea evaluación continua, tienen fechas de entrega; ¿ahí en qué hay que trabajar mucho?, describiendo lo que tienen que hacer, cómo tiene que estar presentado, cómo tienen que ir a las referencias bibliográficas, cuáles son los criterios de evaluación, cuáles son las competencias que se trabajan, qué es el producto que yo les pido, cuál es el procedimiento que deben seguir, lo que les propongo ("primero empieza por aquí, luego sigue por allá"); y luego eso hay que evaluarlo y generalmente yo intento evaluarlo con alguien si me ayuda, si tengo un becario, por ejemplo de referencia, que sea del área (E3).*
>
> *Les devuelvo el trabajo, les voy poniendo nota por cada trabajo (E8).*
>
> *Se llama Proyecto de aprendizaje tutorado, porque en los seminarios les voy ayudando, les voy tutorizando (E12).*
>
> *La evaluación no es un momento puntual, concreto sino que es una parte más de la experiencia del aula (E17E).*

Una de las valoraciones que se hace a este tipo de evaluación es que los estudiantes trabajan mucho más que cuando la evaluación es solo a través de examen.

> *Los alumnos que vienen todos los días a clase, solo con venir a clase, ya están aprobados, venir, escuchar, participar, trabajar en tu grupo, hacer las tareas. Vienen a clase y hacen las tareas cada día, es un trabajo tremendo, trabajan muchísimo, leen muchísimo, y además hacen el aprendizaje de servicio, y además se vienen a las visitas (E6).*

La mayoría también dicen que siguiendo la metodología esa sin examen, trabajan más y hacen más cosas que si hicieran el examen (E9).

Independientemente de que cómo yo evalúe y califique, lo que sí te podría corroborar cualquier estudiante de los que han trabajado conmigo y muchos de los profesores que me conocen de esta casa, es que soy uno de los profes si no el profe con el que más se trabaja en el aula, con este sistema que te estoy explicando, todo el mundo dice que conmigo es uno de los profes con el que más se trabaja (E17E).

Respecto a la evaluación final se distinguen dos elementos de evaluación final que aplican los entrevistados: por un lado, la referida a la adquisición de conocimientos de los estudiantes atendiendo a los objetivos y contenidos (conceptuales, habilidades y actitudinales) y, por otro lado, la evaluación que piden a sus estudiantes sobre la propia "asignatura".

Con relación a la evaluación final de sus estudiantes, los procesos de evaluación final se materializan a través de los productos de los trabajos individuales y/o grupales, el portafolio/carpeta y/o los exámenes. En algunos casos el uso del examen es cuando la evaluación continua realizada a través de las otras estrategias de trabajo y evaluación, no ha sido superada.

Se evalúa: el trabajo ya final (E4).

Hay un examen final de la asignatura, en el examen final, para los que no aprueban por evaluación continua (E5).

Ejercicio de síntesis global que suele ser un 25 o un 30 % (E7).

Les pongo una nota, porque una nota hay que poner. Pero, sobre todo, lo que voy viendo es si al final cambian, si su mente y su mirada al mundo y se ven como partes de la solución (E8).

Después tenemos lo que tienen que entregar... las producciones que tienen que entregar al final de cada unidad didáctica, normalmente es en grupo, salvo en dos creo que es individual (E9).

Les pedía siempre que individualmente hiciesen un trabajo, solía tener un carácter reflexivo, la reflexión final última siempre era una reflexión individual, en clase habíamos hecho muchas reflexiones grupales (E11).

Al final, hacemos un ejercicio que yo llamo de conclusiones personales, que en realidad es una especie de síntesis sobre las cuestiones fundamentales que hemos trabajado en clase. Individual. Lo pueden hacer con los materiales, incluso lo pueden hacer en casa, depende si nos da tiempo, lo hacemos en clase. Yo les planteo una serie de cuestiones que tienen que ver con las cosas fundamentales que hemos trabajado. Es un ejercicio que cumple una doble función de evaluación, porque es un ejercicio obligatorio, a mí me vale para una evaluación pero también de síntesis personal que les sirve para al final decir las cosas que han aprendido, les sirve para su proceso (E9).

Con relación a la evaluación final de la asignatura, varios profesores, en los últimos días de clase (una profesora, hace esta revisión sobre la "marcha" de la asignatura, en varias ocasiones a lo largo del semestre), hace partícipe a sus estudiantes para hacer una valoración/evaluación de la asignatura. Esto tiene como objetivo recibir un feedback de los mismos y advertir sobre sugerencias de mejora a adoptar e introducir para el siguiente curso.

> *Cuando hacemos la evaluación final de la asignatura, a mí lo que me gusta es que ellos puedan, ósea es gratificante si dicen que la asignatura te ha gustado. Entonces, para mí es importante, que la asignatura les haya sorprendido, y les haya aportado algo que no esperaban. Entonces, quizás, de un tiempo a esta parte, se están introduciendo más las metodologías innovadoras, no es la lección magistral per sé (E2).*
>
> *Y, al final, la última cosa que te quería decir es que yo junto a la evaluación que nos hacen en la Universidad a los profesores, que es un cuestionario numérico, cuantitativo, yo hago una evaluación cualitativa siempre sobre el trabajo, entonces les pregunto varias cosas… Sobre mí misma y sobre eso intento ajustar para el año siguiente (E3).*

En la siguiente tabla se presenta los datos comparativos que aparecen en las guías Docentes y en las entrevistas, con relación al momento en que se plantea realizar la evaluación.

Se observa que cuando se señala algo en las guías, sólo refieren a que es una evaluación continua. Sin embargo, teniendo en consideración los resultados de las entrevistas, se diversifican más las distintas opciones (realización de evaluación inicial, continua y final).

Tabla 30: Comparativa sobre el modelo de evaluación atendiendo a cuándo se aplica, según la guía docente y los resultados de las entrevistas.

Periodos de aplicación de la evaluación	*GUÍAS DOCENTE*	*ENTREVISTAS*
Evaluación inicial	0	3
Evaluación continua	7	5
Ejercicio síntesis global final	0	3
TOTALES	7	11

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías docentes y de los resultados de las entrevistas a los profesores.

3. LOS DOCENTES

A continuación se presenta los resultados y análisis que focalizan la atención sobre los docentes, como agente activo que desempeña un importante rol en la elección, aplicación y desarrollo de las metodologías docentes.

Se ordena atendiendo a los siguientes apartados: 1) la perspectiva de la relación teoría y práctica educativa; 2) el perfil del profesorado con esta práctica docente; 3) las motivaciones por las que los profesores se plantean su docencia con enfoque EDCG; y 4) la percepción que se tiene sobre estos profesores y 5) la relación entre el profesor y los alumnos.

3.1. PRÁCTICA EDUCATIVA *vs* TEORÍA EDUCATIVA

Con relación a cómo abordan los profesores su acción docente desde una perspectiva reflexiva como anuncia Carr, que le permita construir teoría a la vez que aplicarla atendiendo a su posicionamiento de rol educativo, se tiene que en la docencia con enfoque de EDCG, se trabaja la innovación, pero no se está dando el salto a la investigación. A ello también se suma la dificultad de que no es un área de conocimiento, y se alerta sobre el riesgo que hay de acotarla, por ejemplo, por la pérdida de su frescura o ser objeto de las tradicionales luchas de poder universitarias.

> *Nos pasa muchas veces en este tipo de ámbito es que está muy ligada a la innovación, es que nos quedamos en eso y no pasamos a la investigación, más rigurosa, más seria, más argumentada (E9).*
>
> *Nos falta todavía por construir un ámbito de conocimiento, con la precaución de que se solidifican y pierden la frescura, un área nueva en la Universidad y entonces pierden toda la gracia, además, un nuevo chiringuito, con sus nuevos especialistas (E9).*

Todo ello se encuentra relacionado sobre las posibilidades de tomar la innovación docente en EDCG como área de investigación, detectándose ausencia de espacios para investigaciones alternativas, dificultad que se hace presente al no estar en consonancia con los objetivos estratégicos.

> *No hay espacios luego para investigaciones alternativas. Tampoco es que te los prohíban. La realidad es mucho más difícil acceder al circuito cuando vas con una metodología que no es la clásica o con unos objetivos que no entran dentro de las líneas estratégicas del plan de ese año o de esos años (E4).*

Los entrevistados, con relación a la investigación sobre EDCG, realizan las siguientes propuestas: 1) formalizar los conocimientos que hay y que generan los que practican esta docencia, creando textos; 2) dotar de reconocimiento a este tipo de investigación; 3) realizar investigaciones multidisciplinares, y 4) que la investigación que se realice esté claramente relacionada con lo que se está haciendo, lo que favorece darle solidez.

> *Empezar a formalizar los conocimientos que hay en este campo desde el punto de vista de la investigación universitaria (E16E).*
>
> *Analizar experiencias (E15E).*
>
> *Aprovechar el conocimiento que nosotros generamos para que sea útil a las organizaciones (E16E).*
>
> *Construyendo herramientas -en lo que decíamos antes- siendo conscientes que para trabajar en un ámbito minado tenemos que construir espacios libres de minas (E15E).*
>
> *Creación de texto, de textualidad. Para que otro lea, uno tiene que dar a leer, que facilite la visibilidad de una idea y de una práctica (E17E).*
>
> *Que haya investigaciones, de que haya producción teórica bien entendida, no teórica como despegada de la realidad, sino producción sólida que fundamente las cosas que hacemos, y que nos ayude a construir espacios comunes, desde el punto de vista del discurso (E9).*
>
> *Desde favorecer y primar investigaciones multidisciplinares con otro enfoque a lo clásico. Fomentar en el ámbito investigador, pues también investigaciones con una clara orientación social (E5).*
>
> *Otra investigación es posible, necesita su reconocimiento, es decir, que la gente no tenga esa sensación de estar haciendo algo de forma voluntaria, de forma desinteresada (E10).*

3.2. PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO CON PRÁCTICA DOCENTE DE EDCG

3.2.1. Sobre el perfil de los docentes entrevistados

Se tiene las siguientes características respecto a sus compromisos de participación activa dentro de ONG como voluntarios, como en órganos de gestión universitaria.

Tabla 31: Datos de la muestra. Perfil de los docentes entrevistados.

Entrevistado	Con cargo	Tiempo	Voluntariado	Tiempo	Coincide voluntariado/ docente
E1	si	24	si	1	no
E2	si	5	si	10	si
E3	si	18	si	¿?	si
E4	si	5	si	9	si
E5	si	5	si	13	si
E6	no	0	si	4	no
E7	si	4	si	6	si
E8	no	0	si	15	si
E9	si	3	si	10	si
E10	si	4	si	6	si
E11	no	0	si	6	si
E12	si	este es su 1º año	si	1	si
E13	si	este es su 1º año	si	1	no
TOTALES	***Sí = 10/13***		***Sí = 13/13***		***Sí = 10/13***

(El tiempo está expresado en años)

La mayoría (77 %) han tenido/tienen cargos institucionales en la Universidad, todos han tenido experiencia como voluntarios en organizaciones de la sociedad civil, y dos terceras partes de ellos, ha compaginado su experiencia voluntaria con su vida laboral en la Universidad.

Con relación a la cantidad de tiempo dedicada al cargo institucional y/o voluntario, se tiene que mientras no se da el caso de que ninguno no haya sido voluntario, sí ocurre que algunos de los docentes no han ostentando cargos.

El número medio de años en cargo es menor que el que se da como voluntariado, de manera que mientras hay más docentes que han dedicado una parte de su actividad al cargo, otros han dedicado más tiempo en años a su compromiso voluntario.

Como puede verse en la siguiente tabla, la durabilidad de la actividad voluntaria es mayor que la de los cargos. Se observa que cuando se lleva muchos años en la Universidad, en este caso en el intervalo de 15/25 años, el compromiso que se adopta es de cargo, mientras que el voluntariado desaparece. Este hecho es inverso cuando nos encontramos con 5-15 años, que la actividad voluntaria existe, mientras que la de gestión no.

Tabla 32: Cantidad de docentes entrevistados que desarrollan compromiso social haciendo voluntariado en organizaciones no gubernamentales y compromiso con la institución universitaria.

	Voluntarios	Cargos
Nunca	0 %	23%
Menos 5 años	31%	61%
5 a 10	46%	0 %
10-15	14%	0 %
15-20	0 %	8 %
20-25	0 %	8 %
Se desconoce	9%	0

Fuente: Elaboración propia.

Se concentra entre 0 a 5 años, el número de años dedicados a la gestión universitaria. La actividad voluntaria se prolonga desde 0 a 15 años, para después desaparecer. Avanzando en número de años, vuelve a brotar la actividad de gestión en algún caso concreto.

3.2.2. Sobre el perfil de los docentes universitarios que optan por el enfoque de la EDCG

Con relación al perfil del docente que se propone realizar su acción pedagógica basada en la EDCG, las respuestas obtenidas en las entrevistas arrojan los siguientes datos.

El conjunto de los entrevistados aportan los siguientes datos, que se han ordenado atendiendo a los tres grupos de atributos que se pretende adquieran los estudiantes, estos son los conceptuales, las habilidades y las actitudes.

Sobre *los conocimientos (saber)* que deben poseer los docentes universitarios, se tiene que no se trata solo de ser un buen pedagogo, pero que el docente universitario no está preparado, no tiene recursos ni formación, carece de habilidades para enseñar. Este necesita, por tanto, una serie de habilidades, conocimientos básicos pedagógicos y epistemológicos y debe, además, adquirir formación desde la experiencia personal, y compartir su formación, tanto experiencial, metodológica, etc.

> *No se trata solo de ser un buen pedagogo (E17E).*
>
> *El docente universitario no está preparado (E6), no tiene recursos ni formación, carece de habilidades para enseñar (E9).*
>
> *Necesita, por tanto, una serie de habilidades, conocimientos básicos pedagógicos y epistemológicos (E11). Debe además adquirir formación desde la experiencia personal, y compartir su formación, tanto experiencial, práctica, metodológica, etc. (E6, E13).*
>
> *Esa formación puedes haberla adquirido a través de tus experiencias anteriores o de otro tipo de historias. Pero tener formación y trayectoria, yo creo que es algo que también es básico para trabajar así, si no la tienes, es imposible (E9).*
>
> *Tienes que haber hecho un recorrido, esto no es que alguien venga y te diga (E6).*
>
> *Importante la formación y compartir metodologías. Es decir, formarnos precisamente, compartir metodologías, prácticas, experiencias, el sentido compartir yo creo que es importantísimo (E13).*
>
> *Hace falta un trabajo mucho más conceptual y mucho más global, una visión de cómo funcionan las relaciones de producción en el mundo, en un contexto de globalización, los procesos de deslocalización: porqué se producen y cómo funcionan, cómo eso genera desigualdades (E13).*
>
> *El profesor universitario lo es porque tiene una excelente capacitación profesional en su especialidad, pero no necesariamente en lo pedagógico (E14E).*

Sobre *las habilidades (saber hacer)*, se tiene que el docente en el EEES acompaña el proceso de aprendizaje, pero no sabe acompañar; debe tener habilidades de comunicación de saber transmitir, habilidades de diálogo constructivo, y saber despertar interés por las

cosas, haciéndolo significativo y ha de desarrollar habilidades para potenciar la radicalización y la participación.

> *El docente en el EEES acompaña el proceso de aprendizaje, no sabe acompañar (E8).*
>
> *Debe tener habilidades de comunicación de saber transmitir, habilidades de diálogo constructivo, y saber despertar interés por las cosas, haciéndolo significativo (E11).*
>
> *Ha de desarrollar habilidades para potenciar la radicalización crítica y la participación (E17E).*

Sobre *las actitudes (saber ser)*, ha de ser un ciudadano reflexivo y crítico contínuo con su propio trabajo, crítico con su tiempo y comprometido con su actividad y socialmente.

> *Es un ciudadano reflexivo y crítico continuo con su propio trabajo, crítico con su tiempo y comprometido con su actividad y socialmente. Es capaz de revisar su propia práctica docente (E9). Conocer sus límites, sus carencias (E12)*
>
> *Hacer autocrítica y dispuesto a admitir que puede estar equivocado (E20C), sometiéndose a la crítica (E15E), reconoce que tiene dudas (E17E) y tiene la seguridad de decir y de reconocer ante los alumnos que hay cosas que se le escapa y que no está cómodo (E11).*

Debe ser una persona capaz de revisar su propia práctica docente, conocer sus límites, sus carencias, hacer autocrítica y dispuesta a admitir que puede estar equivocada, sometiéndose a la crítica.

Capaz de adaptarse, entender y trabajar las diferencias así como las nuevas formas de comunicar y renovarse, esto es no estancarse y tener voluntad para actualizarse, evolucionar e ir mejorando con el tiempo. Darse cuenta y aprender que siempre hay nuevas posibilidades a ensayar, que como docentes está aprendiendo también.

Reconocer que tiene dudas y tener la seguridad de decir y de reconocer ante los alumnos que hay cosas que se le escapa y no está cómodo.

> *Es una persona abierta y flexible (E12C), por lo que es capaz de adaptarse (E9), entender y trabajar las diferencias (E17E) así como las nuevas formas de comunicar y renovarse (E13), esto es no estancarse (E9) y tener voluntad para actualizarse (E13).*
>
> *Se da cuenta y aprende que siempre hay nuevas posibilidades a ensayar, y que como docente está aprendiendo también (E17E), en definitiva, con ganas de atreverse a nuevos retos (E20C), que se atreve a ensayar y a experimentar para incorporar elementos (E15E), evolucionar e ir mejorando con el tiempo (E9).*

Es una persona dinámica, abierta, flexible, con ganas de atreverse a nuevos retos, que se atreve a ensayar y a experimentar para incorporar elementos, vive con satisfacción el aula. Se apasiona con su actividad docente, se involucra, se implica, tiene ganas de aprender, renueva, repiensa, plantea de otra manera, desarrolla esquemas y estrategias para que el

otro alcance la libertad, y tiene ganas de llevarlo a la práctica, quiere compartir esto, desde la generosidad y porque es agradecido.

> *Vive con satisfacción el aula (E17E), dota de importancia a la docencia, y le gusta dar clase (E9).*
>
> *Es una persona dinámica (E9) y se apasiona con su actividad docente, se involucra (E7), se implica (E7, E12, E17E, E21C), tiene ganas de aprender (12), renueva, repiensa, plantea de otra manera, desarrolla esquemas y estrategias para que el otro alcance la libertad (E17E), y tiene ganas de llevarlo a la práctica (E12), quiere compartir esto, desde la generosidad y porque es agradecido (E6).*

Es una persona que dota de importancia a la docencia, y le gusta dar clase. Entiende que va a aprender en el aula, aportando elementos y propiciando cosas para ir construyendo junto a los estudiantes el conocimiento, pues piensa que no tiene la verdad, no aporta el conocimiento construído. Al ser una persona que respeta mucho lo que plantean sus estudiantes, acude al aula expectante de lo que allí ocurra, y puede ser sorprendida al surgir cosas que no están previstas. Trata de crear un ambiente en el que el alumno pase por ese proceso vivencial de aprendizaje, que cuestione las fuentes de autoridad

> *Entiende que él quiere (E17E) y tiene ganas (E12) de aprender en el aula, aportando elementos y propiciando cosas para ir construyendo junto a los estudiantes el conocimiento, pues piensa que él no tiene la verdad él no aporta el conocimiento construido (E11). Al ser una persona que respeta mucho (E6, E11) lo que plantean sus estudiantes, acude al aula expectante de lo que allí ocurra, y puede ser sorprendido al surgir cosas que no están previstas (E11). Es aquél que trata de crear un ambiente en el que el alumno pase por ese proceso vivencial de aprendizaje, que cuestione las fuentes de autoridad (E11).*

Es una persona con sensibilidad social, que le preocupa los problemas de la realidad y capaz de responder a las necesidades de los alumnos

> *Dado que en educación no hay nada neutro (E6), es una persona con sensibilidad social (E13, E21C), que le preocupa los problemas de la realidad y capaz de responder a las necesidades de los alumnos (E9). Tiene conciencia ciudadana (E9), es además consciente de lo que tiene (E6), consciente de clase (E17E) y consciente de su posición de poder dentro del aula (E11) y, por ello, ayuda a desarrollar al ser humano (E6) en el que cada uno cree, porque cree en la justicia social (E8).*

Es una persona coherente con una manera de ver el mundo y de buscar una pedagogía y una didáctica que corresponda con esa lectura, así como que en su vida personal da pasos para actuar más allá.

> *Coherencia, que tú también en tu vida personal hayas dado el paso de ir un poco más allá y actuar (E12).*

En un aula, tienes que ser coherente con esa manera de ver el mundo y eso pasa por buscar una pedagogía y una didáctica que se corresponda con esa lectura del mundo (E17E).

(…) con sus creencias y con su motivación vocacional (E19C).

Es una persona con conciencia ciudadana, consciente de lo que tiene, consciente de sí y consciente de su posición de poder dentro del aula

Primero tiene que ser una persona que tiene que ser… tener una conciencia ciudadana, una persona que viva la profesión, que le guste lo que hace, que le guste la docencia, que la viva como, que le apasione dar clases, enseñar, educar (E9).

Es necesario que el educador se trabaje y trabajar a ese educador porque si el educador no tiene esa conciencia, no va a poder hacerlo, por muy trasversal que tú digas que tienes que ser (E8).

Está consciente de lo que es, de lo que hace, de sí mismo, si tú estás consciente de ti mismo, puedes estar consciente de los demás.. si no, no (E6).

Creo que como docente tienes que tener consciencia de esa posición tuya en términos de poder en el aula y claro tú tienes muchos más recursos también para argumentar y para convencer, y claro, yo creo que eso tienes que manejarlo con muchísima cautela, porque si no, estarías rompiendo ese proceso un poco de acercamiento al conocimiento de los estudiantes (E11).

Dado que en educación no hay nada neutro, el docente universitario con práctica docente con enfoque de EDCG ayuda a desarrollar al ser humano en el que cada uno cree, cree en la justicia social, y en sus decisiones y en su quehacer, refleja por coherencia estas creencias, y con motivación vocacional**.**

Si todo eso está claro, y si tú tienes claras tus creencias, las tuyas, vas a poder manejarlo mejor para poder hacer eso en lo que crees, para ayudar a desarrollar ese ser humano en el que tú crees (E6).

Es un matiz como decir, si esto está… me decía una alumna quizás la palabra textual suya: "Es que esto que dices solo hay que creerlo"…claro, es que si no te lo crees… eso quizás refleja más, es decir, que creértelo en tu vida eso pasa por una coherencia que te hace quizás madurar más planteamientos (E7).

Si realmente no me creo que hay que luchar contra la injusticia y, en mi práctica cotidiana, de mi día a día, de mi toma de decisiones, lo trabajo, no sé qué voy a transmitir, no lo sé (E8).

Creer que en principio la gente no son enemigos (E15).

Esas creencias están moviendo todo lo que haces, está basado en parte en lo que te han enseñado, pero también en lo que tú has vivido, y si no las haces explícitas, están ahí implícitas, puedes hacer mucho daño, puedes ir dando tumbos, esto es una cosa muy seria .. es mejor que estén aquí sobre la mesa, en qué creo, qué es para mí enseñar, qué es un profesor, qué es un alumno, qué es aprender, qué es desarrollo, qué es inteligencia…. desarrollo me refiero evolutivo (E6).

Todo lo que haces en educación, lleva detrás unas creencias, no hay nada neutro, ni lo que dices, ni lo que haces, ni lo que enseñas, ni cómo lo enseñas, ni cómo evalúas... todo lleva detrás unas creencias, sobre qué es para ti… (E6).

Las mismas referencias profesionales que se pretende transmitir en ese día a día universitario. De lo contrario nos exponemos a una disonancia cognitiva (E18C).

Docencia vocacional, sin duda (E19C).

Los entrevistados proponen que los profesores han de: 1) hacer incidencia política sobre las estructuras universitarias; 2) poner en valor lo que hacen; 3) romper el corporativismo; 4) investigar sobre las propias prácticas; 5) hacer cosas nuevas sabiendo revalorizar lo nuevo como algo interesante a la vez que académico; y 6) cuidarse unos a otros, apoyándose.

Aumentar la incidencia política, el dar la vara de la mejor manera posible, con datos, con investigaciones, con todo lo que requiere una buena práctica de incidencia política, sobre las estructuras de la Universidad y la propia comunidad universitaria también. Estrategia de incidencia política a nivel marco y micro (E14E).

Revalorizar, tenemos que hacer ver que lo que hacemos es importante, tiene interés, estratégicamente estamos abriendo otro mundo, otra Universidad, otro campo de conocimiento, otra pedagogía, eso no es sencillo, es un reto. Los viejos tenemos que colaborar ahí, pero yo creo que las nuevas generaciones sois las que vais a hacer eso (E15E).
Rompiendo corporativismos que nos atan más a la propia Universidad que en vez de dar sentido (E15E).
Ser honestos, investigar sobre nuestra propia investigación, formarnos sobre nuestra práctica, acompañarnos en el sentido de cuidarnos mutuamente y también darnos "cañitas" cariñosas, pero dándonos "cañitas", atreviéndonos a hacer cosas nuevas, consiguiendo revalorizar desplegando por qué lo nuevo es interesante y convirtiéndolo en un elemento, al mismo tiempo, también académico, novedoso, interesante (E15E).

3.3. MOTIVACIONES POR LAS QUE LOS PROFESORES SE PLANTEAN SU DOCENCIA CON ENFOQUE EDCG[6]

Cuando se ha preguntado a los docentes sobre las razones por las que se propone su quehacer profesional con sus estudiantes, un trabajo enfocado a la EDCG, los resultados obtenidos de las entrevistas aportan los datos que se presentan a continuación. Para ello,

[6] Algunos de los resultados y análisis que se exponen en este apartado, se presentaron en la 8ª Conferencia Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo (Valencia, marzo 2014).

se ha ordenado atendiendo a rasgos que se entiende resalta el perfil de estos. En conjunto, se obtienen los siguientes rasgos más destacados.

Se pone de manifiesto el desámino de los profesores, escasez de motivación, de reconocimiento y de creer en esto.

> *Hay profesores jóvenes que ni se creen esto ni piensan que esto se transmita (E2).*
>
> *Desánimo de los docentes, ante la falta de incentivos y reconocimientos (E2).*
>
> *Veo tan difícil el tratar de incorporar esta dimensión social, política de la tecnología, que para mí sería un poco la estrategia, pero es que lo veo tan complicado con el profesorado que tenemos, que su preocupación principal es una preocupación tecnológica (E11).*
>
> *La gente que no está concienciada no lo hace, porque si no me lo piden, para qué lo voy a hacer, voy a gastar tiempo. Suerte que hay gente que piensa que hay que hacerlo y lo hace, a pesar de que no tenga tiempo (E12).*
>
> *Los grupos de innovación docente está poco valorado respecto a los grupos de investigación (E2).*
>
> *Problema de que no se visibiliza lo que se hace (E5).*

Se pone de manifiesto una insatisfacción por cómo está el mundo, con “millones de personas que viven mal”, son desigualdades. Esto no gusta, hay algo del sistema que “no estamos llevando bien”, y hay que “cambiarlo”. Como educador, como docente, es sensible y constructivo, debe contribuir para mejorar las cosas y para que todo el mundo estuviera bien.

> *Me siento muy docente, o educador. Y también me siento sensible y constructivo, y mejorar un poco… y me gustaría que todo el mundo estuviera bien (E5).*
>
> *No me gusta el mundo que tengo, no me gusta nada, de hecho cada día me gusta menos… (E9).*
>
> *Hay muy poca gente que vive muy bien, y hay miles de millones de personas que viven muy mal. Eso hay que cambiarlo, no puede seguir así. Y encima nos estamos cargando el sitio donde vivimos. Hay muchas luces, muchas cosas que están bien, pero hay mucho que está mal, que hay que cambiar (E12).*
>
> *La gente de la uni tenemos un poder añadido que tenemos que ser muy responsables, pero muy conscientes que lo tenemos, tenemos que ejercerlo y ejercerlo en la línea de aumentar el poder de la gente. Nos lo tenemos que creer y experimentar y compartir (E15E).*

Sus motivaciones se deben a una trayectoria y posicionamiento personal político, basado en una serie de valores, porque la ED además de ser responsabilidad de la Universidad, compromete y no deja inmune. Porque la ED compromete a trabajar contra las injusticias,

para contrarrestar los procesos sociales y mejorar la vida de las personas, constituyéndose el aula en un espacio donde se puede transmitir valores de solidaridad y cooperación.

> *Como me gustan los retos y me gustan los problemas, depende como me levante, me envalentono, esta es la excusa para intentar dar todavía más sentido al tema de la cooperación, más allá de la profesionalización. Cuando falle la pasta pues que no fallen los valores y que no falle ese compromiso que debemos tener como personas y como valor humano (E1).*
>
> *Es una forma de hacer política, de contribuir a construir un mundo mejor a través de un espacio, en el que he tenido cabida, y al que también ha contribuido (E11).*
>
> *Las clases las concibo, como un espacio de sensibilización de la situación actual en la que estamos y cómo funciona el mundo y cómo funciona el sistema (E13).*
>
> *Porque no puedo ser un ciudadano al margen de cómo soy yo como un docente, como un profesional, como un investigador, como un pensador (E15E).*
>
> *Estoy pensando en pensarlo más en lo que es en educación para la ciudadanía global o ED. Esa naturaleza de la relación que se establece en el aula: la metodología, el tema de la asociación, explorarla un poco más. Igual tenemos más claro pues qué contenidos tienen que ser y cuáles son los principios que nos guían y los enfoques teóricos. Pero explorar un poco más la cosa más de que somos profesores, de que tenemos una responsabilidad con respecto a la institución, a nuestros alumnos y a la sociedad en general. La dimensión ética, el tema de los profesores como intelectuales críticos que están llamados, a hacer una contribución. Un poco ese papel, porque es un momento para eso (E16).*

Se pone de manifiesto un sentimiento de “deber” por parte de los entrevistados. Algunos lo expresan desde: un deber “moral” (es una responsabilidad, es acompañar a la gente, trabajamos con personas, no es solo aportar conocimientos); un deber “jurídico”: porque lo dice la legislación y responsabilidad profesional, desde la democracia, la libertad y la solidaridad, o desde un deber/compromiso “institucional”, esto es que la Universidad tiene estos fines, formar personas, es la depositaria y la generadora del saber, es una responsabilidad social.

> *Mi sitio está en acompañar a la gente en abrir los ojos, a mí me da sentido, y es muy duro. El docente siembra (esto es muy cristiano), nosotros sembramos, trabajamos las personas. ¿Y los frutos?, no sé. Tenemos la responsabilidad de formar a otros educadores, a otros docentes universitarios, desde estas claves (E8).*
>
> *No soy un docente al uso. Es que yo también vivo mi profesión… todo eso que yo quiero trabajar con mis alumnos, es porque yo también lo vivo así como docente, es decir, yo también vivo mi profesión como la responsabilidad social desde la democracia, la libertad, la solidaridad (E9).*
>
> *Lo dice la legislación, nosotros estamos formando profesionales y ciudadanos (E10).*
>
> *La Universidad también tiene que formar personas y también tiene que aportar un conocimiento, riguroso precisamente sobre la realidad del mundo en el que vivimos y de las problemáticas que tiene ella. La Universidad es un servicio a la sociedad, de aportar*

conocimiento y de generar conocimientos, precisamente para mejorar la sociedad. Tiene que estar abierta a sus problemas (E5).

El profesor con práctica docente de EDCG busca coherencia innovando, colaborando, creciendo, ayudando. Busca dotar de sentido a lo que hace, a su trabajo y a su propia vida, y también es una forma de verse a sí mismo y con posibilidad de empoderamiento, pensando, pensándose y reflexionando.

Buscar también determinada coherencia dentro de la propia incoherencia que tú tienes (E1), empiezas a pedirte y a trabajar buscando coherencia innovando, colaborando (E6).

Da sentido a mi trabajo, mi evolución personal, a mi actividad profesional, a mi carrera docente, que es lo que me gusta, mi evolución personal, a mi vida (E5).

Porque hay que encontrar cinco sentidos a las cosas que se hacen, y uno le encuentra sentido cuando se siente dueño de su propio espacio, de su propia capacidad de hacer, desde esa posibilidad de empoderamiento, se siente sujeto, sujetado ciertamente, sujeto sujetado porque está bajo la losa de la institución pero también sujeto con capacidad de hacer otras cosas (E17E).

Creo que en muchas cosas tendríamos que ser más humildes y reconocernos como parte de todo el engranaje y que muchas veces, con las decisiones, reafirmamos. Creo que, en la medida que tú vas abriendo ojos, vas buscando resquicios por donde moverte para ir erosionando ese sistema, para construir otro sistema que tampoco sabes si se va a llegar a construir (E8).

Porque es una razón de vida, de profesión, que depende de unos valores y de una manera de ver la vida, que se intenta y se quiere transmitir. Es coherencia entre lo que piensa, dice, hace; entre su vida personal y profesional; coherente con su forma de ver el mundo.

¿Cuál es nuestro papel? El hacer nuestra parte, nosotros tenemos que hacer nuestra parte; a veces será llevar ese buchito de agua que llevaba el colibrí, pero sentirnos satisfechos con esta colaboración, con esta manera de hacer las cosas que va desde ser coherente con la manera de pensar y la manera de ser y de vivir este mundo que nos ha tocado vivir (E1).

Hay en mí determinados valores y también quiero transmitirlos. Esa es mi motivación, es una cosa más personal (E5).

Coherencia: entre con mi familia y con mis alumnos, coherencia en mi vida (lo que vivo), lo que pienso, lo que digo y lo que hago. Coherencia en mi trabajo, con lo que estudio, y lo que transmito (E1).

Cuando se habla de las motivaciones que pueden estar relacionadas con aspectos externos a los entrevistados, se evidencia que los docentes que pone en práctica la EDCG cuentan con vínculos y encuentros con otras personas y entidades que les ha llevado a conectar con esta forma de hacer y que les mantiene conectado a ellos. Por ejemplo identifican causas de tipo espiritual, trayectoria personal previa a la Universidad en organizaciones altruistas, el

encuentro con otras personas/docentes que comparten las mismas inquietudes, crecer en un contexto que ha sido favorable (sensibilidad, personas que comparten, formación, etc.) o coincidencia en el departamento con compañeros que comparten la misma sensibilidad.

Porque en la práctica hay como esas dos condiciones, esas dos grandes causas: primero, mi propia trayectoria persona y segundo, que hay un contexto favorable (E9).

Me mueve espiritualmente, humanamente, las vísceras y el corazón me mueven para que eso sea así. Hay un nivel espiritual y otro visceral, que te mueve y otro evidentemente pasional. En mi caso personal, a mí la figura de Jesús de Nazaret, ha sido una figura clave en mi vida y es una figura muy crítica con la iglesia. A mí las personas que más me han marcado, han sido las personas que incondicional. Es decir, que son capaces de dar la vida sin esperar, todo el mundo espera algo a cambio. Hay un porqué espiritual de entender la vida así (E8).

He trabajado en ONGs, he estado en la Coordinadora de ONGs, yo no acabé mi carrera y seguí en la Universidad, sino que salí al exterior, he trabajado ahí, todo eso a mí me ha marcado mucho desde una perspectiva, me he dedicado a eso y no a otro tipo de trabajo porque yo tenía esa inquietud, mi propia trayectoria vital, y profesional y personal marca mi manera de trabajar ahora (E9).

En unas jornadas salió dos o tres personas que tenían un interés por el tema de la formación docente, decidimos empezar a trabajar de una manera distinta, no creíamos mucho que esto fuera cosas de ir a un curso a unas jornadas, creíamos que esto era una cosa que llevaba tiempo, que es un proceso de transformación, que es un proceso de reflexión y que había que hacerlo de manera compartida (E6).

Hemos crecido también en un ambiente y en un contexto de sensibilización, me he movido en un contexto alrededor de gente, alrededor de libros, alrededor de pensadores, en los que hay una búsqueda para pensar el mundo que podría ser y que no es (E13).

Motivaciones basadas en la satisfacción: hay motivaciones personales egoístas porque encuentra satisfacción, es gratificante, le hace sentir bien, encontrando autorrealización, le hace sentir lleno y feliz. Le permite conocer el mundo que le rodea, ser coherente con lo que piensa, trabaja más cómodo, le hace sentir mejor persona, le hace crecer haciendo lo que le gusta. Por otro lado, le resulta difícil trabajar de otra forma, y lo pasaría mal, le crearía angustia.

Es gratificante para mí (E7), para mí es mucho más satisfactorio dedicarme a hacer esto, que dedicarme a enseñar; te sientes, no sé, de autorrealización; hace sentirme bien. (E11); me llena más el trabajo que hago que el que hacía antes (E10).

Creo que me permite conocer el mundo que me rodea mucho mejor de lo que lo conocía antes (E10).

Hay una componente un poco egoísta. Más cómoda empleando este tipo de métodos, empleando este enfoque, porque también por mi forma de ser y por cómo le doy vueltas a la cabeza, siempre trato de conectar una cosa con otra (E2).

Porque me hace más feliz. A mí esto me hace feliz y creo que es legítimo por otro lado, intentar alcanzar la felicidad (E17E).

3.4. PERCEPCIÓN SOBRE LOS PROFESORES CON PRÁCTICAS DOCENTES CON ENFOQUE EDCG[7]

Con relación a cómo los entrevistados valoran qué percepción se tiene y se proyecta sobre el docente que impulsa pedagogías y procesos enseñanza-aprendizaje en coherencia con la EDCG y, por tanto, con carácter innovador, algunos de los entrevistados señalan que "no hay una sola visión", que "hay todo tipo de posiciones", de manera que "se abre un abanico muy grande al respecto" (E7, E10). Ello supone que se perciben, por un lado, posiciones que proceden de aquellos que más o menos están formados en EDCG, que son los que ven que estos docentes están haciéndolo bien, que están trabajando coherentemente y con mucho esfuerzo (E12), mientras que, por otro lado, están aquellos que se posicionan sin tener información (E6)[8].

a) Las percepciones que manifiestan una percepción con una componente negativa hacia los docentes.

b) Las percepciones que lo hacen de manera positiva.

c) Otra percepción más próxima a la indiferencia y forma de verse reconocidos e incentivados.

Se puede decir que, comparándolo con los resultados que lograron Hannan, A. y Silver (2006) en su estudio en las quince Universidades inglesas (en este trabajo se han obtenido datos procedentes de once Universidades españolas), existe cierto grado de coincidencia respecto a la desaprobación que se produce respecto a que los "proyectos de innovación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje son considerados con frecuencia como de bajo nivel y sospechosos, los innovadores se han descrito a sí mismos como aislados, e incluso, excéntricos e intimidados por sus colegas. Se encuentran con la oposición y la hostilidad, expulsados "en su departamento, entre los colegas más escépticos, que desprecian la enseñanza" y que ven la investigación como prioridad dominante"; al respecto,

[7] Algunos de los resultados y análisis que se expone en este apartado, se presentaron en el VI Congreso de Universidad y Cooperación al Desarrollo (Valencia, abril 2013).

[8] Coincidiendo con la entrevistada, aunque su respuesta está dirigida a que exprese qué percepción entiende se tiene sobre los docentes y sus prácticas docentes con enfoque EDCG, Montes del Castillo (2000:37) avanza hace más de una década la idea de que "existe un gran vacío de información en la Universidad sobre los problemas de cooperación y el desarrollo, sobre todo de la procedente del Tercer Mundo".

los entrevistados afirman tener la sensación de ir contracorriente, o como afirma E9 es como estar *nadando en contracorriente; no me considero un francotirador, en la facultad, a veces te hace sentirte un poco desubicado, a veces te hacen sentir un poco loco, aquí, o todos están locos, este está loco, quiere hacer aquí la revolución, yo pretendo todo el tiempo que mis alumnos vivan una experiencia nueva, se podría decir que es anticultural, parece que estaba proponiendo una cosa subversiva.*

Sin embargo, se encuentra frente a esta percepción, que los rasgos que se han visto en el apartado anterior sobre el perfil de un profesor con prácticas docentes con enfoque EDCG, apuntan a que deben estar asumiendo retos (Zabalza, 2003; E20C), atreviéndose a ensayar y a experimentar para incorporar elementos (E15), evolucionar e ir mejorando con el tiempo, lo que supone el estar estimulando, creando (Zabalza, 2003; Ortega Navas, 2010; Freire en Jara, 2009), innovando, generando cuestionamientos (Jara), revisando, retando (Freire, citado en Jara, 2009), etc.

> *Reticencias y muchos roces entre los que creíamos en la innovación y no creían en la innovación (E1).*
>
> *Los modernos también nos llamaban a la cara, los locos, los perro-flauta; a nosotros se nos percibe, sobre todo a la parte de cooperación, a veces se nos tildaba de mochileros, las cosas de los cooperantes y ese tipo de visión (E2).*
>
> *Soy un cuerpo extraño. Es un poco exótico (E5).*
>
> *Lo que yo sí siento muchas veces es que este grado de involucración, pues te hace sentir a veces un poco tonta (E7).*
>
> *Siempre acabamos las mismas caras, los mismos tontos (E8).*
>
> *Me ha tocado, un poco ser el Pepito Grillo, es la persona que adopta el rol de ser la conciencia crítica en determinadas instituciones. Puede ser el valor de "molestas" o puede ser también el valor del vigía (E8).*
>
> *Sí que me veo solo a la hora de prepararme lo que hago (E8).*
>
> *Al final vas contracorriente y no es fácil, a veces te sientes un poco solo (E9).*
>
> *Hay gente que tú notas que sintoniza contigo en otros departamentos, pero en la práctica, la conciencia de ser un grupo muy minoritario es muy clara, estamos en minoría (E9).*
>
> *Percibido en la marginalidad, el raro en este tipo de cosas (E9).*
>
> *Este tío está colgado (E10).*
>
> *Como raro, que no son clases, estos son los raros de paz, estos son los de la paz, como algo diferente, raro (E12).*

Se estima que se tiene una percepción buena sobre ellos, los docentes se sienten aceptados, con simpatía, respetados, valorados, con reconocimiento del esfuerzo y trabajo que realizan. Se les ve como personas responsables, intensas y apasionadas con lo que hace (Zabalza, 2003).

Cada uno es bastante autónomo y mientras tengas buenas encuestas… no tenga problemas, etc., con el paso del tiempo se ha visto que es algo riguroso, que ha sido aceptado, que ha tenido su trayectoria, que no tenemos malas encuestas, yo creo que la percepción es buena, pero no nos comunicamos (E2).

La Dirección de la escuela, las personas son más o menos afines, y también están interesadas en estos temas, y les caigo bien, y me llevo bien con ellos. Los estudiantes lo valoran muy positivamente, eso te legitima (E5).

Rechazo nada, mucho respeto, obstáculos ni uno, apoyo si hace falta, buenas relaciones, libertad, flexibilidad, no tengo nada negativo que decir (E6).

La inmensa mayoría, valoran de forma muy positivamente la experiencia de la clase (E9).

En general, es un movimiento que le genera cierta simpatía y respeto porque reconocen el trabajo, siempre y cuando tú no te metas en terrenos que les generes incomodidad (E10).

Nunca he recibido ninguna crítica, al revés, incluso, aprecio y reconocimiento; nunca me he sido cuestionado (E11).

El profesorado, yo creo que me perciben como una persona responsable, como una persona comprometida con la Universidad o con mis clases y con mi espacio de trabajo. Como persona intensa y apasionada con lo que hace (E13).

Yo creo que a este profesorado comprometido, digamos, el alumnado yo creo que le valora, le valora bastante, porque siente que aprende doblemente. Es decir, que aprende sobre los contenidos de la asignatura y que además está aprendiendo más cosas que tienen valor (E14E).

Se pone de manifiesto diferentes elementos: por un lado, cuando se deja de estimular institucionalmente los proyectos de innovación, el protagonismo de los docentes que asumen el reto, quedan suspendidos en el anonimato, como uno más (a diferencia de cuando la institución está apostando por estos proyectos); por otro lado, está el sentimiento de que en el ámbito departamental no se ha producido ningún control sobre la tarea del docente, pero tampoco ninguna iniciativa que impulse, ha dejado hacer con libertad, siendo en alguna ocasión, el entrevistado el único de su departamento que desarrolla la EDCG. También se pone de manifiesto, en cierta medida una actitud de autorreproche porque no lo ha sabido poner en valor y, por último, está la visión de que la institución y el entorno ignora mientras no molesten, no tenga encuestas negativas, produciéndose en alguna ocasión la realización de carga docente que no es contabilizada por el departamento.

Antes era reconocido, era palpable, se veía físicamente en la facultad quiénes estábamos, quiénes nos reuníamos, quiénes estábamos de arriba para abajo con los alumnos aquí y allá, en el campus, fuera, dentro, haciendo asambleas continuamente; ahora eso ya no se respira; el que innova lo hace dentro de clase y nadie se entera (E1).

Nadie está ni interesándose por cómo lo hace el otro ni discutiendo, ósea ni haciendo una valoración crítica a un juicio sobre qué haces (E2).

La dirección del departamento ni ha fiscalizado…ni ha querido… sino más o menos ha ido viendo cómo se trabajaba, y ha ido detectando situaciones a lo mejor no deseables, pero ha dado bastante libertad; no se ha dedicado ningún tipo de espacio a compartir métodos docentes ni que nadie conociera exactamente cómo hacemos este trabajo (E2).

En mi departamento soy el único docente que hace este tipo de actividad; a mí me duele, a lo mejor no lo he sabido negociar o convencer a los demás; a lo mejor yo tampoco me sé vender bien, ni darle como empaque; que no me reconozca la carga docente hace sentirme muy mal y me repatea; me ha faltado picardía o de saber un poco manejo político del tema para saberlo ganar; también creo que tuve mala suerte (E5).

Cuando caes en contextos donde hay gente que más o menos se lo cree, pues bueno, o te dejan hacer o lo apoyan… (E5).

Otras personas pues pueden ser más ajenas a estos lenguajes; cada vez me quedo más con aquellos que compartimos los mismos lenguajes para fortalecernos un poquito (E7).

O sea, hace falta gente que abra ojos (E8).

3.5. RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

Se plantea una relación de “reconocimiento” mutuo, de respeto ante todo, cercana, individualizada, personalizada y de proyecto conjunto. Se alerta sobre la confusión por parte de los estudiantes en considerar este tipo de relación como si de “colegas” se tratara, lo que exige al docente tener que reconducirla.

A veces, quizás es demasiada interacción, siempre un poco trato de, pues a ver estoy por encima entre comillas y al ser profesora, pero busco una relación de una cierta horizontalidad, que me vean cercano, pero sin perder la exigencia, que son a veces los dilemas. Como te ven tan cercano, hay gente que sobrepasa un poquito la línea y ya empieza el tema del colegueo, el colegueo. Se confunden. A ellos a veces les choca que en algunas cosas, pues sean más estrictos, o digas mira, estos son los métodos de valoración, no podemos hacer excepciones, sino se crean situaciones injustas, o se sientan precedentes. Eso a veces les cuesta, porque sienten que como eres más cercana que otros profesores, no lo entienden (E2).

El abrir las confesiones, las reflexiones, el pedirles que aporten su experiencia, sus conocimientos, su entorno, lo que ellos han vivido. Todo eso son formas de respetarles, de escuchar, yo creo que es un poco todo, es como te planteas y como haces las cosas… (E6).

La relación con los alumnos es cercana, es bastante cercana. Ya tenemos ahí bastante afecto puesto en el asador. La verdad es que a mí me gusta mucho conocer a la gente, a las personas, y no tenerles ahí como un nombre. Me preocupo de ponerle los nombres enseguida,… (E12).

La relación era más cercana, más individualizada, más personalizada. Aquí pues es mucha más gente a la vez, con lo cual, no das a bastos a conocer a la gente como antes (E12).

La relación: es que precisamente, ésa es la palabra relación, la palabra relación es uno de los elementos más importantes de la educación, la relación docente-alumnado pasa fundamentalmente por el reconocimiento del otro como sujeto, que tiene deseos, que tiene intereses, que tiene problemas, que tiene biografía, yo la veo como una relación de reconocimiento (E17E).

4. CONCLUSIONES

Sobre la práctica docente con enfoque de EDCG, se desprende como conceptualización de la EDCG que es un proceso educativo, continuo, democrático, emancipador, basado en valores humanísticos, para que la persona tome conciencia crítica frente a las complejas relaciones sociales, económicas y políticas, y se posicione con sensibilidad contra las injusticias sociales y actúe para transformarlas, a la vez que construir un mundo más justo para ser feliz.

Del conjunto de guías docentes dentro del apartado “objetivos generales”, la mayoría de las guías que lo contemplan, reflejan objetivos relacionados con la EDCG (7 de 9 que equivale a un 78% del total de las asignaturas que presentan este apartado).

Se produce una descompensación entre número de asignaturas con objetivos generales que refieren a la ED (7 sobre 13), las que refieren a objetivos específicos (2 sobre 13, pero son las dos únicas asignaturas que identifican objetivos específicos, en el resto no aparece este apartado) y las que explicitan contenidos (10 sobre 13).

Resulta llamativo que siendo que, casi la mitad (6 de 13) de las asignaturas no contemplan en sus objetivos generales identificación con la ED, en cambio, con relación a los contenidos que trabajan con los estudiantes, la mayoría sí los contemplan (10 de 13).

Con relación a los contenidos atendiendo a los resultados de las entrevistas se propone una amplia perspectiva en cuanto a diversidad de conceptos, que favorece la vinculación con los contenidos de cualquier asignatura dado el carácter transversal que los caracteriza. Por otro lado, las habilidades están dirigidas a dotar de herramientas que permitan al estudiante adoptar una actitud con posicionamiento en el mundo para actuar sobre él.

Respecto a los contenidos de habilidades, se trata de un análisis muy crítico de la sociedad, en términos económicos, para explicar lo que está ocurriendo, análisis político, económico y

sociológico, análisis en clave de género, la pobreza y la desigualdad, intercultural, desde lo global a lo local.

La comprensión ha de ser de la situación del mundo, sobre qué es lo que está pasando desde el punto de vista económico, y qué consecuencias hay a nivel social, cultural, educativo; de la relación con el territorio, y con la naturaleza, como ser social; de la desigualdad en el mundo, interpretando y entendiendo las desigualdades que existen.

Verse como sujeto individual y como sujeto colectivo, querer construir, cambiar/ transformar poniendo al sujeto, el sujeto individual como colectivo, aprendiendo a leer el mundo y a ir construyendo desde esa lectura crítica; desarrollando formas diferentes de construir nuestra forma diferente de cómo interpretar el mundo; pensándose en el mundo que quiere cambiar, que quiere transformar, que quiere mejorar; planteándose qué se puede hacer con la informática para crecer, mejorar la vida de la gente, en salud, educación, generar ingresos, derechos humanos, etc.

Siendo capaz de adoptar estrategias para querer estar de un modo activo y participativo; organizarse en el contexto de la democracia real; diseñar estrategias colectivas para su transformación y confrontar de argumentos, de manera razonada, respetuosa y deliberativa.

Sobre los atributos que han de adquirir los estudiantes, se pone de manifiesto que la principal preocupación de los entrevistados es que los estudiantes adquieran habilidades y actitudes. Se focaliza la atención en que los mismos sepan hacer y sepan ser.

Con relación a las estrategias, herramientas e instrumentos metodológicos, por la diversidad de metodologías que se proponen en las guías docentes, se podría desprender que los entrevistados, en general, emplean un amplio espectro de técnicas y estrategias, entre las que se citan muchas de ellas en el apartado de la revisión bibliográfica. Con relación a los resultados de las entrevistas, este hecho se constata. Se destaca además que, en las guías docentes, en muchas ocasiones no se citan propuestas de actividades que los docentes sí las especifican a posteriori utilizando otros instrumentos, como son guías u orientaciones sobre cada una de las actividades a realizar.

Siguiendo con la diversidad de actividades y modalidades de aprendizaje, se observa el esfuerzo de los profesores por introducir diversidad de actividades para abordar la tarea docente. Esta situación sintoniza con la propuesta teórica sobre las posibilidades que ofrece la presencia de formas y acciones distintas de trabajar la docencia, tanto desde la propuesta del EEES como desde la propuesta de la EDCG.

Respecto a las modalidades de aprendizaje, se detecta el esfuerzo de los profesores que lo citan porque quede reflejado en las guías docentes, sin embargo, se da la circunstancia de que hay guías que no señalan nada al respecto, por lo que se interpreta como un déficit atendiendo a las propuestas realizadas sobre la importancia que tiene que los estudiantes

sean conocedores sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje al que se van a exponer, máxime cuando en la EDCG se plantea un posicionamiento activo del alumnado. La ausencia de esta información, sitúa al estudiante en una carencia de información que le impide conocer y comprender desde el principio las expectativas que se proyecta sobre él, y por tanto, de poder abordar la tarea desde la apropiación de su proceso de aprendizaje. En definitiva se estima que se convierte en un obstáculo para el desarrollo de la actividad docente.

Con relación a procesos se plantea que los procesos de aprendizaje han de ser flexibles.

Se observa que en las guías docentes se expresan diversos criterios de evaluación (un total de 11 guías docentes incorporan una media de entre 3 y 6 criterios). Este dato cuantitativo evidencia la intencionalidad de introducir y combinar criterios, tal y como requiere la EDCG y como lo refleja el EEES.

Con relación a los modelos de evaluación, la asistencia y realización de las tareas de aula, junto al examen son los que presentan mayor presencia. El peso porcentual cuando este último se identifica, se encuentra entre el 25% y el 100 %, siendo el que se utiliza en las convocatorias ordinarias según las guías docentes (no es un criterio que se manifieste en las entrevistas).

Sobre quién evalúa, el profesor se constituye en una figura central que efectúa la evaluación.

El protagonismo de los estudiantes en la definición de los criterios de evaluación, y en su puesta en práctica, se pone de manifiesto de manera limitada. No se constituye en la práctica más extendida, frente al peso que adquiere el examen tanto de presencia como del peso porcentual. El criterio que se muestra más claramente definido sobre su peso porcentual en la evaluación es el de la asistencia y el de los exámenes.

Se aprecia que en la mitad de las guías docentes explicitan la evaluación continua, y en la práctica disminuye el número de profesores que refieren a ella. No obstante, se produce una contradicción respecto a la cantidad de diversidad de acciones y actividades que se promueven en el proceso metodológico, que parece no entran a formar parte de la evaluación. Esto contraviene la filosofía de la EDCG y del EEES, en tanto que los estudiantes proyectan su interés, motivación y esfuerzo en aquello que el docente va a considerar para su evaluación y calificación.

Se observa que en las guías docentes no se menciona las evaluaciones iniciales ni finales, sin embargo, en la práctica son varios los profesores que aplican esta evaluación, que coincide con las indicaciones de la EDCG. La evaluación inicial tiene como finalidad determinar el nivel de partida del grupo de estudiantes, mientras que la evaluación final puede tener dos objetivos: uno, respecto a medir los resultados de aprendizaje adquiridos

por los estudiantes una vez finalizada la asignatura, y dos, evaluar la propia asignatura. Mientras la primera tiene mayor eficacia para el estudiante, la segunda, le es útil al profesor para obtener un feedback que le permita revisar y mejorar.

Las motivaciones de los profesores, desde el punto de vista de los principios orientadores, se puede afirmar que se produce un predominio de la visión política. Las respuestas apuntan hacia un docente crítico, comprometido y activo, atendiendo a obligaciones de carácter moral, normativo e institucional. Desde el punto de vista político, se trata de un compromiso personal, resultado de su coherencia, por cómo ve el mundo, y por su preocupación política, que le lleva a pensar que puede y debe ayudar a otros, acompañarlos y aportar en la mejora de la vida de las personas.

A ello le sigue su motivación pedagógica, en coherencia con la EDCG, buscando dotar de sentido y significado a su vida, personal y profesional, coherencia entre lo que piensa, dice y hace, lo que le permite empoderarse.

Los principios glocal y de identidad también se han hecho presentes en el discurso de los entrevistados, aunque con menor incidencia. Respecto al primero, los entrevistados evidencian su conexión con el entorno, estableciendo vínculos y encuentros que les permite compartir las inquietudes, hace una labor en red, relacionándose con personas y entidades, próximas o lejanas, en el espacio y en el tiempo. Y, finalmente, el principio de identidad queda plasmado en las motivaciones que llevan a los profesores a realizar esta labor docente en el sentido de que en ella encuentra satisfacción, felicidad, comodidad y sentirse mejor consigo mismo, afianzando y reforzando con ello su identidad personal. Desde el punto de vista del principio de la identidad, el profesor universitario, como individuo, como persona individual, rige sus actos atendiendo a motivaciones de carácter político y de identidad, llevando a cabo un reconocimiento de sí y de los otros, resultado de un proceso y evolución personal de reflexión y experiencial, tanto a nivel personal como profesional, que desenlaza en un empoderamiento y afirmación de sí mismo.

Con relación al principio ecosistémico no se ha observado manifestaciones relevantes para presentar en este apartado.

Las motivaciones de los profesores desde las teorías de la motivación humana, es decir, cuando acudimos a las teorías de la motivación, tenemos por un lado que la manifestación de la satisfacción que estos encuentran en la opción metodológica que aplican, sitúa ante la *Teoría de Flujo y Motivación Intrínseca*, es decir, que los profesores universitarios encuentran motivación para su actividad docente en la satisfacción que obtienen en la realización de la misma, esto se desprende cuando manifiestan que todo ello le lleva a sentirse bien consigo mismo, obtiene felicidad con ello, se siente cómodo, se siente bien y le resulta gratificante, le llena, y da sentido a su vida. Se expresan tanto desde la perspectiva

meta, cuando refieren a la búsqueda de la coherencia o de dar cumplimiento a sus obligaciones profesionales y morales, como desde las expectativas que proyecta como por ejemplo, en contribuir a transformar, a mejorar y construir un mundo mejor y eliminar las injusticias.

Las motivaciones según la *Teoría del Factor Dual de Herzberg*, se evidencia que existen factores de los denominados *extrínsecos*, como procedentes del contexto universitario, no se señala nada destacable, sin embargo, respecto a los factores *intrínsecos*, que sí dependen de sí mismos, y que involucran a los sentimientos relacionados con el crecimiento y desarrollo personal, el reconocimiento profesional, las necesidades de autorrealización, la mayor responsabilidad porque ello depende de las tareas que el individuo realiza en su trabajo, sí quedan claramente manifiestas (posibilidad de empoderamiento, encuentro de la felicidad, sentirse bien con lo que hace, encuentran coherencia).

Respecto a la *Teoría X y Teoría Y* se descarta la dejación e indiferencia por parte de los profesores a la que refiere la Teoría X, sin embargo, cobra importancia las motivaciones que se citan en la Teoría Y, observándose el compromiso que los docentes asumen y adquieren, responsabilizándose y autogestionando su tarea docente trascendiendo a la mera transmisión de conocimientos, y proyectando su actuación hacia la sociedad y hacia la acción transformadora de las situaciones injustas, como reacción a su sentido obligación moral, normativo e institucional.

Con relación al perfil docente, desde la revisión bibliográfica y el trabajo de campo se manifiesta una preocupación por las carencias del docente. Estos déficits, hay que traducirlos como características que se estima debe reunir el docente de EDCG, como son la formación, tanto en contenidos relacionados con la ED, como sobre habilidades pedagógicas.

Resulta llamativo que los entrevistados/as apenas se refieren, tanto a nivel teórico como desde el trabajo de campo, a los conocimientos que deben tener los docentes respecto a los contenidos sobre la EDCG y, en todo caso, sí hay más preocupación por su formación pedagógica. Por otro lado, y dada la cantidad de manifestaciones expresadas, disfrutan de un lugar destacado las actitudes de las que debe disponer el docente universitario.

Con relación a las percepciones, señalar que las iniciativas de impulso y refuerzo de la ED en la Universidad por parte de los órganos que ostentan responsabilidad, contribuye (o no) a un mayor o menor reconocimiento y percepción positiva o negativa de los docentes que asumen su tarea desde este enfoque de la EDCG.

Con relación a las percepciones, se desgajan las siguientes conclusiones:

- Los entrevistados manifiestan que existe sectores cercanos a ellos que le expresan aprecio a su trabajo. Está relacionada esta valoración con la confianza, sintonía y

cercanía que personalmente existe entre el docente y las personas que proyectan esta valoración positiva. De alguna forma perciben que son respetados, lo que implica poner en valor el trabajo, la dedicación, la implicación y el compromiso que ellos aportan a su trabajo.

- Desde la valoración negativa y despectiva, tienen la sensación de ir contracorriente, o que son vistos como poco serios, responsables, o incluso, subversivos. Sienten poco respecto, sin muestras de interés por lo que están haciendo. Esta versión coincide con la valoración que sobre los docentes de universidades inglesas se tiene, cuando son señalados como “peligrosos” y de “bajo nivel”.

  Con relación a la percepción negativa, que desprestigia y resta autoridad al docente que práctica la EDCG, esta se contrapone a aquellas propuestas que señalan la recuperación de un papel más activo del mismo, recuperando su papel político, o como dice Nanni (2009) “los educadores tienen que volver a ser sujetos sociales “peligrosos” y culturalmente “subversivos” porque la educación refuerza siempre en la ciudadanía el sentido de la “posibilidad”, frente a cualquier determinismo”, y al conjunto de rasgos que definen el perfil “ideal” del docente.

Existe un sentimiento de que, especialmente desde la institución (departamento y/o centro, así como área), hay un “dejar hacer”, sin que se muestre ningún interés u opinión al respecto, produciéndose ausencia de reconocimiento y de refuerzo e incentivación. De alguna manera, la actividad innovadora del docente queda circunscrita a su espacio aula con sus alumnos, sin que nada de ello trascienda, o pueda ser socializado, lo que contradice la propuesta de trabajo en red y coordinado entre los docentes.

Capítulo 9

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES

y

PROPUESTAS

1. INTRODUCCIÓN

Para dar comienzo a este último capítulo, conviene recordar los objetivos que se persiguen con la investigación, para exponer a continuación la discusión, conclusiones y propuestas a partir de los resultados obtenidos de la revisión bibliográfica y documental (capítulos 4, 5 y 6) y del trabajo de campo (capítulos 7 y 8).

Todo el trabajo realizado tiene como *finalidad* contribuir a fortalecer las prácticas con enfoque de EDCG en la institución universitaria, concretamente en una de sus tradicionales misiones: la formación (formal), en los títulos de grado. Para ello se ha definido como objetivo general *"obtener un diagnóstico de las prácticas docentes con enfoque de EDCG, en los títulos de grado de las universidades españolas tras la implementación del EEES, para generar propuestas de mejora que contribuyan a su fortalecimiento".*

A partir de éste se delimita el estudio en los siguientes objetivos específicos, cuyos resultados se han presentado en los capítulos que se indican:

Objetivo Específico 1 Identificar cuáles han sido las claves de la adaptación del EEES en la Universidad española para visibilizar cómo ha afectado a la práctica docente. Capítulos 4 y 7.

Objetivo Específico 2 Indagar sobre cómo se ha producido e incide en las prácticas docentes, el proceso de institucionalización de la EDCG en la formación reglada de las universidades. Capítulos 5 y 7.

Objetivo Específico 3 Explorar sobre cómo se desarrolla la práctica docente con enfoque de EDCG en los títulos de grado de las universidades españolas, identificando las condiciones concretas en las que tiene lugar. Capítulo 6 y 8.

Objetivo Específico 4 Visibilizar y socializar los resultados sobre la realidad concreta en que las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG tienen lugar, para que se impulsen iniciativas que contribuyan al fortalecimiento de las mismas, especialmente ante la comunidad universitaria y científica. Comunicaciones presentadas en congresos y capítulo de libro pendiente de publicación (ver en el capítulo 3).

Tal y como se indica en el capítulo 3 (Fundamentación y diseño metodológico), se aplica el método de investigación inductivo-deductivo, guiado por las teorías metodológicas que

permite realizar una elaboración interpretativista de los resultados obtenidos, dirigido a dar satisfacción al objetivo perseguido a la vez que a contribuir al debate y a la reflexión.

Las siguientes secciones se estructuran atendiendo a las hipótesis de trabajo, las cuales han sido formuladas atendiendo a los respectivos objetivos específicos.

2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

2.1. SOBRE EL PROCESO INSTITUCIONALIZADOR DE LA EDCG EN LOS TÍTULOS DE GRADO A PARTIR DE LA ADAPTACIÓN AL EEES Y DE LA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA

Los elementos clave del EEES y la EDCG

Hipótesis 1 El contexto reciente de adaptación al EEES ha influido positivamente en la inserción de la EDCG en los títulos de grado de las universidades, favoreciendo la práctica docente con este enfoque.

En conjunto, el planteamiento del EEES es considerado como una oportunidad para la inserción de asignaturas con enfoque de la EDCG en los títulos de grado de las universidades.

Se tiene, por un lado, que el proceso de institucionalización del EEES acaecido en el *sistema universitario español*, proviene de su inserción en la AGE con competencias en la formación reglada universitaria, esto es en el MECD (ver siguiente gráfica) que, a su vez, se dota de órganos para abordar la tarea. A partir de esta identificación y adscripción de competencias, ha tenido lugar la generación de un *marco normativo* sobre los títulos de grado, mediante el que se define y ordena cómo han de estructurarse y con qué finalidad. En este sentido, la EDCG queda integrada en el diseño de los títulos y, por tanto, normalizado dentro de la política educativa, de ahí que se considere que el contexto es favorecedor para esta. Por otro lado, desde el *sistema de la cooperación* española (MAEC), se impulsan estrategias específicas en materia de la ED, que incluye a la educación formal

y, por tanto, a las universidades, pero al carecer de competencias en la educación formal, su intervención es limitada.

Sin embargo, las expectativas sobre la presencia de la EDCG en los títulos de grado han quedado frustradas, especialmente por cómo se ha abordado la implementación del proceso de adaptación al espacio europeo, que, como mínimo, se materializa a través de lo que se ha denominado “elementos clave” en este trabajo, que son el ECTS, el diseño de los títulos, las guías docentes y la dotación de recursos, que se trata a continuación.

Para comenzar decir que, en el espacio de la CD, la ED es un término con identidad propia y de uso generalizado; en el espacio educativo universitario, no se explicita el vocablo, concretándose a través de los planteamientos generales que el EEES ha comportado, de la regulación y procedimientos que las universidades han de aplicar en el diseño de los títulos, y de la concreción de los objetivos, contenidos, metodologías, atributos y sistemas de evaluación, que integran el currículum de las asignaturas.

Se aprecia que la creación del *ECTS* contribuye a ordenar la actividad docente, visibilizándose el trabajo que realizan los estudiantes. El tiempo adjudicado a cada crédito incluye la realización de diversas tareas, con lo que se propone abordar un cambio metodológico dirigido hacia la obtención de resultados basados en el aprendizaje, de manera que todo ello capta la perspectiva de la EDCG.

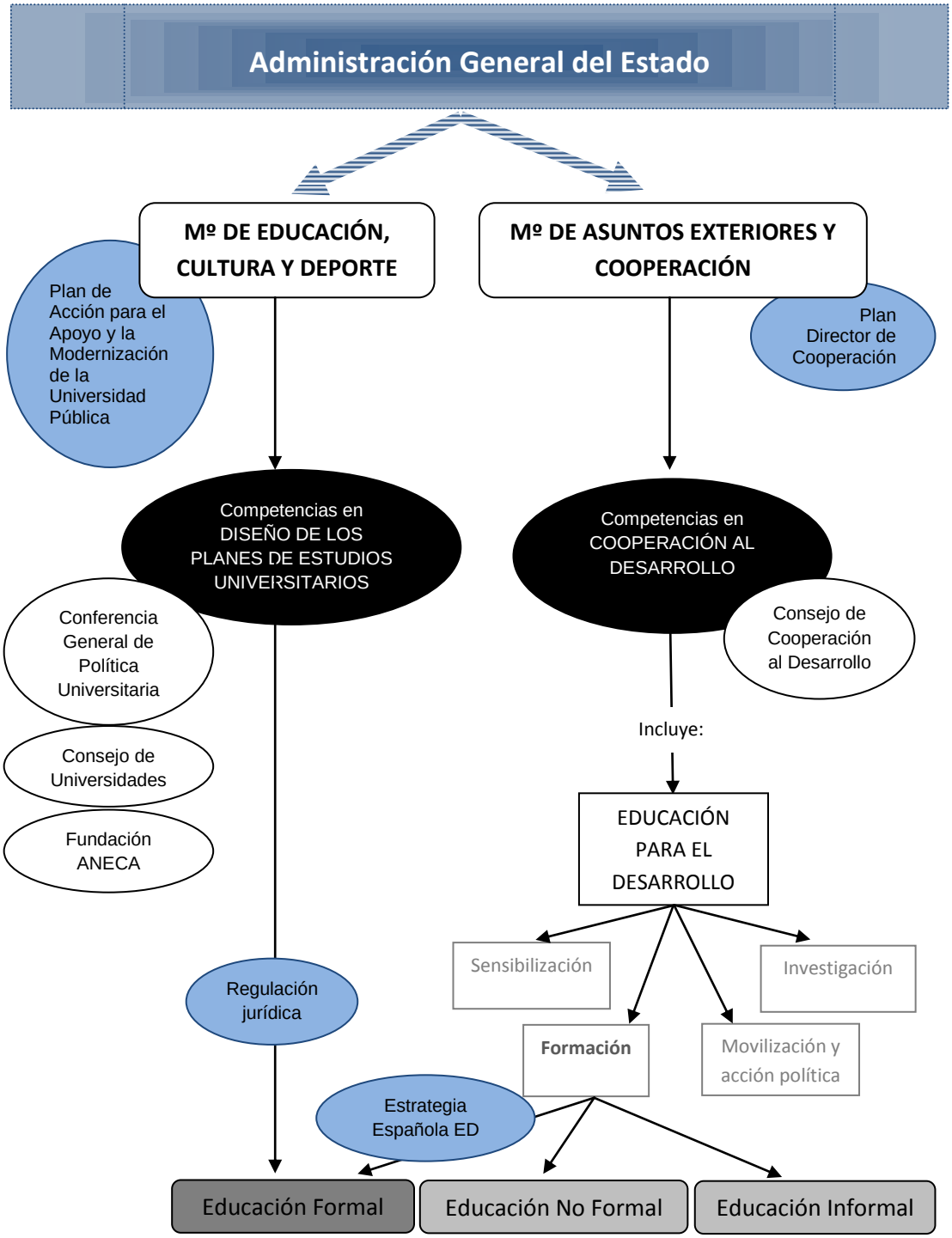
No obstante, esta intervención directa sobre el ordenamiento de este tiempo a través de las *guías docentes*, mediante las que se ha de explicitar el currículum de las asignaturas, contribuye a que los estudiantes tengan conocimiento sobre qué, cómo y para qué se va a trabajar en cada asignatura, antes de matricularse en la misma. Si bien este hecho no se cuestiona, esta característica sí es observada como un condicionante rígido, que contraviene la dinámica de un modelo de enseñanza que constantemente incorpora elementos que el contexto y la realidad aportan, a la vez que dificulta la adaptación de los procesos pedagógicos a las características de cada grupo de estudiantes.

A esta rigidez se suma la que procede de cómo se han *diseñado los títulos,* debido a que, con vocación de favorecer la movilidad de los estudiantes por las distintas universidades, han sido estructurados de manera homogénea a partir de un conjunto de directrices elaboradas por la ANECA, condicionando a todas las universidades a diseñar bajo la misma estructura (materias y asignaturas).

En la práctica, la oferta formativa que cada Universidad se propone, ha sido elaborada por la misma, diseñando todos y cada uno de sus títulos, atendiendo a aquellas directrices generales. Este hecho ha ocasionado que no se produzca una coincidencia total entre las mismas titulaciones ofrecidas por las distintas universidades. En definitiva, ha derivado en

dos consecuencias visibles: el encorsetamiento de las universidades para elaborar sus títulos y la no completa satisfacción a la aspiración del EEES de favorecer la movilidad de los universitarios.

Gráfica 4: Ordenamiento institucional de la AGE, con relación a la EDCG en la educación formal universitaria en España.



Fuente: Elaboración propia.

Así pues, bajo la presión de los plazos establecidos por los estamentos políticos para dar cumplimiento a la adaptación al EEES, las universidades españolas han activado la tarea del diseño de los títulos a cargo de un reducido número de personas, por lo que ha carecido de consenso, y en contraposición al discurso oficial y a las manifestaciones de los entrevistados, respecto a que este proceso debe ser participativo, echándose en falta las posibilidades de encuentro, debate y participación para la realización de esta tarea.

Se impone a la comunidad universitaria una lógica de funcionamiento que despierta, no en pocas ocasiones, detractores y resistencias, en tanto que es percibida en atención a intereses de grupos de presión, especialmente del mercado. Ello es debido a que se ha instaurado su misma lógica de funcionamiento al interno de las universidades, estableciéndose una comunicación vertical de arriba-abajo, sin considerar la participación de los miembros de la comunidad universitaria (tanto del profesorado como de los estudiantes), de los que se espera el cumplimiento de los mandatos, atendiendo a criterios de productividad en plazos.

Se añade a lo anterior que la ausencia de *recursos* que un proceso de cambio tan importante como este necesita, dificulta que la EDCG sea una realidad en el sistema educativo universitario. Esta escasez de recursos, acentuada por la crisis, ha afectado especialmente a las acciones de investigación y sensibilización en ED, pero se entiende que no afecta en la actividad docente de los profesores. Sí se alerta sobre otros aspectos que inciden en la calidad docente y vulneran el discurso oficial que el EEES promulga. Estos son: el elevado ratio número de estudiantes/profesor; las condiciones físicas rígidas de las aulas, la reducción de profesorado suponiendo: aumento de carga docente, aumento del número de grupos y aumento del número de estudiantes a atender.

Todos estos aspectos condicionan negativamente el desarrollo de la práctica docente con una pedagogía basada en la EDCG y contraviene los elementos consustanciales del EEES.

De todo lo pronunciado, se deduce que la hipótesis 1 se confirma en tanto que el planteamiento y la filosofía del EEES respecto a los procesos de aprendizaje, metodología y estrategias de evaluación, favorecen la presencia de la EDCG en los títulos de grado. Sin embargo, la implementación y las condiciones en los que se ha materializado, contraviene la práctica docente.

La estructura universitaria

Hipótesis 2 La estructura universitaria se implica en la consolidación de las prácticas docentes con enfoque EDCG de los títulos de grado, asumiendo iniciativas de refuerzo y de reconocimiento curricular de los profesores que las llevan a cabo.

Respecto a la *estructura orgánica*, se observa en la institución universitaria el mismo paralelismo que en la AGE, produciéndose la identificación de órganos con competencias separadas respecto a la educación formal que se ofrece y su papel en materia de cooperación al desarrollo, visibilizándose un vicerrectorado para cada caso.

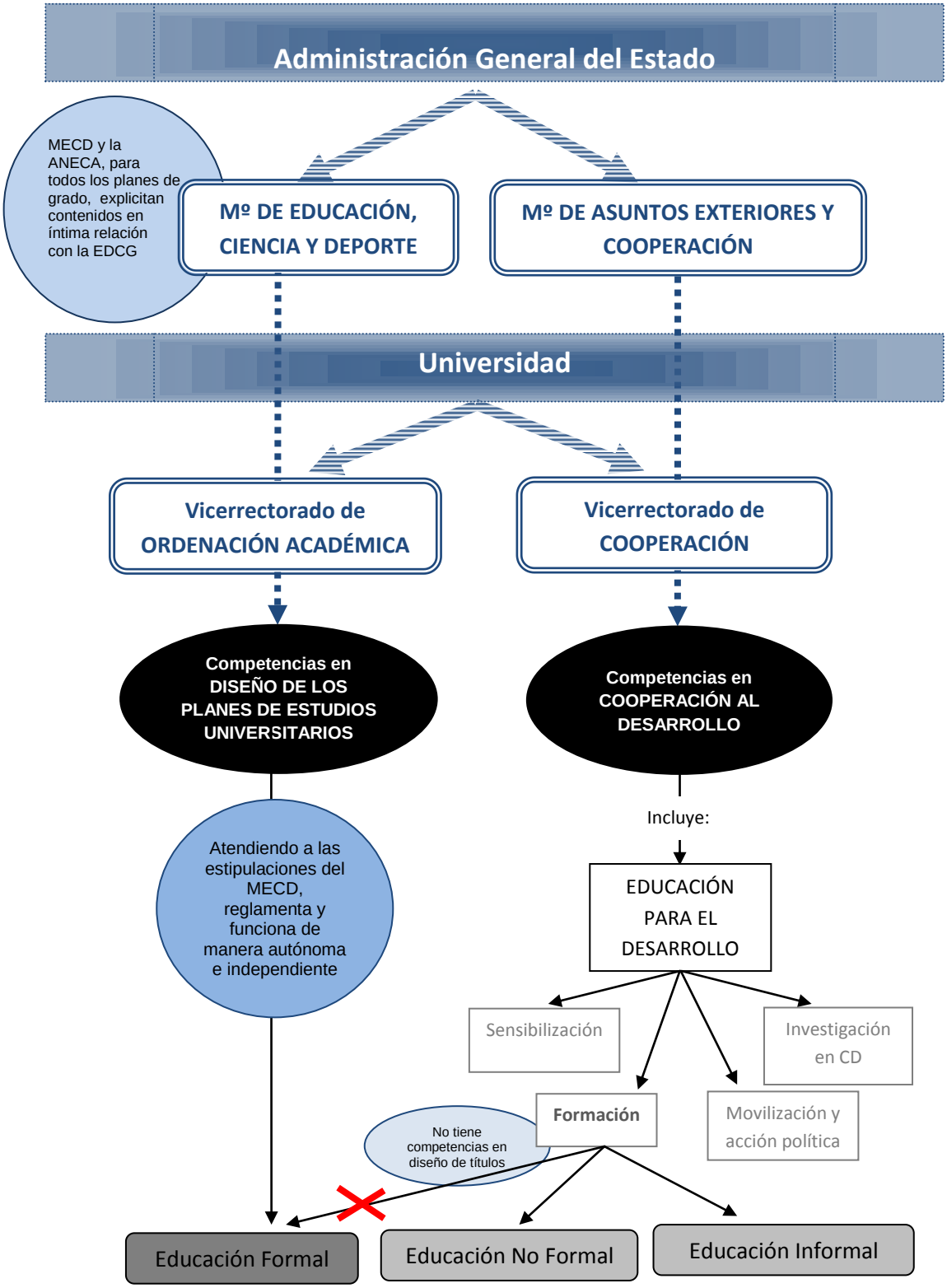
Corresponde a los vicerrectorados de ordenación académica el desarrollo de la política universitaria en materia de diseño e implementación de los títulos de grado. Dado que se proyecta una estructura paralela con distribución de responsabilidades, los vicerrectorados con competencias asignadas en materia de CD, no tienen capacidad para intervenir en el diseño de los planes de estudio. Si bien es cierto que les corresponde un papel supervisor, de asesoramiento y seguimiento en el cumplimiento de lo que la Estrategia Española de ED señala respecto a la presencia de la EDCG en la formación reglada.

En cuanto a la *normativa* en materia de educación terciaria, los vicerrectorados de ordenación académica, sí están obligados a dar cumplimiento a la regulación y normativa que determine el MECD. En este sentido, la normativa y todos los documentos que la ANECA ha elaborado y hecho públicos, apuntan a que en los planes de estudio se contemplen contenidos en íntima relación a la EDCG.

Se desprende una ausencia de *política estratégica* conjunta y transversal del sistema universitario que estimule hacia la inserción de la EDCG en las titulaciones de grado, y que contribuya a dar satisfacción a este mandato normativo. Dada esta situación, y aunque los vicerrectorados con competencias asignadas en materia de ordenación académica, tienen la responsabilidad de favorecer y proporcionar los instrumentos y medios, así como velar por su cumplimiento, ello queda sujeto a cómo cada Universidad ejerce su derecho de autonomía para gestionarse a sí misma, de qué órganos asumen la tarea de diseñar, elaborar, proponer y aprobar dichos planes, y cómo se establece el procedimiento para este fin.

Se entiende aquí que, el no cumplimiento de la normativa del MECD, por parte de las universidades con relación a la materia que aquí ocupa, vulnera el derecho de los estudiantes universitarios a recibir la formación integral proclamada por el EEES, y al que se debe el sistema universitario español.

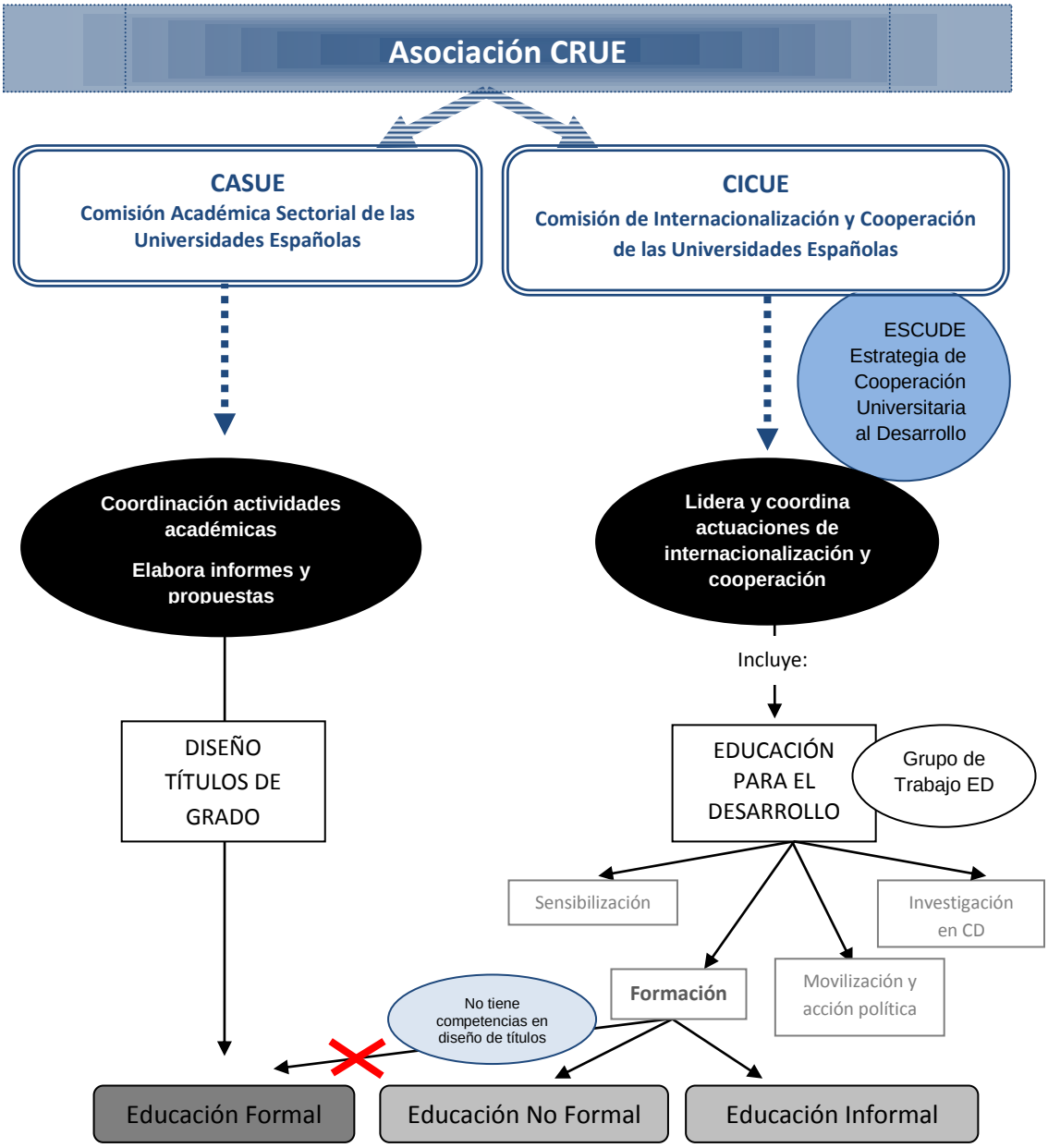
Gráfica 5: Ordenamiento institucional universitario de la educación formal con relación a la EDCG, en España.



Fuente: Elaboración propia.

En la misma lógica organizativa, las comisiones sectoriales de la CRUE se configuran atendiendo a las competencias asignadas al vicerrectorado que representan, produciéndose una vez más, una actuación paralela, sin punto de encuentro, sin que confluyan las tareas de coordinación, comunicación e intercambio.

Gráfica 6: Organización de las universidades a través de la Asociación Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la hipótesis 2, se considera que la situación narrada sobre cómo ha evolucionado el papel de la Universidad, debilita la inserción de la ED en los títulos de grado de las universidades. Algunos de los elementos que se estima han contribuido a ello son, entre otros: la ausencia de participación en la elaboración de los diseños de estudio, impidiendo la implicación plural de la comunidad universitaria; los déficits que los gestores y representantes universitarios han experimentado para abordar una empresa tan ambiciosa bajo la presión de plazos restrictivos y escasa dotación de recursos; y, finalmente, al circunscribirse históricamente y explícitamente la ED en el ámbito de la CD, la estructura con competencias en el diseño e implementación de los títulos de grado, no la asimila como parte de la formación formal.

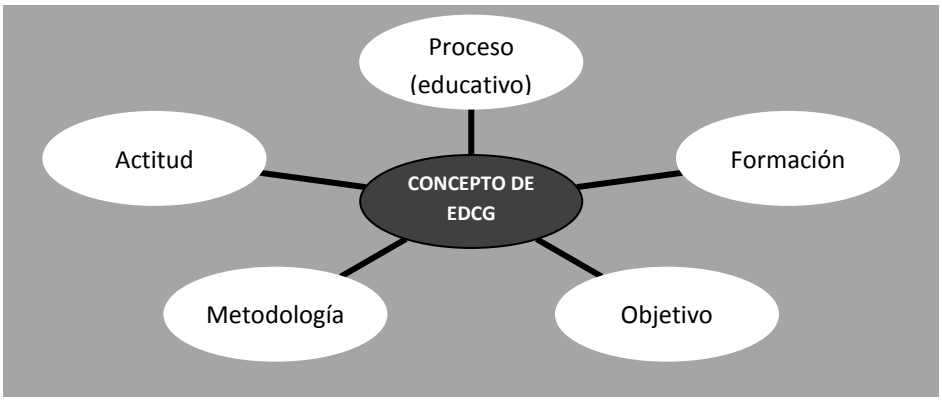
Esta situación contribuye a la no consolidación de las prácticas docentes con enfoque de EDCG en los títulos de grado, y confirma el vacío institucional respecto a las políticas de refuerzo y de reconocimiento curricular a los profesores que desarrollan su acto docente con enfoque de EDCG, hecho que ha sido explícitamente manifestado por los informantes clave durante todo el trabajo de campo.

2.2. LAS PRÁCTICAS DOCENTES CON ENFOQUE DE LA EDCG EN LOS TÍTULOS DE GRADO

Hipótesis 3 Las prácticas docentes con enfoque EDCG que realizan los profesores universitarios, se adecuan al currículum de las asignaturas con enfoque de la ED en los títulos de grado.

La revisión documental y bibliográfica habla de la necesidad de redefinición del *concepto de la EDCG* hacia una “sexta generación”, requiriendo una adaptación en función de las nuevas exigencias contextuales. El trabajo de campo visibiliza la complejidad del constructo, evidenciándose diversas formas de expresarlo, de manera que puede ser entendida como un proceso (educativo continuo), como formación, como objetivo, como una metodología o como una actitud. El contraste de datos permite obtener estos cinco enfoques a los que se acude para definir a la EDCG. Si bien se presentan diferenciados entre sí, aquí se acepta que desempeñan un papel complementario, reafirmándose la complejidad y dificultad de la obtención de una definición única consensuada.

Figura 33: Aspectos que definen la EDCG.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del trabajo de campo.

Siguiendo con los contenidos, si se cruzan aquellos *contenidos conceptuales* que arroja la revisión bibliográfica y documental, con los que proponen los entrevistados, se tiene que atendiendo a un análisis inductivo, se pueden ordenar según siete temáticas: sociocultural, política, cooperación, economía, educación, ética-moral y medioambiente. Se detecta con ello que, las temáticas relacionadas con el ámbito educativo y la dimensión ético-moral, son contenidos conceptuales de especial interés para los entrevistados (ver siguiente tabla).

Si bien es cierto que en la literatura las dimensiones educativa y ética-moral en la EDCG se reseñan, estas se circunscriben fundamentalmente en la definición o en la estrategia sobre cómo ha de entenderse su abordaje, y no tanto desde el punto de vista de contemplarse como contenidos conceptuales que explícitamente sean tratados en el aula con los estudiantes.

En este sentido, se valora pertinente que el conocimiento conceptual de estos contenidos, refuerzan y contribuyen a alcanzar la formación integral de los estudiantes universitarios, que es a la que aspira el EEES y a la que la EDCG se dirige.

Tabla 33: Contenidos conceptuales de la EDCG.

Temáticas	Conceptos propuestos en la revisión bibliográfica	Conceptos propuestos en las entrevistas
Relacionados con la dimensión sociocultural	1. Pobreza / Desigualdad / Justicia social / Solidaridad y cooperación 2. Equidad de género 3. Identidad / Interculturalidad / Respeto a la diversidad cultural 4. Derechos humanos, derechos de los niños y las	6. Condiciones sociales, impactos sociales que puedan tener 7. Derechos humanos-Introduce el enfoque de derechos humanos. 8. Desigualdades 9. Género y empoderamiento de la mujer 10. Justicia social, derechos humanos, diversidad,

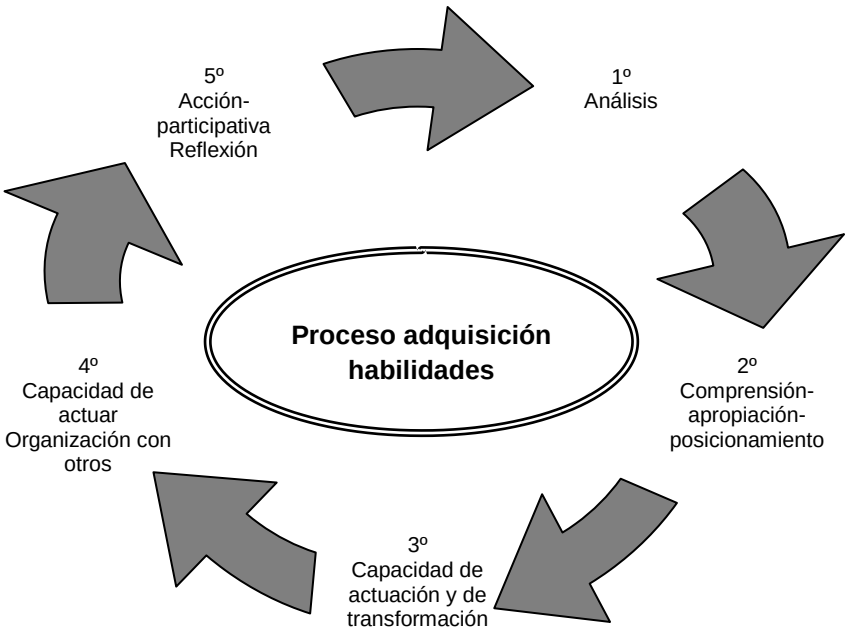
	niñas y derechos y responsabilidades 5. Calidad de vida / Salud individual y colectiva	inmigración, discapacidad, inclusión educativa 11. Objetivos de Desarrollo del Milenio 12. Pobreza 13. Por qué está el mundo en estos momentos como está. 14. Psicología social y de la desigualdad 15. Realidad social, política, cultural, económica…
Relacionados con la dimensión económica	1. Desarrollo / Modelos de desarrollo / Desarrollo sostenible 2. Ayuda al desarrollo 3. Interdependencia / Interrelaciones 4. Globalización e interdisciplinariedad (economía, política, historia, antropología)	5. Alternativas de consumo 6. Decrecimiento 7. Desarrollo, análisis de la Ayuda Oficial al Desarrollo. 8. Globalización 9. Teorías del desarrollo
Relacionado con el concepto de “cooperación”	1. Generación de conocimiento, para qué y para quiénes se genera el conocimiento 2. Catástrofes humanitarias 3. Paz y resolución de conflictos	4. Cooperación 5. Cooperación para el desarrollo 6. Metodología de CD, el marco lógico, la metodología del enfoque de género, el enfoque de derechos humanos, el marco de los derechos humanos, el cabildeo que es una metodología del Sur 7. Organismos internacionales, por qué nos llegan las políticas de cooperación. 8. Por qué trabajamos la CD 9. Proyectos de cooperación
Relacionados con la dimensión política	1. Ciudadanía cosmopolita 2. Poder / Formas de gobierno / Democracia / Participación ciudadana / Convivencia y ciudadanía	3. Ciudadanía 4. Gobernanza 5. Incidencia política 6. Interrelaciones políticas y sociales entre el Norte y el Sur 7. Participación ciudadana 8. Radicalidad de la democracia 9. Voluntariado
Relacionados con la dimensión educativa		1. Educación en valores 2. Educación para el desarrollo 3. Educación, pedagogía, enseñanza, aprendizaje, diferenciamos conceptos, términos de formación, adiestramiento, instrucción, enseñanza 4. El papel de la educación y la formación en los países del Sur 5. El valor de las educaciones, la participación social y debates actuales

Relacionado con la dimensión ética-moral		1. Aspectos éticos 2. Códigos éticos, códigos medioambientales, principios que deben regular la profesión, valores de honestidad, de rigor, de conocimiento, de no daño, de no causar daños. 3. Competencias éticas 4. Dilemas morales 5. Responsabilidad social de la profesión
Relacionados con la dimensión medioambien-tal	1. Medio ambiente/ sostenibilidad medioambiental	2. Impactos medioambientales 3. Medio ambiente 4. Sostenibilidad

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la revisión bibliográfica y del trabajo de campo.

Los *contenidos de habilidades* que se plantean los profesores entrevistados, son coherentes con la propuesta que la revisión bibliográfica aporta, evidenciándose el proceso integrado por las siguientes etapas: capacidad de análisis; comprensión de la realidad, apropiación de un posicionamiento ante ella; verse a sí mismo empoderado, con capacidad de actuar y transformar; desde una perspectiva compartida, colectiva, por lo que se hace a través de la organización con otros, y de forma planificada; que le lleva a la acción-participativa y reflexión.

Figura 34: Proceso de adquisición de habilidades basadas en la EDCG.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la revisión bibliográfica y del trabajo de campo.

Aunque los aprendizajes de los estudiantes han de estar dirigidos a la adquisición de conceptos, habilidades y actitudes, los resultados del trabajo de campo se concentran, fundamentalmente, en la adquisición de habilidades y actitudes, poniéndose de manifiesto que existe una preocupación porque los estudiantes sepan hacer y sepan ser. La adquisición de aprendizajes que versen sobre los contenidos conceptuales relacionados con la EDCG, pero que carezcan de aprendizajes de habilidades y actitudes en coherencia con ella, se presenta como el principal déficits, de ahí que sea la prioridad más manifiestamente explicitada.

Todo ello hace presuponer que se puede abordar enfoques metodológicos que contribuyen a la adquisición de aprendizajes en sintonía con el modelo educativo que aquí se propone, con independencia a los contenidos conceptuales que han de tratarse. Es decir, la EDCG puede ser abordada tanto desde los contenidos conceptuales, como desde las habilidades o las actitudes, permitiendo al docente adoptar estrategias independientes, pero que contribuyen al mismo objetivo.

Esta flexibilidad favorece que la formación que adquiere un estudiante universitario a través del conjunto de asignaturas que integran la titulación que cursa, puede ser complementaria entre sí, en tanto que, mientras unas asignaturas pueden tener un potencial de trabajo desde los contenidos conceptuales, otras lo pueden tener desde la adquisición de habilidades o desde los contenidos actitudinales, no teniendo que darse a la vez los tres contenidos.

Este hecho entra en coherencia con las afirmaciones que apuntan a que trabajar pedagógicamente la EDCG no exige de la contemplación de contenidos conceptuales específicos, reforzándose la idea de que se trata de un proceso educativo cuya clave está en cómo se aborda, que es, como ya se ha dicho, la preocupación prioritaria de los informantes claves. Este hecho no entra en contraposición a que, en la medida en que determinados contenidos conceptuales de la asignatura lo permita, también se afronten poniéndolos en relación, análisis y reflexión con algunas de las nociones propias del ciudadano global.

Añadido a lo anterior, los entrevistados valoran positivamente la concreción de los aprendizajes a adquirir por los estudiantes a través de las competencias (que en este trabajo se han denominado *atributos*). Sin embargo, difieren en cómo se han concretado estos atributos, dado que ha sido en la dirección de la búsqueda de la satisfacción de los intereses de los grupos de presión, especialmente los procedentes del mercado, de manera que se ha producido una instrumentalización y una apropiación de la conceptualización de los atributos. Ello ha desenlazando en un alejamiento tanto de los atributos propios de la EDCG, como del modelo de Universidad a la que esta aspira.

Siguiendo con los elementos clave del EEES, la propuesta oficial del *cambio de paradigma metodológico*, resulta ser un aval para los docentes que se plantean la EDCG, quienes se sienten respaldados por ella. Esto es así porque los procesos metodológicos que abordan coinciden en aspectos como la diversidad de actividades, debiendo ser dinámicas y participativas, dirigidas a la adquisición de aprendizajes, dotando de protagonismo a los estudiantes, y favoreciendo la diversidad de estrategias de evaluación, incluyendo la autoevaluación, siendo una evaluación continua y procesual, asimilándose con la forma en que los entrevistados plantean su acto docente.

Por tanto, se estima que las propuestas de cambio metodológico proclamado por el EEES se vinculan directamente con las estrategias metodológicas de la EDCG, sosteniendo coherencia en los mecanismos, estrategias e instrumentos a aplicar. Ello es así, porque coinciden en el objetivo de la adquisición de los atributos que definen ambos y, por lo tanto, requiere de los mismos procesos metodológicos, que nada tiene que ver con la docencia magistral.

En ese sentido, la flexibilidad de los procesos, como señala la revisión bibliográfica y documental, coincide con el planteamiento que hacen los docentes, sobre la flexibilidad y la no rigidez de los procesos de trabajo en el aula, adaptándose a los ritmos de los estudiantes, a los acontecimientos que surgen en el entorno y que deben ser tratados. No obstante, la realidad refleja que, tanto las condiciones físicas y materiales, como las del currículum de los planes de estudios que vienen dados, son rígidas y no contribuyen a favorecer los procesos docentes y de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a la *evaluación*, el EEES estipula que se ha de aplicar instrumentos que sostenga coherencia con los objetivos, contenidos y metodología aplicada. La EDCG proclama y se sustenta en estos criterios, dotándose de fundamentación basada en las teorías de aprendizaje de las que se nutre. En la realidad, los docentes entrevistados, contemplan tanto en las guías docentes (currículum ofrecido) como en la práctica (currículum real), diversidad de estrategias metodológicas a la par que de instrumentos evaluativos, diversificando el desarrollo de la docencia, las formas de aprendizaje y de valoración de los resultados, generando opciones y alternativas al modelo metodológico (clase magistral) y de evaluación (examen) tradicionales.

Una vez discutidos los elementos clave señalados, procede referir a uno de las condicionantes estructurales que inciden en la práctica docente. Se trata de los *SIGC*, sobre los que se advierte que los déficits identificados no están siendo abordados por ellos, dudándose sobre su utilidad, en tanto que se cuestiona la forma en que se han definido, la forma de ser aplicados y la cualificación de quienes lo elaboran y ponen en práctica, al haberse producido un proceso no participativo. Este hecho se traduce en un obstáculo, pues

los SIGC se configuran en una herramienta mediante la que se construye el modelo de universidad al que se aspira. La ausencia de criterios relacionados con la EDCG y de su práctica docente, la sitúa en una posición marginal dentro de la institución.

Siguiendo con otra de las variables de la práctica docente, el *docente universitario*, se observa la validez de la *Teoría de Carr* (1990) sobre la importancia de vincular su práctica docente como una línea de investigación de los profesores, de manera que ambas se retroalimenten. En el trabajo de campo, los resultados señalan que, aunque es una opción de trabajo apetecible, el propio sistema no promueve, ni estimula, ni reconoce esta labor, quedando fuera de los circuitos convencionales establecidos para el desarrollo de una carrera profesional en la Universidad.

Siguiendo a las *teorías de la motivación*, en tanto que las motivaciones intervienen determinando las acciones que realizan los profesores, los resultados de las entrevistas hacen destacar como principal motivación la satisfacción que obtienen en la propia realización de sus tareas y del acto docente. Esto es porque existe un predominio de motivaciones personales, configurándose la práctica docente con enfoque de EDCG como una meta.

Estos profesores, desarrollan su actividad para contribuir a construir un mundo con más justicia social, y lo concretan a través de los aprendizajes que sus estudiantes puedan adquirir. Con ello satisfacen su autorrealización, siendo un profesional comprometido, responsable y con capacidad de autogestión.

Siguiendo con las motivaciones, estas están condicionadas por los “elementos intrínsecos” y los “elementos extrínsecos”. Mientras los primeros se encuentran bajo el control de los docentes, están relacionados con la tarea que realizan, y siendo resueltos por los propios docentes acogiéndose a su libertad de cátedra; los segundos, quedan fuera del alcance de los protagonistas, observándose que no están favoreciendo la realización del trabajo. Estos elementos son: la presión procedente de la exigencias burocráticas, el elevado número de tareas y roles que se ha encomendado al profesorado y que conlleva una buena práctica docente con enfoque de EDCG, frente a la falta de tiempo, déficits de espacios, del elevado número de estudiantes y aumento de la carga docente. A ello se suma, una vez más, la ausencia de estímulo y reconocimiento tanto desde la política de ordenación académica, como desde la política investigadora que tampoco facilita desarrollar la carrera profesional en el ámbito de la EDCG.

Dicho lo anterior, es palpable que las motivaciones del profesorado para decidir afrontar un acto docente con enfoque EDCG, provienen de distintas fuentes, pero es el propio docente el que gestiona sus motivaciones personales y profesionales.

A partir de los resultados obtenidos sobre estas motivaciones personales y profesionales, se inducen las siguientes categorías, que contribuyen a comprender y complementar, el perfil de docente universitario motivado para la realización de su práctica docente con enfoque de EDCG. Se trata de:

- Docente sociopolítico, comprometido y activo, con posicionamiento basado en valores que le implica trabajar contra las injusticias y las desigualdades.
- Docente que busca dar y dotar de utilidad a lo que hace y sentido a su propia vida.
- Docente con deber moral y jurídico, con responsabilidad en el cumplimiento de su tarea formadora de personas.
- Docente con conciencia crítica, sensible y constructivo, llamado a cambiar y mejorar las cosas, empoderándose, pensando, pensándose y reflexionando.
- Docente conectado a otros, con visión colectiva y en red.
- Docente egoísta-feliz, con la interés personal de encontrar satisfacción en lo que hace, lo que le aporta autorrealización, le hace sentir bien y feliz.
- Docente coherente entre lo que piensa, dice y hace, entre su vida personal y vida profesional.
- Docente insatisfecho, desmotivado, ante la ausencia de estímulos y reconocimientos.

Figura 35: Categorías de los profesores con práctica docente con enfoque de la EDCG atendiendo a sus motivaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la revisión bibliográfica y del trabajo de campo.

Según los datos emanados del trabajo de campo, se tiene que, cuando se intenta obtener los rasgos característicos del *perfil de un docente* con práctica docente con enfoque de

EDCG, se pone de manifiesto un mayor predominio de los atributos referidos a las actitudes, quedando en segundo plano los conocimientos y las habilidades, aunque no por ello, hay que desatenderlos.

Esto contraviene al perfil del docente que el sistema incorpora, cuyas baremaciones están exentas de variables sustentadas en la EDCG.

Respecto a las características del perfil del docente universitario con EDCG, se ha obtenido lo siguiente:

Tabla 34: Características del docente universitario con práctica docente con enfoque de la EDCG.

Características que ha de reunir un profesor según Feuerstein y sus colaboradores (citado en Jiménez Vivas y Casado Melo, 2009: 50) **Fuente: Revisión bibliográfica**	**Rasgos que caracterizan al perfil "ideal" del docente universitario con EDCG** **Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la revisión bibliográfica y del trabajo de campo**
1. Implicar activamente al estudiante en el proceso de instrucción. 2. Potenciar el aprendizaje significativo. 3. Planificar los objetivos educativos según el nivel del alumno. 4. Presentar las actividades con un cierto desafío. 5. Favorecer el desarrollo de la competencia cognitiva. 6. Potenciar la metacognición. 7. Organizar la actividad docente de forma compartida. 8. Hacer partícipe a sus alumnos del cambio y mejora de su funcionamiento cognitivo. 9. Respetar el sistema de valores y actitudes.	1. Flexible, innovador y creativo 2. Crítico, autocrítico y constructivo 3. Formado, con experiencia en el ámbito de la acción voluntaria y colaboración con las ONGs, seguro de sí a la vez que reconociendo sus límites 4. Buscador de métodos de enseñanza-aprendizaje que conecten con la realidad del alumnado generando retos, nuevos instrumentos y herramientas de aprendizaje 5. Sostiene una relación dialógica, provocadora y desafiante con sus estudiantes 6. Conocedor de los estudiantes y cercano a sus realidades para ayudarles 7. Sensible y comprometido, preocupado por los problemas sociales y de su entorno 8. Buscador de la coherencia entre sus creencias/ideales con su actividad profesional y vida personal 9. Disfruta y obtiene satisfacción en su actividad docente 10. Se conoce y sabe gestionar sus emociones

Las propuestas que se presentan en la tabla anterior, se complementan en tanto que, en la primera, se produce un predominio de funciones (aunque el autor las identifica como "características"), mientras que en la segunda destaca más la posesión de habilidades y actitudes. No obstante, conviene resaltar que la realización de las funciones expresadas en la primera columna, requiere de las actitudes que se citan en la segunda, en tanto que la EDCG está más condicionada por cómo se hace la docencia, que por el qué se hace. Es decir, existe una dependencia de las funciones expuestas hacia cómo el docente realiza su tarea, explicitadas en el conjunto de actitudes extraídas del trabajo de campo.

También se añade que el abordaje de todas estas exigencias requiere de la institución universitaria una inversión en la formación de sus docentes que los capacite de conocimientos, habilidades y actitudes en coherencia con lo que se espera de él, puesto que han de aprender a reflexionar sobre su tarea, responsabilidad a la que no están acostumbrados. Esta formación requiere previamente delimitar cuál es el perfil del docente que se necesita, a fin de diseñar propuestas formativas adecuadas.

En la práctica, lo que ha ocurrido es que el profesorado no está formado suficientemente, tanto a nivel de estrategias y habilidades pedagógicas como de actitudes. Frente a ello, resulta llamativo cómo el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje coloca en la búsqueda de que los estudiantes adquieren un conjunto de contenidos conceptuales, habilidades y actitudinales que, en ocasiones, los propios profesores carecen, especialmente en estos dos últimos.

Ello trae consigo que haya profesores que, queriendo atender las exigencias el EEES y, por tanto, un enfoque metodológico en coherencia con la EDCG, esté produciendo una impresión errónea, al tergiversarse el enfoque de trabajo, confundiendo y haciendo creer que lo que hacen es EDCG.

A ello se suma que el currículum de la estructura, proporciona elementos que contribuyen a que las iniciativas de innovación docente en que se sumerge la EDCG, ostenten reconocimiento o, en su defecto, desprestigio, y se encuentren carentes de valor. En sintonía con estas estrategias institucionales, se expresan y manifiestan las percepciones sociales que se proyectan sobre el profesorado que asume la iniciativa. Este hecho ha sido explicitado cuando, a comienzo de la implantación del EEES se impulsaron decisiones institucionales dirigidas a estimular y a reconocer la innovación educativa, en la que la Universidad se posicionó proactivamente para estimular y dotar de valor y reconocimiento, aspecto que, con el pasar de los años, ha decaído, cediendo espacio a otros intereses y motivaciones que no se basan en la formación integral que aporta la EDCG.

El discurso oficial apunta que esta variedad de exigencias hacia el profesorado universitario como consecuencia de la adaptación al EEES, demanda un reconocimiento, entendido éste

como la contemplación del tiempo que le requiere, además de las horas de docencia, todas las actividades dirigidas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los estudiantes.

Los entrevistados ponen de manifiesto la inversión de tiempo que le supone la actividad docente, por lo que coincide con el discurso oficial, tanto para abordar las estrategias docentes como para las que van dirigidas a la evaluación. También advierten sobre una mayor exigencia de tiempo cuando la asignatura es nueva, y que, en general, es superior a cuando se plantea una metodología y evaluación convencional.

El tiempo que supone este enfoque pedagógico, impide a los profesores realizar otras funciones, y aunque muestran su satisfacción por estar haciendo aquello en lo que creen, admiten que la ausencia de políticas institucionales que lo pongan en valor, y la ausencia de espacios de encuentro que permita compartir experiencias y aprendizajes, así como la posibilidad de trabajo en red, les infunden, por momentos, sentimientos de soledad y desmotivación.

Poniendo ahora atención en el *estudiante*, el EEES lo sitúa en el eje central de las enseñanzas universitarias, de manera que, toda la actividad a realizar ha de estar dirigida a que este adquiera aprendizajes que le permita un desarrollo personal y profesional autónomo, que desarrolle la reflexión, el criterio propio y la toma de decisiones, aprendiendo a relacionarse con otros, adquiriendo los contenidos (conceptuales, habilidades y actitudinales) propios de su titulación, proyectando su formación más allá del espacio universitario. En este sentido, la concepción que el EEES define sobre el estudiante, linda con la perspectiva de la EDCG y con las aspiraciones de los profesores entrevistados.

En la práctica, cuando se va a trabajar estos contenidos, como resultado de las entrevistas, se tiene que el perfil del estudiante universitario se caracteriza porque viene condicionado por las formas de aprendizaje adquiridas previamente que entran en consonancia con el modelo convencional, están carentes de aprendizajes relacionados con las habilidades y las actitudes, se trata de una población desmotivada, que refleja valores como el consumismo, individualismo, conformismo, egoísmo, y sin compromiso social. No obstante, también se vislumbra un sector de jóvenes comprometidos y activos.

De todo ello se deduce que el punto de partida de la acción docente respecto al perfil de los estudiantes universitarios, que a su vez son reflejo del contexto del que proceden y en el que la Universidad está inserta, no es favorecedor para la EDCG y, en todo caso, se convierte en un reto para los profesores.

Se apunta que el tipo de *relación* que sostenga el *docente* con el *alumno*, condiciona el desarrollo de la actividad docente. La relación entre el docente y el alumnado señala que ha de ser cercana, accesible, el docente ha de adoptar un papel de facilitador del aprendizaje, y ambos han de percibirse aprendiendo juntos. Debe darse una actitud dialógica, generándose una comunicación razonada y creativa. El docente ha de desafiar con retos al estudiante y también debe exponerse a sus desafíos, despertando la capacidad crítica, de inquietud e inconformismo, a la vez que ha de reconocer ante sus estudiantes que no tiene todas las respuestas, pero con una actitud de búsqueda de las mismas con ellos.

En el trabajo de campo, los entrevistados expresan su relación cercana, individualizada, y personalizada (especialmente cuando el número de estudiantes es reducido), expresan una relación de reconocimiento y respeto mutuo, buscando una relación horizontal. Sin embargo, en algún caso advierten sobre la confusión de los estudiantes, asimilando al docente como si fuera un “colega”, y que cuando se produce demasiada interacción, puede desembocar en esta situación, lo que conlleva que el docente tenga que situar y reconducir la relación.

Tras todo lo expuesto, se puede decir que la hipótesis 3 se confirma en el sentido de que, en conjunto, los docentes entrevistados manifiestan una clara sintonía con la concepción de la práctica docente con el enfoque de la EDCG, respondiendo con ello a las propuestas metodológicas del EEES.

A este respecto se detectan algunos aspectos que se expresan desde la praxis (currículum real) que no coinciden o no quedan claramente reflejados en las guías docentes (currículum ofrecido). Se observa que la práctica supera en la realización y puesta en escena la EDCG, especialmente en cuanto a que las teorías de aprendizaje aplicadas y los atributos de habilidades y actitudinales trabajados con sus estudiantes, no se encuentran claramente explicitados en las guías.

Para finalizar, las prácticas docentes que se están desarrollando, siendo coherentes con la filosofía de la EDCG, en ocasiones se encuentran condicionadas por obstáculos procedentes del entorno institucional (“elementos extrínsecos”).

2.3. CON RELACIÓN AL MÉTODO INVESTIGADOR APLICADO

Se estima que la aplicación de la Teoría de Programas ha contribuido a sistematizar el estudio, tanto para la revisión bibliográfica como para el trabajo de campo, permitiendo ordenar el análisis deductivo y el análisis inductivo de la Teoría Fundamentada.

3. PROPUESTAS

Con relación a la noción de EDCG

La investigadora considera que la sensación a la que se asiste desde hace más de una década, de que se está ante un nuevo modelo de ED del que se tiene como tarea definir y acotar todavía, es reflejo de la propia actitud crítica y reflexiva a la que los que se vinculan a este movimiento se exponen y ejercen. También se apunta que, al igual que ocurriera para delimitar las anteriores generaciones, se podrá hacer sobre la actual, desde la distancia y pasados los años. Se debe proyectar hacia el futuro, y mirar para, desde esa distancia, observar qué está ocurriendo y cómo se está haciendo la ED hoy, porque lo que sí es cierto es que, durante estos años, se sigue construyendo ED atendiendo al contexto y al momento histórico, dando respuesta a los fenómenos actuales.

En resumen, se va haciendo cada vez más patente la necesidad de que el concepto evolucione, de manera que responda al contexto sociohistórico, económico y político vigente, incorporando nuevos elementos como el enfoque colectivo, de integración, de transformación o pedagógico.

Esta revisión conceptual que experimenta actualmente la EDCG, y dentro del contexto en el que está teniendo lugar, en el que las demandas de los movimientos sociales proyectan una concepción de la búsqueda de bienestar colectivo, común y general, no es entendido como un ejercicio paliativo y compensatorio de

los desajustes del sistema por los que se genera exclusión de las personas, ni de las relaciones desequilibradas de sostenibilidad, sino como un derecho subjetivo por el que

debiera regirse las lógicas del mercado, de las relaciones con el medioambiente y las relaciones sociales.

Atendiendo a estos principios de la responsabilidad social se propone aspirar a una ”Educación para el Desarrollo del Bienestar Social Colectivo Sostenible”, acepción cuya finalidad está implícita en su propio nombre, en tanto que se educa para conseguir la satisfacción de las necesidades que la sociedad colectivamente siente, se apunta a la búsqueda de una educación preventiva que contemple el bienestar de la sociedad, desde una perspectiva colectiva integradora (no individualista ni excluyente), y en relación equilibrada y respetuosa con el entorno natural.

Así entendida la ED, contribuye a que el tipo de decisiones y acciones que se escojan estén en sintonía y acordes a su finalidad. No obstante, mientras esto no ocurra, el término incluye la realización de acciones paliativas transformadoras de todo aquello que la contraviene.

Por otro lado, y en línea con la reconceptualización de la EDCG, en el marco de su adscripción a la misión formativa de la institución universitaria, se tiene que:

- dado que, por un lado, se produce una fractura entre el órgano que de manera más explícita se identifica con la EDCG (Vicerrectorado de Cooperación al Desarrollo), con la consiguiente ausencia de competencias respecto a su participación en la elaboración de los planes de estudio
- y, por otro lado, dado el nivel de madurez alcanzado por la EDCG en la educación formal, evidenciándose en la identidad que por sí misma va adquiriendo en el marco normativo de los títulos de grado de las universidades

se estima recomendable que, en el debate que existe sobre la revisión de la conceptualización de la ED en el momento histórico actual, se reflexione sobre qué implicaciones está suponiendo sostener a la ED circunscrita a la CD, para que esta termine, o no, de desplegarse en el sistema educativo reglado.

Con relación al contexto reciente del EEES y a la estructura universitaria

Se valora que el mecanismo de revisiones periódicas de los planes de estudio establecido para el sistema de estudios universitarios, ofrece a las universidades la ocasión de revisar y realizar modificaciones y adaptaciones que encaminen hacia el cumplimiento de la normativa, allí donde presenta déficits. Desde este trabajo se propone que se ponga en práctica esta oportunidad, introduciendo las mejoras correspondientes a la puesta en

prácticas de aquellos imperativos legales y oficiales que garanticen que la EDCG se ofrezca en todos los títulos de grado.

Para ello, se propone que la ANECA, en cumplimiento de sus responsabilidades:

- Verifique que las propuestas de los títulos que realizan las universidades, se ajustan a las prescripciones enunciadas por ella misma a través de los instrumentos que ha elaborado para el diseño de los títulos, así como a través de la aplicación de criterios en los sistemas de calidad.
- Defina criterios integrales en la definición del perfil del personal docente investigador que sostenga coherencia y sintonía con las perspectivas que el currículum oficial de las titulaciones requiere y exige.

  Se trata de que se revise los proyectos dirigidos a la evaluación de la actividad docente y se adapte a las exigencias del EEES y la EDCG, mientras que, por otro lado, se revise y se aplique que la verificación y renovación de los planes de estudios de los títulos respondan a la normativa de los títulos oficiales.

Las universidades, en general, es sumamente importante que:

- Configure sus SIGC como un instrumento promotor, de reconocimiento e incentivación, definiendo criterios que atiendan a la normativa cuyos contenidos sostienen una explícita e íntima relación con la EDCG, y de manera transversal, en las distintas misiones de la institución (formación, investigación, gestión y proyección social).

  En concreto, los SIGC, han de contemplar:

  - Criterios de estímulo y reconocimiento a los centros (que es en los que se operativiza la elaboración y redacción de los planes de estudios), como puede ser la definición, en los sistemas internos de calidad, de variables que recojan información sobre la presencia de la EDCG en los planes de estudios, tanto desde lo que a contenidos conceptuales se refiere, como a los contenidos de habilidades y actitudinales pueda desarrollarse desde las distintas asignaturas en todas las titulaciones que se ofrezca en cada Universidad.
  - En los sistemas de selección del nuevo profesorado, la incorporación de criterios de baremación en coherencia con el perfil docente que responda a las exigencias del EEES y a los requerimientos de la EDCG.
- Definan estrategias que dinamicen la innovación educativa en consonancia con la filosofía del EEES, ampliando y promoviendo metodologías docentes que contribuyan al alcance de las competencias generales que, desde un aprendizaje integral, se busca para los estudiantes universitarios.

- Atendiendo a sus particularidades, defina una estrategia política que incorpore, entre otros aspectos, el despliegue de los mecanismos formativos de su personal docente, atendiendo a los distintos tipos de competencias que los planes de estudio estipulan, esto es, formación en contenidos conceptuales que se contemplan en la EDCG, contenidos conceptuales y de habilidades y destrezas respecto a las metodologías docentes, y contenidos tanto en habilidades como en actitudes que se establece han de adquirir los estudiantes, en esa aspiración de formación integral como profesional y como ciudadano.
- En las políticas universitarias, se ha de incorporar la información y formación de sus gestores y equipos de gobierno, de manera que conozcan qué es la EDCG y, por tanto, puedan interpretar adecuadamente los requerimientos que les supone desde el lugar que ocupa, posibilitando su apertura al nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que propone el EEES.
- Por su parte, la Universidad también debe establecer mecanismos de reconocimiento, estímulo, dotación de recursos y favorecer el encuentro y el trabajo en red, para la labor docente en cuanto a lo que a la innovación docente y a la investigación pedagógica afectan, estimulando y potenciando la carrera investigadora profesional, que repercute e incide en las dos misiones esenciales de la institución.
- La Universidad ha de promover procesos participativos del profesorado y de los estudiantes, tanto en el diseño, revisión de los títulos, como en los procesos que implican los SIGC.
- Los vicerrectorados de ordenación académica deben definir una guía de ruta o estrategia institucional, que encamine a la revisión y actualización para la renovación de los títulos, dando cumplimiento tanto a la normativa jurídica como a los contenidos que el MECD, a través de la ANECA, ha definido y que están íntimamente relacionados con la EDCG.
- Los vicerrectorados de cooperación al desarrollo, mientras no se asegure la adscripción normalizada de la formación integral de todos los estudiantes universitarios, basada en la EDCG, han de seguir desempeñando un rol de difusión, información, apoyo y estímulo, pero también de vigía y seguimiento sobre el cumplimiento o no de los compromisos que correspondan, tanto por los imperativos normativos como por los compromisos adquiridos por las instituciones universitarias, como puede ser su adhesión al Código de Conducta de las Universidades en Materia de Cooperación al Desarrollo.

El profesorado con prácticas docentes con enfoque de EDCG:

- Ha de reivindicar a las estructuras universitarias, poniendo en valor lo que hacen, romper los posibles corporativismos e investigar sobre las propias prácticas, aprovechando los recursos existentes, haciendo interesante lo que hace y ayudándose unos a otros.
- Han de visibilizar el trabajo que acometen, revisando su currículum ofrecido y su currículum real, atendiendo a su principio de coherencia con la EDCG.

Con relación a las prácticas docentes

Como acto pedagógico, y como resultado de los resultados, análisis y discusión efectuados, se realiza la siguiente propuesta de diseño curricular, que tiene por finalidad servir de orientación para la puesta en práctica del enfoque de la EDCG.

Esta guía puede resultar útil tanto para las asignaturas de carácter específico como para las de contenidos transversales, debiendo ser estudiada y adaptada al contexto concreto en el que se desea aplicar. La siguiente tabla recoge los elementos esenciales sobre: objetivos (general y específicos), contenidos (conceptuales, habilidades y actitudes), atributos[1].

La perspectiva que se pretende con la propuesta es la de poner en valor el concepto de la EDCG en la participación activa y comprometida en un modelo basado en relaciones políticas, económicas y sociales cotidianas e integradoras. El potencial de la EDCG no solo se encuentra en su carácter transformador de hechos acontecidos con consecuencias nefastas para colectivos que quedan en una situación de vulnerabilidad y/o de exclusión social, necesario para compensar las desigualdades existentes, sino en su carácter preventivo de este tipo de situaciones.

Desde aquí se apuesta por un modelo de ED constructivo y preventivo de situaciones de injusticia, vulnerabilidad y/o exclusión social, que contribuyen a la creación de un mundo justo basado en el bienestar de las personas. No obstante, se es consciente que a ello se ha de sumar una línea de acción educativa cuyo fin sea la de transformar e incidir en las causas que siguen provocando realidades carentes de bien común y colectivo.

Se propone que las guías docentes, como currículum ofrecido, incorpore de manera más explícita la información que permita reflejar y dar a conocer el modelo de aprendizaje, los objetivos y contenidos de habilidades y actitudinales que se persiguen atendiendo al enfoque de la EDCG.

[1] Se conserva la propuesta de Boni et.al. (2013) sobre los atributos.

Tabla 35: Propuesta de diseño curricular de una asignatura que contempla de manera específica o transversal la EDCG.

OBJETIVO GENERAL	**FORMACIÓN INTEGRAL** **Favorecer el desarrollo humano sostenible integral en todas sus dimensiones: individual, colectivo y global, dotando de recursos conceptuales, habilidades y actitudinales, para la participación en la construcción de un mundo humanizado y justo.**		**PROCESO METODOLÓGICO**	**EVALUACIÓN**
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**CONTENIDOS**	**ATRIBUTOS**	**EEES propone:** ◦ **Líneas generales:** – Cambio metodológico en el proceso enseñanza-aprendizaje – Requiere proyectos de innovación para atender las necesidades de la renovación, vinculando docencia a investigación, explorando nuevas formas de hacer – No existe método único perfecto, no existe actividad concreta ni propia para la adquisición de una competencia – Adopción de decisiones de carácter docente atendiendo a la materia, disponibilidad de recursos y habilidades o déficits como profesionales – Enfoque de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” ◦ **Objetivo:** – Rescatar los elementos positivos del modelo tradicional – Mejorar la calidad del aprendizaje – Favorecer el aprendizaje de cada uno de	**EEES propone:** ◦ **Definición**: es un instrumento (no el fín) ◦ **Finalidad:** reorganización y ajuste de la acción educativa para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes ◦ **Cuándo se evalúa:** – Evaluación inicial – Evaluación contínua – Evaluación final ◦ **Qué se evalúa:** – El proceso didáctico (objetivos, contenidos, técnicas, actividades, recursos didácticos, estrategias evaluación) – Resultados del aprendizaje ◦ **Estrategias de**
CONCEPTUALES				
Aumentar el conocimiento sobre el papel que desempeñan las fuerzas de poder político, económico y socio-histórico-cultural en la consecución de un desarrollo humano integral. Aumentar la comprensión de cómo las relaciones entre	1. ** Se proponen los contenidos conceptuales reflejados en la tabla 33 **	1 Comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales entre el Norte y el Sur así como en el seno de las sociedades. 2 Conocer la naturaleza de los conflictos y de cómo gestionarlos constructivamente. 3 Justicia social y equidad: comprensión de las desigualdades e injusticias dentro y entre las sociedades. Conocimiento de las necesidades humanas y de los derechos humanos sobre todo de los más empobrecidos.		

estas fuerzas de poder contribuyen al desarrollo humano integral o al empobrecimiento, desigualdad, exclusión y opresión de las personas.		4 Comprender el significado ético de la comunidad mundial de iguales, de nuestras responsabilidades como ciudadanos globales y de las propuestas políticas para su realización. 5 Comprensión de la propia identidad y las diversidades que existen dentro de las sociedades y cómo las vidas de los otros pueden enriquecer la nuestra. Conocimiento de los prejuicios hacia la diversidad y cómo pueden ser combatidos. 6 Conocer el poder y cómo tener impacto para revertir situaciones a través de los procesos y mecanismos de participación e incidencia ciudadana. 7 Comprensión de las desigualdades de género volcadas por el sistema patriarcal y de cómo generar cambios orientados a la equidad de género.	los estudiantes: aprender a aprender ◦ **¿Cómo?** – Incrementando el nivel de satisfacción de profesores y estudiantes – Renovación metodológica-didáctica con un nuevo cambio en el estilo de trabajo del profesorado – Considerando que la enseñanza es la actividad fundamental de los profesores – Potenciando la dimensión práctica de la enseñanza – Enseñando en saber, ser y hacer – Dotando de protagonismo al estudiante en su formación, partícipe activo controlando su entorno de aprendizaje – Fomentando el trabajo colaborativo – Organizando la enseñanza en función de las competencias – Potenciando la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente – Centrando en el trabajo del estudiante – Relacionando y en consonancia: estrategias de traspaso de conocimiento con elección de actividades adecuadas	**evaluación:** a) importante tener claro para qué y cómo se aplican; b) que el profesor idee y elabore herramientas adaptadas – Conceptos: estrategias convencionales (pruebas escritas, pruebas orales, pruebas objetivas) – Habilidades y destrezas: portafolio – Actitudes: observación, entrevistas, debates, autoinformes del propio alumno, cuestionarios, autoevaluación, etc. ◦ **Características:** – Accesibles para que los estudiantes no renuncien a ellas – Centrada en los procesos
HABILIDADES Y DESTREZAS				

Dotar de herramientas e instrumentos que permita incidir positivamente en la realidad, y contribuir a transformar los efectos negativos que han producido las fuerzas de poder.	1. Capacidad de mediación y negociación / Cooperación y resolución de conflictos 2. Capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía) / Respeto por las personas y las cosas 3. Habilidad para combatir la injusticia y la desigualdad 4. Pensamiento crítico / Interrogación y planteamiento de hipótesis / Obtención y selección de información / Descodificación de imágenes y mensajes / Análisis e interpretación de la información / Comunicación de información y conclusiones / Capacidad de argumentar	1. Capacidad de negociar y llegar a compromisos. 2. Capacidad de deliberar, tener voz y escuchar. 3. Capacidad de imaginar y realizar proyectos orientados al bien común. 4. Capacidad de influir en otras personas y ejercer el liderazgo compartido. 5. Capacidad de comunicar y colaborar con otros/as.	– Propiciando la activación en los estudiantes de capacidades de liderazgo, toma de decisiones, actitud crítica, habilidades interpersonales, trabajo autónomo, etc. – Atendiendo a las exigencias de la consecución de las competencias según Universidad, titulación y disciplina – Procesos de aprendizaje: debe ser tomados como eje de análisis y reflexión, con carácter constructivo, tomados y gestionados de manera flexible, relacionando los conocimientos entre sí, relativizándolos y contextualizándolos – Los estudiantes acceden al significado de los contenidos (conceptuales, habilidades y actitudinales) a través de actividades de aprendizaje (no mediante enseñanza directa y dirigida) – La diversidad de actividades y contextos de aprendizaje contribuyen a aumentar las posibilidades del aprendizaje del alumno – Las competencias relacionadas con los valores están condicionadas por el clima de trabajo, la selección de otras actividades, la elección de materiales, los comentarios del profesor, etc. **La EDCG añade**: ° **Características del modelo pedagógico:** – Práctica social crítica, problematizadora, educación en valores, transformadora	– Científica – Constructiva – Contínua – Criterial – Democrática – Desafiante para exigir esfuerzo y creatividad – Estructurante – Flexible y proporcionada – Formativa (feedback) – Innovadora – Instrumento de análisis y reflexión e investigación de la práctica docente – Integral – La evaluación final: es el inicio de una nueva etapa del proceso formativo – Orientadora – Procesual – Progresiva – Retroalimentación – Sistemática
ACTITUDES				
Desarrollar conciencia crítica sobre la realidad, que conlleve la toma de decisiones para participar activa y solidariamente, de forma responsable, bajo principios éticos del bien colectivo	1. Capacidad autorreguladora 2. Compromiso con la justicia social y la equidad 3. Conciencia, identidad y autoestima 4. Creencia en que las personas pueden marcar la diferencia 5. Disponibilidad hacia el diálogo, basado en la tolerancia, reconocimiento y legitimando al otro	1. Conciencia crítica; actitud investigadora y no conformista. 2. Empatía: sensibilidad hacia los sentimientos, necesidades y vidas de otras personas en el mundo; sentido de una humanidad común, de necesidades comunes y derechos. 3. Identidad y autoestima: sentimiento de la propia		

de las personas, y siendo consecuentes de las implicaciones de sus actos.	6. Predisposición a empatizar, desde el punto de vista mental y afectivo de los otros 7. Empoderamiento, creencia en que la gente puede actuar a favor de la transformación social 8. Igualdad de todos los ciudadanos 9. Justicia, creencia en que la sociedad puede ser justa y de que la gente debe ser tratada igualmente 10. Libertad para obrar sin coacciones, siendo responsable de las consecuencias de sus actos, autodeterminación. 11. Preocupación y responsabilidad por el medio ambiente y compromiso con un desarrollo sostenible 12. Solidaridad, ayuda, disponibilidad para con los otros 13. Valoración y respeto por la diversidad	valía e individualidad. 4. Voluntad de vivir con las diferencias y de resolver conflictos de manera no violenta. 5. Compromiso con la justicia social y la equidad: interés y preocupación por los temas globales. Compromiso con la justicia y disposición para trabajar para un mundo más justo. 6. Respeto y reconocimiento por el medio ambiente y la vida dentro de él. Voluntad de considerar las futuras generaciones y actuar de manera responsable. 7. Sentido de la eficacia y de que se puede tener un impacto en la vida de los demás. Optimismo hacia la transformación social.	integral y global – Teorías de aprendizaje: teorías constructivista de la psicología y teorías contemporáneas de la pedagogía – Proceso de aprendizaje: conocimiento (comprensión, análisis, reflexión), concientización, organización, compromiso, participación, acción, [conocimiento, reflexión…] – Teniendo en consideración al alumno: ▪ Aprendizaje progresivo desde el punto de partida del alumno hacia conocimientos más complejos ▪ Ajustando objetivos y el nivel conceptual de partida de los estudiantes ▪ Atendiendo a problemas relevantes para los estudiantes – Los recursos materiales: depende de cómo se utilizan: adaptación a los destinatarios y atendiendo al carácter innovador – En coherencia con las estrategias de evaluación	**La EDCG añade**: – Centrada en la coherencia entre valores y las propuestas, principios, objetivos y estrategias – Cualitativa – Dialógica – Forma parte de un proceso formativo más amplio – Negociada – Participada – Proceso abierto y permanente – Que registre resultados atendiendo a los objetivos – Teórica y práctica

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la revisión bibliográfica y del trabajo de campo.

4. PROPUESTAS DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se ha presentado está integrada por una cantidad de variables que, cada una por sí misma es susceptible de una investigación en profundidad, permitiendo a quienes estén interesados escoger la que responda a su propio interés y prioridad, para aventurarse a indagar y a contribuir con su trabajo a seguir avanzando para que la EDCG sea una realidad en la formación reglada de los universitarios.

En esta ocasión se proponen aquellas que despiertan mayor interés en tanto que, como resultado de esta investigación, se identifican que ocupan un lugar relevante y clave en la consecución del objetivo de *generar propuestas de mejora que contribuyan al fortalecimiento* de las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG. Se trata de poner la mirada, especialmente, sobre la propia institución universitaria, por ser a través de ésta a partir de la cual se concreta y materializa la posibilidad de una Universidad que incluye como parte de su identidad el carácter humanista de la EDCG.

Las propuestas que se hacen a continuación han de ser abordadas con carácter sistémico, dentro de un contexto y considerando las particularidades de cada Universidad. Todas ellas presentan un elemento común, que es que cada una contribuye a exteriorizar qué modelo de Universidad se está construyendo, a través de la incorporación o déficits estudiados de manera profunda en cada uno de los focos de atención que se plantean.

Propuestas de futuras líneas de investigación:

- Dado el protagonismo que adquiere la puesta en práctica de las prescripciones del EEES y de las instrucciones que la ANECA ha propuesto para la elaboración de los planes de estudios, con relación a los aspectos que específicamente se circunscriben a la EDCG, se propone la realización de estudios que indaguen sobre las dinámicas internas de las universidades a través de las cuales se materializa la elaboración de los planes, la implementación de los mismos y su relación con los sistemas internos de garantía de calidad.

  Con ello se puede conseguir la identificación y visibilización de los elementos que están impidiendo el cumplimiento de le incorporación de la EDCG en la formación integral de los estudiantes universitarios, lo que permite la identificación de propuestas que contrarresten a aquellos.

- Dado que las prácticas docentes con enfoque de EDCG se sitúan en el ámbito de la innovación docente, un núcleo de atención es la indagación sobre las políticas institucionales que se diseñan e implantan, con la finalidad de obtener una visión sobre la presencia del estímulo y el apoyo que hacia esta área se impulsa.
- Específicamente, la realización investigaciones sobre cómo las universidades están elaborando, qué se está contemplando y cómo se están aplicando los sistemas internos de garantía de calidad.

  Ello permitiría obtener datos sobre la presencia o ausencia de ítems relacionados con la EDCG y evaluar si se están aplicando en coherencia al discurso oficial del EEES.
- Dado el íntimo vínculo que sostiene la práctica docente con la carrera investigadora, siendo uno de los imperativos al que el sistema somete a su personal docente e investigador, se estima de interés realizar un diagnóstico sobre las oportunidades y las dificultades para que esta opción de carrera profesional pueda ser una realidad.

  La identificación de las oportunidades contribuye a que los docentes comprometidos e implicados con un modelo de Universidad en consonancia con la EDCG se empoderen para dar continuidad a su labor.

Con relación al método investigador llevado a cabo en este estudio

Se propone seguir profundizando en la aplicación práctica de la Teoría de Programas como estrategia metodológica en la realización de estudios sobre la EDCG en las institucionales educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata. Madrid.

[2] Alboan, Iniciativas de Cooperación y Desarrollo. (2006). *La aventura de la sistematización. Cómo mirar y aprender de nuestras prácticas desde nuestras prácticas*. ALBOAN, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Hegoa. Vitoria.

[3] Alcón Soler, E. y Lázaro Guillamón, C. (2008). *La Educación Superior para el Desarrollo: la necesaria definición de competencias transversales en el diseño de los nuevos títulos y la reciente Estrategia de Educación para el Desarrollo de la AECID*. IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Barcelona.

[4] Álvarez Méndez, J.M. (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias, en Gimeno Sacristán, J. (Comp). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?,* Ediciones Morata. Madrid. Pp. 206-234.

[5] Álvarez Méndez, J.M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje, en Jarauta, B. e Imbernón, F. (coords). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Colección Crítica y Fundamentos, nº 39. Editorial GRAO. Barcelona. Pp. 141-158.

[6] Álvarez Teruel, J.D. y Vega Morales, A. Mª (2010). La evaluación formativa: esa gran desconocida, en Gómez Lucas, Mª. C. y Grau Company, S. (coords.). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Editorial Marfil-Universidad de Alicante. Pp. 33-45.

[7] Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Calres, J., Del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., García-Gracía, M., Gil, J., González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López, R., Rodríguez, A., Rodríguez, G., Rodríguez, J., Romero, S., y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (RELIEVE), v.15, nº 1. Pp. 1-18.

[8] ANECA. *Estatutos de la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Disponible en http://www.aneca.es/ANECA [Consulta: Noviembre 2013].

[9] ANECA (2008). *Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster).* Disponible en: www.aneca.es [Consulta: Junio 2013].

[10] ANECA (2009). *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales (Grado y Máster).* Disponible en: www.aneca.es. [Consulta: Mayo 2013].

[11] ANECA (2013). Documento *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje.* Disponible en www.aneca.es. [Consulta: Diciembre 2013].

[12] Angulo Rasco, F. (2009). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad, en Gimeno Sacristán, J. (comp). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?.* Ediciones Morata. Madrid. Pp.176-205.

[13] Aranguren Gonzalo, L.A. (1997). *Educar en la reinvención de la solidaridad*. Cuadernos Bakeaz, nº 22. Centro de documentación y estudios para la paz. Bilbao.

[14] Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *Educación para el Desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. HEGOA. Vitoria.

[15] Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J.J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. HEGOA. Bilbao.

[16] Ávila Fracés, M. (2009). Implantación del ECTS en la E.U. de Magisterio de Cuenca, en en Vizcarro Guarch, C. (coord.). *Buenas prácticas en docencia y política universitarias*. Colección Aprendizaje y Docencia Universitarios, nº 2. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. España. Pp. 55-69.

[17] Bain (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Servicio de Publicacioes de la Universidad de Valencia. Valencia.

[18] Baselga, P., G. Ferrero, A. Boni, M. L. Ortega, M. Mesa, A. Nebreda, J. J. Celorio y R. Monterde (2004). *La Educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

[19] Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. Madrid.

[20] Biord Castillo, H. (2010). *Sobre tipos de estudios. El trabajo de campo: experiencias y reflexiones*, en Suárez Arroyo, N.R. y Villalobos, J. (coords). Tesis de Grado e investigación cualitativa. Arquidiócesis de Mérida - Archivo Arquidiocesano de Mérida-AAM. Universidad Católica Cecilio Acosta-UNICA. Pp. 27-39. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/32488 [Consultado: Noviembre 2013].

[21] Bolívar (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Críticas y fundamentos. GRAO, nº 16. Barcelona.

[22] Bolivar A. (2012). La cultura universitaria: contextos y metas actuales para una identidad académica y pedagógica innovadora, en De la Herrán, A. y Paredes, J. (coords.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad.* Ediciones Pirámide. Madrid. Pp. 41-56.

[23] Boni A, y Baselga, P. (2003). *La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación.* Libro blanco de Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana. Generalitat Valenciana. Valencia.

[24] Boni, A. (2005). *Tesis La Educación para el Desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. Universidad de Valencia. Disponible en http://ccd.webs.upv.es/files/Fondo_documental/Tesis/Alejandra%20Boni Aristizábal.pdf

[25] Boni, A. (2006). La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano, en Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (coords). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Ingeniería Sin Fronteras/Intermón-Oxfam. Barcelona. Pp. 39-51.

[26] Boni, A. (2008). *La educación para el desarrollo y la construcción de ciudadanía global: una visión comparada*. IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Barcelona. Disponible en: http://www.sextocongresocud.es/index.php/congresos-anteriores/ [Consulta: Enero 2013].

[27] Boni, A. (2012). *El marco de criterios de calidad para las experiencias de la Red de Educadores*, ponencia en el Vº Seminario de la Red de Educadores. Organizado por Intermon-Oxfam- Los Negrales. Madrid.

[28] Boni, A. (2013). *La Educación para el Desarrollo desde la Universidad; desafíos y objetivos*, en I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo. Evaluación de programas de Movilidad en Cooperación Universitaria al Desarrollo. Universidad Pública de Navarra. Pamplona. Pp.17-29.

[29] Boni, A. y Gasper, D. (2011). *La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad*. Sistema, 220. Pp. 99-115.

[30] Boni, A. y León, E. (2012). *La realidad de la ayuda 2012. Educación para una ciudadanía global: una estrategia imprescindible para la justicia social*. Capítulo 5. Intermón Oxfam.

[31] Boni, A. y Lozano, F. (coords) (2005). *La educación en valores en la universidad. Los dilemas morales como herramienta de trabajo en los estudios científico-técnicos*. Editorial Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.

[32] Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (eds.) (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Intermón Oxfam/Ingeniería Sin Fronteras. Barcelona. Pp. 37-51.

[33] Boni, A., López, E. y R. Barahona (2013). *Approaching quality of global education practices through action research. A non-governmental development organization–university collaborative experience*. International Journal of Development Education and Global Learning 5(2). Pp. 31-46.

[34] Boni, A., Peris, J., Belda, S. y Terol (2012). Elementos para una práctica crítica del desarrollo. Repensando la formación universitaria desde la ED. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, nº 2. Educación Global.

[35] Brown, S. y Gasner, A. (edit). (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Narcea. Madrid.

[36] Cambi, F. (2009). Ciudadanía e interculturalidad hoy, en Consorcio Conectando Mundos, *Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam. España. Pp. 19-26.

[37] Cano Ramírez, A. (2009). *Comunicación Asumir retos, … luchar contra los miedos. Un caso práctico*. I Jornada Nacional sobre estudios universitarios: retos y oportunidades de los nuevos títulos de grado. Universidad Jaume I. Castellón.

[38] Cano Ramírez (2012). *Comunicación Educación para el desarrollo y responsabilidad social universitaria.* INTED 2012 International Technology, Education and Development Conference. Valencia-España.

[39] Cano Ramírez, A. y Cabrera Suárez, F. (2011). La educación para el desarrollo como antecedente del impacto formativo de la responsabilidad social universitaria, en Berriel, R. y Cano, A. (coords). *Educación y cooperación para el desarrollo. Experiencias y reflexiones*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

[40] Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Editorial Laertes. Barcelona.

[41] Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000). Diario Oficial de las Comunidades Europeas (18 de diciembre de 2000, C 364).

[42] Castro Ceacero, D. (2011). *La Gestión Universitaria. Una aproximación a la dirección de centros y departamentos*. Comunicación Social Ediciones y publicaciones. Zamora.

[43] Castro, D. (2012). Micropolítica: dinámicas informales en las estructuras universitarias en De la Herrán, A. y Paredes, J. (coords.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Ediciones Pirámide. Madrid. Pp. 59-73.

[44] Celorio, G. (2007). Educación para el desarrollo, en Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Universidad del País Vasco-Hegoa. Bilbao. Pp. 124-130.

[45] Celorio, G. y de Juan, I. (2009). *Educación para el Desarrollo. Hacia una conciencia crítica*. Cuadernos de Pedagogía, 390, Bilbao. Pp. 58-36.

[46] Celorio, G. y López de Munain, A. (comp.) (2006). *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de laglobalización*. Vitoria-Gasteiz, 7, 8 y 9 de diciembre de 2006. Hegoa. Bilbao.

[47] Celorio, G. y López de Munain, A. (comp.) (2011). *Educación para la Ciudadanía Global. Estrategias para la Acción Educativa*. Universidad del País Vasco-Hegoa. Bilbao.

[48] Celorio, J.J. (2011). *Conferencia inaugural de las Jornadas sobre Educación para el Desarrollo y Universidad*. Disponible en http://www.HEGOA.ehu.es/articles/text/jornadas_sobre_educacion_para_el_desarrollo_en_la_universidad [consultado 2 agosto 2012]

[49] Chaves (2012). *La universidad en píldoras*. Editorial Everest. León.

[50] Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Consultado: Diciembre 2012.

[51] Consorcio (2009). *Conectando Mundos, Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam. España.

[52] Coordinadora de ONGD de España (CONGD) (2005). *Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo. Propuestas para el Plan Director 2005-2008*. CONGDE. Madrid. Disponible en http://www.congde.org [Consulta: Septiembre 2012].

[53] CRUE (2000). *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE).* Disponible en www.ocud.org [Consulta: Mayo 2013].

[54] CRUE (2001). Universidad: Compromiso Social y Voluntariado. Disponible en www.ocud.org [Consulta: Mayo 2013].

[55] CRUE. CICUE-Grupo de Trabajo de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (2011). *Diagnóstico de la situación de la educación para el desarrollo en las universidades españolas*. Documento enviado al Grupo de Educación para el Desarrollo del Consejo de Cooperación al Desarrollo. Inédito, sin publicar.

[56] CRUE. *Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo* CREU-2006. Disponible en www.ocud.es

[57] CRUE. *Comisión Académica Sectorial de las Universidades Españolas (CASUE).* Disponible en www.crue.org

[58] CRUE. *Comisión Internacional de la Cooperación Universitaria Española (CICUE)*. Disponible en www.crue.org

[59] CRUE. *Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales* -Comisión Delegada de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CEURI-CRUE). Disponible en www.crue.org

[60] CRUE. *Estatutos de la Asociación Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. Disponible en: http://crue.org/export/sites/Crue/documentos/EstatutosCRUE.pdf [Consulta: Noviembre 2013].

[61] Cubillas Casas, E. y Luna Adam, L. (2008). Metodología docente dentro del nuevo sistema educativo universitario en González Vázquez, A. y Liébana Checa, J.A. (coords). *Posibilidades, experiencias y retos en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Editorial Universidad de Granada. Granada. Pp. 65-73.

[62] De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y ecuación para la ciudadanía global*. Ediciones Intermón Oxfam. Barcelona.

[63] De Paz Abril, D (2009). La escuela como espacio de diálogo. Un camino de esperanza, en Consorcio Conectando Mundos, *Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam. España. Pp.95-99.

[64] Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. Consultado: Febrero 2013.

[65] Díaz Pinto, C.F. (2010). *Viejas y Nuevas Ideas en Educación. Una historia de la pedagogía*. Editorial Popular. Madrid.

[66] Domínguez Pachón, Mª J. (2009). *RSU. Humanismo y Trabajo Social*. Vol 8. Universidad de León. España. http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67812869001 [Consulta en Noviembre de 2010].

[67] Dominico Crespo (2007). *Perfiles de la universidad española en cooperación para el desarrollo. Una aproximación a las relaciones con las ONGD*. CIDEAL. Disponible en: www.cideal.org.

[68] Duch, A. (2009). Conectando mundos, una experiencia telemática de Educación para una ciudadanía global, en Consorcio Conectando Mundos, *Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela.* Intermón Oxfam. España. Pp. 66-82.

[69] Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ)-Fundación Cultura de Paz. Madrid.

[70] Eurydice (2005:59). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Disponible en: www.educacionenvalores.org / IMG/pdf/eury2006ecceepc.pdf [Consulta: Julio 2012].

[71] Fernández Núñez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?*. Butlleti LaRecerca. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Disponible en: http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf [Consulta: Abril 2013].

[72] Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid, Buenos Aires.

[73] Freire, P. (1998). *La educación como práctica para la libertad*. Siglo XXI. Buenos Aires.

[74] Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata. Madrid.

[75] Freire, P. (2009). *El grito manso*. Siglo XXI. Buenos Aires.

[76] Fueyo Gutiérrez, A. (2008). *La Educación para el Desarrollo en la reforma de las titulaciones universitarias*. Cuadernos Internacionales de tecnología para el desarrollo. Ingeniaría Sin Fronteras. Pp. 44-49.

[77] García De Ceretto, J., Leiva, M,.y Báez, M. (2009). Evaluar programas/proyectos educativos: un desafío para la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 49, Nº 1. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Argentina. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2933770 [Consulta: Septiembre 2012].

[78] García Román, A. (2008). Posibilidades que ofrece el Espacio Europeo de Educación Superior, en González Vázquez, A. y Liébana Checa, J.A. (coords). *Posibilidades, experiencias y retos en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Editorial Universidad de Granada. Granada. Pp.26-36.

[79] Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía, en Martínez Bonafé, J. *Ciudadanía poder y educación*. Graó, Biblioteca de aula nº 188. Barcelona.

[80] Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata. Madrid.

[81] Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?.* Morata. Madrid

[82] Giroux, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.

[83] Grau Company, S. y Gómez Lucas, Mª. C. (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje en Gómez Lucas, Mª C. y Grau Company, S. (coords.). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Editorial Marfil-Universidad de Alicante. Pp.17-32.

[84] Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. 3ª edición. Ediciones Morata. Madrid.

[85] Guba, E. G. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno, J. y Pérez-Gómez, A. (Comps.), La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

[86] Hannan y Silver (2006). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Colección Universitaria- Narcea Ediciones. España.

[87] Harris, M. (1991). *Introducción a la antropología general*. Alianza Universidad Textos. Madrid.

[88] Intermón Oxfam (2004). Nota informativa: Hacia una ciudadanía global. Propuestas de Intermón Oxfam ante la nueva reforma educativa. Intermón Oxfam. Disponible en http://debateeducativo.mec.es/documentos/intermon.pdf [Consulta: Agosto 2012].

[89] Intermón Oxfam (2005). Informe de Intermón Oxfam: Hacia una Ciudadanía Global. Propuesta de Competencias Básicas. Intermón Oxfam. Disponible en http://www.oxfamintermon.org/es/documentos/06/04/06/hacia-una-ciudadania-global-propuesta-de-competencias-basicas [Consulta: Septiembre 2012].

[90] Jara, O. (2009). *Desafíos de la educación para el cambio social en Consorcio Conectando Mundos, Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam. España. Pp. 27-41.

[91] Jara, P. (1998). Las revoluciones de la ciencia o una ciencia revolucionaria. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Cinta meobio, 4. Pp. 146-161. Disponible en http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26463/27756 [Consulta: Diciembre 2013].

[92] Jiménez Vivas, A. y Casado Melo, A. (2009). Nuevos paradigmas del modelo enseñanza y aprendizaje en el EEES: su concreción en las guías docentes, en García Manjón, J.V. (coord.), *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. Editorial Netbiblo. La Coruña. Pp. 42-63.

[93] Karjalainen, A., Alha, K. y Jutila, S. (2009). Revisión de programas educativos: ¿qué es lo esencial? en Vizcarro Guarch, C. (coord.). *Buenas prácticas en docencia y política universitarias*. Colección Aprendizaje y Docencia Universitarios, nº 2. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. España. Pp.195-206.

[94] Knapper, C. (2009). Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje: aplicar lo que sabemos en Vizcarro Guarch, C. (coord.). *Buenas prácticas en docencia y política*

universitarias. Colección Aprendizaje y Docencia Universitarios, nº 2. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. España. Pp. 31-40.

[95] Larrán, M., López, A. y Ortiz, D. (2010). *La responsabilidad social en la oferta formativa de las universidades públicas españolas*. Comunicación presentada en las VII Jornada de Trabajo de Docencia en Contabilidad. ASEPUC. Bilbao.

[96] Ley 42/1994 de Medidas fiscales, administrativas y de orden social, BOE núm. 313, 31 de diciembre de 1994.

[97] Ley 23/1998 de Cooperación internacional para el desarrollo. BOE núm. 162, 8 de julio de 1998.

[98] Ley Orgánica 6/2001, de Universidades. BOE núm. 307, 24 de diciembre de 2001.

[99] Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE núm. 89, 13 de abril de 2007.

[100] Liébana Checa, J.A. (2008). El desarrollo de la autonomía y la cooperación. Una experiencia con estudiantes de magisterio de educación especial en la Facultad de Educación de y Humanidades de Cueta en González Vázquez, A. y Liébana Checa, J.A. (coords). *Posibilidades, experiencias y retos en el Espacio Europeo y Educación Superior*. Universidad de Granada. España. Pp. 75-88.

[101] Ligero Lasa, J.A. (2011). *Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa*. Madrid: CEU Ediciones.

[102] López Bachero (2000). Educación para el Desarrollo, en Montes del Castillo, A. (ed). *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. España. Pp. 233-253.

[103] López Torrejón, E. (2013). *Memoria de Grado: Construcción de la Teoría de Programa de intervenciones de Educación para la Ciudadanía Global de la Red de Profesorado de Intermón-Oxfam como base para su autoevaluación*. Intermón Oxfam. Madrid.

[104] Luque (2011). El enfoque transversal en Educación para el Desarrollo. Educar para la ciudadanía global con proyectos centrados en problemas socialmente relevantes, en Celorio, G. y López de Munain, A. (coords). *Educación para la ciudadanía global. Estrategia para la acción educativa*. Universidad del País Vasco y Hegoa. Bilbao. Pp. 51-78.

[105] Mansilla Blanco, Mª I. (2009). El European Credit Transfer System (ECTS) como medida del haber académico, en García Manjón, J.V. (coord.). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. Editorial Netbiblo. La Coruña. Pp. 64-85.

[106] Manzano Arrondo, V. y Andrés Zambrana, L. (2007). *El diseño de la nueva universidad europea. Algunas causas. Algunas consecuencias.* Universidad y Compromiso Social, Fundación de Investigadores Marxistas y Atrapasueños Editorial. España.

[107] Manzano Arrondo, V. y Torrego Egido, L. (2009). *Tres modelos para la Universidad*. Revista de Educación nº 350. Pp. 477-489.

[108] Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2010). *Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas*. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 14. [111-134]. Disponible en www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART6.pdf [Consulta en Julio de 2012].

[109] Marqués Graells, P. (2002, última revisión 2010). *Buenas práctias docentes*. Disponible en: http://www.slideshare.net/EST29DF/buenas-prcticas-docentes-9313181 [Consulta: Marzo 2013].

[110] Martín Bris, M. y Muñoz Martínez, Y. (2012). Cómo elaborar proyectos pedagógicos compartidos en educación superior, en De la Herrán, A. y Paredes, J. (coords.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Ediciones Pirámide. Madrid. Pp. 139-149.

[111] Martínez Alegría (2013). *Tesis Doctoral De la cooperación a la Educación para el Desarrollo. Antecedentes y perspectivas futuras en la Universidad Pública de Navarra*. Pamplona. Sin publicar.

[112] Martínez Bonafé, J. (2012). *Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior*. Revista Aula de Encuentro. Universidad de Jaén. Pp. 39-52.

[113] Martínez Giner, L.A. (2010). La evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. La evaluación continuada como paradigma en Gómez Lucas, Mª. C. y Grau Company, S. (coords.). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Editorial Marfil-Universidad de Alicante. Pp.47-57.

[114] Martínez Martínez, Mª.J. (2000). Trabajo Social y Cooperación al Desarrollo, en Montes del Castillo, A. (ed). *Universidad y Cooperación al Desarrollo.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. España. Pp. 287-310.

[115] McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata. Madrid.

[116] Mesa, M. (1999). *Polygone: la pedagogía como instrumento político.* Disponible en: http://www.ceipaz.org/images/contenido/pedagogíainstrumentopolítico.pdf [Consulta: Mayo 2013].

[117] Mesa, M., 2000. *La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global.* Papeles de Cuestiones Internacionales, nº 70. Pp. 11-26.

[118] Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2006). *Estrategia de Educación de la Cooperación Española.* Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/cve.pdf [Consulta: Mayo 2013].

[119] Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación-AECID (2001). *I Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004*. Disponible en: http://www.aecid.es/ES/Paginas/La%20AECID/Publicaciones%20y%20documentos/Coop_Espanola/Plan_director/Plan%20Director.aspx

[120] Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación-AECID (2005). *II Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*. Disponible en: http://www.aecid.es/ES/Paginas/La%20AECID/Publicaciones%20y%20documentos/Coop_Espanola/Plan_director/Plan%20Director.aspx

[121] Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación-AECID (2009). *III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*. Disponible en: http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/publicaciones/descargas/libro1_PlanDirector_LR.pdf http://www.aecid.es/ES/Paginas/La%20AECID/Publicaciones%20y%20documentos/Coop_Espanola/Plan_director/Plan%20Director.aspx [Consulta: Octubre 2012].

[122] Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación-AECID (2013). *IV Plan Director de la Cooperación Española, 2013-2016*. Disponible en: http://www.aecid.es/ES/Paginas/La%20AECID/Publicaciones%20y%20documentos/Coop_Espanola/Plan_director/Plan%20Director.aspx

[123] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza* Superior. Documento Marco. Disponible en: http://www.eees.es/es/documentacion [Consulta: julio 2013].

[124] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010). *Declaración en Apoyo y Defensa de la Universidad Pública Española*. Disponible en: www.mecd.gob.es [Consutla: Junio 2013].

[125] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf [Consulta: Junio 2013].

[126] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010). Pacto Social y Político por la Educación (2010). Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/pacto-educativo-final-22-abril.pdf?documentId=0901e72b800d5814 [Consulta: Julio 2013].

[127] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010). *Plan de Acción para el Apoyo y la Modernización de la Universidad Pública Española.* Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/planaccionmodernizacion.pdf?documentId=0901e72b8004aa5f

[128] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible.* Secretaría General Técnica. Madrid.

[129] Molero López-Barajas, D. (2004*). La evaluación de la docencia en la universidad*. Universidad de Jaén. Jaén.

[130] Montebello, M. (2009). Garantizar una dimensión global a la Educación para la Ciudadanía: un enfoque de aprendizaje cooperativo, en Consorcio Conectando Mundos, *Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam. España. Pp. 89-92.

[131] Montes del Castillo, A. (ed). (2000). *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. España. Pp. 287-310.

[132] Morelli, M. (2009). Reflexiones sobre un viaje apenas emprendido, en Consorcio Conectando Mundos, *Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam. España. Pp. 100-102.

[133] Morillas Gómez, Mª.D. y Llopis Pla, C. (2011). Educación inclusiva, en Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords). *Educación para la ciudadanía global. Estrategia para la acción educativa.* Universidad del País Vasco y Hegoa. Bilbao.

[134] Nanni, A. (2009). *Hacia una educación transformadora en Consorcio Conectando Mundos, Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam. España. Pp. 16-18.

[135] Navarro Soria, I.J. y Grau Campany (2010). La autoevaluación como eje vertebrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en Gómez Lucas, Mª C. y Grau Company, S. (coords.). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Editorial Marfil-Universidad de Alicante. Pp.17-32.

[136] Negrín Fajardo (2003). El movimiento de la escuela nueva, en Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. (2003). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A. Madrid. Pp. 1-36.

[137] Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. (2003). *Prólogo en Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A. Madrid.

[138] Núñez Delgado, Mª Pilar (2008). Posibilidades para la innovación docente del Espacio Europeo en González Vázquez, A. y Liébana Checa, J.A. (coords). *Posibilidades, experiencias y retos en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Editorial Universidad de Granada. Granada. Pp. 37-48.

[139] Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Andrés Bello. Barcelona.

[140] Ortega Carpio, Mª. L. (2007a). Educación para el Desarrollo: Evolución, en Gema Celorio y Alicia López de Munain (coord.). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. HEGOA. Bilbao. Pp. 130-132.

[141] Ortega Carpio, Mª. L. (2007b). Diez años en permanente evolución. De la Educación para el Desarrollo humano y sostenible…a la educación para la ciudadanía global en Celorio, G. y López de Munain, A. *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo*. HEGOA. Bilbao. Disponible en http://www.iepala.es/IMG/pdf/Actas_III_Congreso_de_Educacion_para_el_Desarrollo-_La_educacion_transformadora_ante_los_desafios_de_la_globalizacion.pdf

[142] Ortega Carpio, Mª.L. (2006). La Educación para el Desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. Revista CIDOB d´Áfers Internationals, nº 72.

[143] Ortega Carpio, Mª. L. (2008). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española.* Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo. Madrid.

[144] Ortega Navas, Mª C. (2010). *Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior*. Revista Española de Educación Comparada, nº 16. España. Pp. 305-327.

[145] Pellicer Sifres, V. (2013). *Educación para el Ciudadanía Global en la formación del voluntariado. Análisis del caso de InteRed Valencia desde la perspectiva sistémica de la Teoría de Programas*. Proyecto fin de Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo. Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo. Universidad Politécnica de Valencia.

[146] Pérez Gómez, A. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción, en Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Ediciones Morata. Madrid. Pp. 59-102.

[147] Polygone (2002). *Educación para el desarrollo. Una experiencia europea de formación e investigación-acción en ED destinada a animadores/as de jóvenes.* Polygone. Bélgica-ITECO.

[148] Polygone (2003). *Mosaico educativo para salir del laberinto. Red Internacional de educación para el desarrollo y educación popular*. HEGOA/Incyte. Vitoria-Gasteiz.

[149] Proyecto Tuning (2003). Tuning Educational structures en Europe. Universidad de Deusto. Bilbao.

[150] REACU Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (2011). *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales de Grado*. Disponible en www.aneca.es/content/download/.../informe_calidadenunis11_130130.pdf [Consulta: octubre 2013].

[151] Real Decreto 795/1995, de 19 de mayo, por el que se crea y regula el Consejo de Cooperación al Desarrollo. BOE nº 120, 20 de mayo de 1995.

[152] Real Decreto 21/2000, de 14 de enero para adaptarlo a lo dispuesto en la Ley 23/1998, de 7 de julio, de cooperación internacional para el desarrollo, y posteriormente fue nuevamente reformado por el BOE nº 13, 15 de enero de 2000.

[153] Real Decreto 281/2001, de 19 de marzo, sobre competencias, funciones, composición y organización del Consejo de Cooperación al Desarrollo. BOE nº 68, 20 de marzo de 2001.

[154] Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, BOE núm. 224, 18 de Septiembre de 2003.

[155] Real Decreto 2217/2004, de 26 de noviembre, sobre competencias, funciones, composición y organización del Consejo de Cooperación al Desarrollo. BOE núm. 286, 27 de noviembre de 2004.

[156] Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. B.O.E. núm. 21, 25 de enero de 2005.

[157] Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, 30 de octubre de 2007.

[158] Real Decreto 1677/2009, de 13 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento del Consejo de Universidades. BOE núm. 292, 04 de Diciembre de 2009.

[159] Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 161, 3 de julio de 2010.

[160] Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE núm. 318, 31 de diciembre de 2010.

[161] Real Decreto 639/2011, de 9 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 2217/2004, de 26 de noviembre, sobre competencias, funciones, composición y organización del Consejo de Cooperación al Desarrollo. BOE núm. 125, 26 de mayo de 2011.

[162] Real Decreto 1823/2011, de 21 de diciembre, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales. BOE núm. 307, 22 de diciembre de 2011.

[163] Real Decreto 1887/2011, de 30 de diciembre, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales. BOE núm. 315, 31 de diciembre de 2011.

[164] Real Decreto 342/2012, de 10 de febrero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. BOE núm. 36, 11 de febrero de 2012.

[165] Rey de las Moras, Mª C. (2009). Sistemas de Garantía Interna de Calidad en universidades, en García Manjón, J.V. (coord.), Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. Editorial Netbiblo. La Coruña. Pp. 212-223.

[166] Riesco González, M. (2012). Cómo generar proyectos universitarios innovadores, ilusionantes y duraderos, en De la Herrán, A. y Paredes, J. (coords.). Promover el cambio pedagógico en la universidad. Ediciones Pirámide. Madrid. Pp. 75- 98.

[167] Rodríguez Fernández, J. M. (2010). Responsabilidad Social Universitaria: del discurso simbólico a los desafíos reales, en De la Cuesta González, M., De la Cruz Ayuso, C., Rodríguez Fernández, J.M., *Responsabilidad Social Universitaria*, Editorial Netbiblo. La Coruña. Pp. 3-24.

[168] Rodríguez Jiménez, R.M. (coord.) (2012). Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.

[169] Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe. Málaga.

[170] Rubio, Mª J. y Varas, J. (1999). El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Editorial CCS. Madrid.

[171] Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

[172] Santos Guerra, M. A. (2012a). Adelantarse al futuro: agrupamientos del alumnado en Jarauta, B. e Imbernón, F. (coords). Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII. Colección Crítica y Fundamentos, nº 39. Editorial GRAO. Barcelona. Pp. 83-99.

[173] Santos Guerra, M.A. (2012b). Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad, en De la Herrán, A. y Paredes, J. (coords.). Promover el cambio pedagógico en la universidad. Ediciones Pirámide. Madrid. Pp. 244-269.

[174] Seibold, J. (2000). ¿Equidad en la Educación?. Revista Iberoamericana de Educación, nº 23. Organización de Estados Iberoamericanos.

[175] Seminario "La Educación para el Desarrollo en el Espacio Universitario: una Alianza entre ONGD y Universidad en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior", organizado por la Universidad ETEA-Loyola (ciudad de Córdoba, octubre de 2012).

[176] Sen, A. (2009). Desarrollo y crisis global. Conferencia impartida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid. Editorial Complutense. Madrid.

[177] Simons, H. (2011). Estudio de caso. Teoría y práctica. Ediciones Morata S.S. Madrid.

[178] Sterlin Stephen (2001). *Sustainable Education. Re-visioning learning an Change*. Shumacher. Devon.

[179] Suárez Arroyo, N.R. (2010). Sobre teóricos y revocación de investigador. De tesista a investigador, el método cualitativo como cultura investigadora, en Suárez Arroyo, N.R. y Villalobos, J. (coords). *Tesis de Grado e investigación cualitativa*. Arquidiócesis de Mérida - Archivo Arquidiocesano de Mérida-AAM. Universidad Católica Cecilio Acosta-UNICA [pp. 17-26]. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/32488. Consultado: Noviembre 2013.

[180] Taylor, P. (2008). *La Educación para el Desarrollo en las universidades*. Cuadernos Internacionales de tecnología para el desarrollo. Ingeniaría Sin Fronteras. Pp. 50-56.

[181] Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica. Barcelona.

[182] Tejedor Tejedor, F.J. (2009). Evaluación de aprendizajes de los estudiantes en el marco del EEES en García Manjón, J.V. (coord.*), Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. Editorial Netbiblo. La Coruña. Pp. 178-195.

[183] Troyano, Y., García, A.J., y Marín, M. (2006): *¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la Convergencia Europea?: Hacia un nuevo perfil docente*. Revista de Enseñanza Universitaria, nº 26. Pp.77-83. Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/3.pdf [Consulta: octubre 2013].

[184] Unceta, K. (2007). *La cooperación para el desarrollo en las universidades públicas españolas.* AECI. Madrid.

[185] Universidad de Oviedo (2006). *Análisis de buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Servicio de Publicaciones. Oviedo.

[186] Vallaeys, F. de la Cruz, C. y Sasia, P.M. (2009). Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos. McGraw-Hill Interamericana. México.

[187] Vallejo-Nágera (1991). Introducción a la psicología general.

[188] Vázquez, S.G. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Acerca del desafío de formar profesionales con vocación y compromiso comunitario*. Atenea", Publicación Académica de la Universidad de la Marina Mercante, Año IV-Nª4 (Pp. 78-87). Disponible en: http://www.redunirse.org/?q=node/66 [Consulta: 18 noviembre 2010].

[189] Veiga, J. (2009). Textos originales para una discusión sobre temas de educación ambiental, solidaridad, igualdad, multiculturalidad, en Consorcio Conectando Mundos, *Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela.* Intermón Oxfam. España. Pp. 87-88.

[190] Vélaz de Medrano, C. (2007). *Estrategia de Educación de la Cooperación Española* (2007). Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo. Madrid.

[191] Vergara Ciordia, J. (2003). Nacimiento de los Sistemas Educativos Contemporáneos en Teorías e Instituciones contemporáneas de educación Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A. Madrid. Pp. 245-270.

[192] Villalobos, J. (2010). Sobre técnicas y procesos. El análisis de los datos en la investigación cualitativa, en Suárez Arroyo, N.R. y Villalobos, J. (coords). *Tesis de Grado e investigación cualitativa*. Arquidiócesis de Mérida - Archivo Arquidiocesano de Mérida-AAM. Universidad Católica Cecilio Acosta-UNICA [pp. 40-70]. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/32488. Consultado: Noviembre 2013.

[193] Vizcarro Guarch, C. (2009). Las experiencias y el proceso de innovación en un contexto académico, en Vizcarro Guarcj, C. (coord), *Buenas prácticas en docencia y política universitaria.* Colección Aprendizaje y Docencia Universitarios, nº 2. Universidad de Castilla-La Mancha. España. Pp. 15-29.

[194] VVAA (2009). La educación para una ciudadanía global en la escuela de hoy, en Consorcio Conectando Mundos, *Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela.* Intermón Oxfam. España. Pp. 42-55.

[195] Walker, M. (2011). *¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior.* Universitas 15. Julio/Diciembre. Pp. 85-107. Disponible en: http://universitas.ups.edu.ec/documents/1781427/1884570/3Art15.pdf [Consultado: Junio de 2012].

[196] Yus Ramos, R. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Volumen I. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao.

[197] Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.

[198] Zabalza, M.A. (2012). *El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza Universitaria*. Revista de Docencia Universitaria –REDU, Vol. 10 (1).

[199] Zahonero Rovira, A. y Martín Bris, M. (2012). Cómo organizar espacios y tiempos centrados en las personas en la universidad, en De la Herrán, A. y Paredes, J. (coords.). Promover el cambio pedagógico en la universidad. Ediciones Pirámide. Madrid. Pp. 229-239.

ANEXOS

ANEXO I. Listado de entrevistados

ANEXO II. Instrumentos de trabajo de campo:

1. Cartas de invitación:
   - Informantes clave (Docentes)
   - Informantes clave (Expertos)
   - Informantes clave Miembros del Grupo de Trabajo de la Cooperación Universitario al Desarrollo de la CICUE, para grupo discusión
2. Protocolo concertación de la participación en la investigación:
   - Ficha de datos descriptivos de los docentes
   - Carta de compromiso
   - Autorización
3. Guiones de entrevistas:
   - De los docentes
   - De los expertos
   - De los representantes institucionales
4. Guía de registro de las guías docentes

ANEXO I. Listado entrevistados clave

Profesores

E1. Mª Jesús Martínez Usarralde, Licenciada en Pedagogía Titular de Universidad, Universidad de Valencia, Docente en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Grado de Educación Social.

E2. Carola Calabuig Tormo, Doctora en Ingeniería Industrial, Titular Escuela Universitaria, Universidad Politécnica de Valencia, Docente en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Licenciatura de Ciencias Ambientales.

E3. Anónima, Licenciada en Pedagogía y Criminología, Catedrática de Universidad, Universidad de Deusto, Docente en la Facultad de Psicología y Educación, Grado de Educación Social.

E4. Joseba Sainz de Murieta, Ingeniero Electrónico, Titular Escuela Universitaria, Universidad de País Vasco, Docente en la Escuela de Ingeniería Técnica Industrial, Grado de Ingeniería.

E5. Rafael Miñano Rubio, Licenciado en Ciencias de las Matemáticas, Titular Escuela Universitaria, Docente en la Escuela Universitaria de Informática, Grado de Ingeniería de Computadores/Grado en Ingeniería de Sofware.

E6. Pilar Aramburuzabala, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, Titular de Universidad, Universidad Autónoma de Madrid, Docente en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Grado de Educación Primaria.

E7. María Jesús Vitón de Antonio, Licenciada en Ciencias de la Educación y Pedagogía, Titular de Universidad, Universidad Autónoma de Madrid, Docente en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Licenciatura/Grado de Psicopedagogía.

E8. María Luz Ortega Carpio, Licenciada en Ciencias Económicas, Contratado Doctor, Docente en ETEA-Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas.

E9. Nicolás de Alba Fernández, Licenciado en Historia, Contratado Doctor, Universidad de Sevilla, Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación, Grado de Educación Primaria.

E10. Luis Andrés Zambrana, Licenciado en Economía, Titular de Escuela Universitaria, Universidad de Sevilla, Docente en la Facultad de Ciencias Económicas.

E11. Jordi Peris Blanes, Ingeniero en Telecomunicaciones y Licenciado en Ciencias Políticas, Titular de Universidad, Universidad Politécnica de Valencia, Docente en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería en Telecomunicación, Ingeniero en Telecomunicación.

E12. Suyapa Martínez Scott, Graduada en Magisterio de Educación Física, Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación, Profesora Asociada, Universidad de Valladolid, Docente en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.

E13. Oscar Mateos Martín, Licenciado en Ciencias Políticas, Máster en Relaciones Internacionales, Profesor Asociado, Universidad Ramón Llull, Docente en la Facultad de Educación Social y Trabajo Social, Grado de Educación Social y Trabajo Social.

Expertos

E14E Gema Celorio Díaz, Licenciada en Geografía e Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cantabria. Es miembro del equipo de Educación para el Desarrollo de Hegoa (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco). En los últimos años ha trabajado en el campo de la formación del profesorado y participado como docente en numerosos másteres, cursos y seminarios. Es autora y coautora de publicaciones pedagógicas y material didáctico.

E15E Juan José Celorio Díaz, Profesor titular del Departamento de Didáctica Ciencias Sociales de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado (UPV/EHU) en Vitoria-Gasteiz. Línea de Investigación en torno a la Educación para el Desarrollo, los Enfoques Transversales al Currículum y la Educación en Valores Sociales. Colabora desde 1999 con el Área de Educación para el Desarrollo de Hegoa desde donde se han promovido tres Congresos Estatales (1990, 1996, 2006) con esta temática así como diversas iniciativas e investigaciones. Promotor y tutor del Proyecto de Prácticas en Cooperación al Desarrollo desde el año 2000 en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz de la UPV/EHU, así como del Proyecto de Cooperación para la Formación del Profesorado del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Pastaza (Amazonía Ecuatoriana). Docente del Postgrado en Educación Intercultural y Mediación Social, Master en Desarrollo y Cooperación Internacional, Master On line de Estrategias, Agentes y Políticas de Cooperación al Desarrollo (UPV/EHU), Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Autor y coautor de diferentes artículos y publicaciones.

E16E Aquilina Fueyo Gutiérrez, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, de la que ha sido Decana entre el año 2001 y el 2008. Su Tesis Doctoral versa sobre la ED, titulada "Imagen Publicitaria y Representaciones Sociales sobre el Sur. Implicaciones en la Educación para el Desarrollo", publicada como "De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad e imaginario colectivo

sobre el Sur". Formó parte del Equipo que desarrolló en Asturias el Proyecto de Educación para el Desarrollo en Secundaria Y tú ¿Cómo lo ves?. Ha participado en investigaciones y experiencias de ED, así como en diferentes cursos, jornadas y publicaciones de Educación para el desarrollo. Es miembro de la Comisión de Educación para el Desarrollo y Sensibilización de la Agencia Asturiana de Cooperación.

E17E Jaume Martínez Bonafé, fue maestro de escuela en sus diez primeros años de trabajo como docente. En la actualidad es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, del que fue su Director entre los años 1999 a 2003. Fundador y destacado militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ha impartido cursos, seminarios y conferencias en diversas universidades españolas y de Latinoamérica, figurando en diferentes programas de “doctorado de calidad”. Pertenece al Consejo de Redacción de diferentes revistas científicas de ámbito internacional. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el desarrollo curricular, la formación del profesorado, la innovación educativa, y las políticas de control sobre el curriculum y el trabajo docente.

Representantes institucionales

E18C. Inmaculada Sánchez Casado, Docente, Doctora en Psicopedagogía, Licenciada en Ciencias de la Educación y Filosofía y Psicología, Directora de la Oficina de Cooperación Universitaria al Desarrollo de la Universidad de Extremadura, Representante institucional en el Grupo de Trabajo CUD-CICUE/CRUE.

E19C. Carmen Lázaro Guillamón, Docente, Doctora en Derecho, Directora de la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad de la Universidad Jaume I de Castellón, Representante institucional en el Grupo de Trabajo CUD-CICUE/CRUE.

E20C. Iratxe Amiano Bonatxea, Docente, Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales, Directora de Responsabilidad Social de la Universidad del País Vasco. Representante institucional en el Grupo de Trabajo CUD-CICUE/CRUE.

E21C. Guillermo Palao Moreno, Delegado Rector para la Cooperación de la Universidad de Valencia. Representante institucional en el Grupo de Trabajo CUD-CICUE/CRUE.

ANEXO II: Instrumentos de trabajo de campo

1. Cartas de invitación

- Informantes clave (Docentes)

A/A XXX

De Ana Cano Ramírez, Profesora de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Asunto: Trabajo de campo tesis doctoral

Estimado/a Sr/a. XXX,

Me dirijo a usted con motivo del tema de la tesis que estoy desarrollando: *Explorando sobre las prácticas docentes universitarias de Educación para el Desarrollo para una Ciudadanía Global (EGC)*. Para ello tengo el honor de contar con la Dr. Alejandra Boni Aristizábal, como directora que, como sabe, es experta conocida en esta materia.

En la Estrategia Nacional de Educación para el Desarrollo (EpD), atendiendo a la evolución del propio concepto, se entiende ED como el ”proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible” (Ortega Carpio, 2006b: 15).

En concreto, este trabajo está inspirado, entre otros elementos, en la propia demanda explicitada en los foros que sobre EpD se han venido celebrando, y que refiere, por un lado, a la ambigüedad que el propio concepto presenta y que, por ello, dificulta visibilizar prácticas de ECG en la universidad y, por otro, a los obstáculos/facilitadores que las propias características del sistema universitario aportan a aquéllas.

Ello nos ha situado en un plano de trabajo desde lo concreto, desde las acciones y prácticas docentes que se vienen haciendo en la universidad española. Creemos que analizar cómo se están desarrollando, qué elementos de la estructura universitaria y del contexto le están afectando, en general, nos permitirá hacer un acercamiento a las condiciones de acción en

este marco de la educación formal que ayude a comprender el proceso de inserción de la ED en la universidad.

El plan de trabajo lo hemos diseñado escogiendo un número determinado de informantes claves, lo que pone de manifiesto el importante protagonismo que cada uno desempeña para la obtención de datos. No obstante, le adelantamos que aplicaremos los correspondientes criterios de anonimato y confidencialidad en todo momento.

El perfil definido es que deben ser profesores universitarios con práctica docente con enfoque de educación para el desarrollo, atendiendo a estos criterios hemos podido identificarle como fuente de información clave para la finalidad de esta tesis, por lo que sería de inestimable agrado poder contar con su colaboración.

El diseño metodológico versa sobre la celebración de una entrevista semiestructurada con cada informante (se estima dos horas de duración), que nos proporcione la guía docente de su asignatura y cualquier material que estime de interés, así como consultarle sobre la posibilidad de asistir a una de sus clases (quedando esta última petición a criterio del entrevistado/a y posibilidades de acceso).

El desplazamiento a cada comunidad autónoma, nos exige una planificación anticipada sobre cuándo podremos reunirnos con los entrevistados, intentando agendarlo de manera que podamos hacer coincidir todas las entrevistas en los mismos días que la visite.

Para ello necesito la confirmación y compromiso de que accede a la petición que con esta carta le he transmitido, para posteriormente acordar fechas posibles del encuentro, que deberá ser entre septiembre y octubre.

Quedo a la espera de sus noticias, dando respuesta a este mismo correo con lo que estime, agradeciéndole sea a la mayor brevedad. Asimismo, le solicito algún teléfono de contacto.

También quedo a su disposición, por si necesita contactarme: X (email: acano@dps.ulpgc.es).

Reciba un cordial saludo y muchas gracias por atender este mensaje.

Ana Cano Ramírez

- Informantes clave (Expertos)

A/A XXX

De: Ana Cano Ramírez, Profesora de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Asunto: Trabajo de campo tesis doctoral

Estimado/a Sr/a XXX,

Me dirijo a usted con motivo del tema de la tesis que estoy desarrollando: *Explorando sobre las prácticas docentes universitarias de Educación para el Desarrollo para una Ciudadanía Global (EGC)*. Para ello tengo el honor de contar con la Dr. Alejandra Boni Aristizábal, como directora que, como sabe, es experta conocida en esta materia.

En la Estrategia Nacional de Educación para el Desarrollo (EpD), atendiendo a la evolución del propio concepto, se entiende ED como el ”proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible” (Ortega Carpio, 2006b: 15).

En concreto, este trabajo está inspirado, entre otros elementos, en la demanda explicitada en los foros que sobre EpD se han venido celebrando, y que refiere, por un lado, a la ambigüedad que el propio concepto presenta y que, por ello, dificulta visibilizar prácticas de ECG en la universidad y, por otro, a los obstáculos/facilitadores que las propias características del sistema universitario aportan a aquéllas.

Ello nos ha situado en un plano de trabajo desde lo concreto, desde las acciones y prácticas docentes que se vienen haciendo en la universidad española. Creemos que analizar cómo se están desarrollando, qué elementos de la estructura universitaria y del contexto le están afectando, en general, nos permitirá hacer un acercamiento a las condiciones de acción en este marco de la educación formal que ayude a comprender el proceso de inserción de la ED en la universidad.

El plan de trabajo lo hemos diseñado escogiendo un número determinado de informantes claves, lo que pone de manifiesto el importante protagonismo que cada uno desempeña para la obtención de datos. No obstante, le adelantamos que aplicaremos los correspondientes criterios de anonimato y confidencialidad en todo momento.

Como experta en ED, hemos podido identificarle como fuente de información clave para la finalidad de esta tesis, por lo que sería de inestimable agrado poder contar con su colaboración.

El diseño metodológico versa sobre la celebración de una entrevista semiestructurada con cada informante que se estima de dos horas de duración. La información desprendida de las entrevistas a los expertos contribuye a complementar/contrastar la que obtengamos de las entrevistas realizadas a docentes universitarios con prácticas docentes con enfoque de ED.

El desplazamiento a cada comunidad autónoma, nos exige una planificación anticipada sobre cuándo podremos reunirnos con los entrevistados, intentando agendarlo de manera que podamos hacer coincidir todas las entrevistas en los mismos días que la visite.

Para ello necesito la confirmación y compromiso de que accede a la petición que con esta carta le he transmitido, para posteriormente acordar fechas posibles del encuentro, que deberá ser entre septiembre y octubre.

Quedo a la espera de sus noticias, dando respuesta a este mismo correo con lo que estime, agradeciéndole sea a la mayor brevedad. Asimismo, le solicito algún teléfono de contacto.

También quedo a su disposición, por si necesita contactarme: X (email: acano@dps.ulpgc.es)

Reciba un cordial saludo y muchas gracias por atender este mensaje.

Ana Cano Ramírez

- **Informantes clave representantes institucionales miembros del Grupo de Trabajo de la Cooperación Universitario al Desarrollo de la CICUE, para grupo discusión**

A/A Rosa Torradellas

Presidenta del Grupo de Trabajo de Cooperación Universitaria al Desarrollo (GT-CUD) CICUE-CRUE

De: Ana Cano Ramírez, Profesora de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Asunto: Trabajo de campo tesis doctoral (Grupo de discusión)

Estimada Rosa,

Me dirijo a usted con motivo del tema de la tesis que estoy desarrollando: *Explorando sobre las prácticas docentes universitarias de Educación para el Desarrollo para una Ciudadanía Global (EpDCG)*. Para ello tengo el honor de contar con la Dr. Alejandra Boni Aristizábal, como directora que, como sabe, es experta conocida en esta materia.

En concreto, este trabajo está inspirado, entre otros elementos, en la propia demanda explicitada en los foros que sobre EpD se han venido celebrando, y que refiere, por un lado, a la ambigüedad que el propio concepto presenta y que, por ello, dificulta visibilizar prácticas de EpDCG en la universidad y, por otro, a los obstáculos/facilitadores que las propias características del sistema universitario aportan a aquéllas.

Estimando que puede ser significativa la visión que representantes institucionales de las universidades, en el seno de la cooperación al desarrollo, tengan al respecto, el diseño metodológico contempla la celebración de un grupo de discusión con algunos de éstos, a fín de obtener su percepción y perspectiva sobre el tema que nos ocupa en este trabajo.

Siendo conocedora de que los días 26 y 27 de noviembre está prevista la celebración del Plenario en la ciudad de Córdoba, es por lo que me dirijo a usted a fin de consultarle sobre la posibilidad de celebrar dicha reunión en esos días, respetando el programa que la sede anfitriona defina para el GT-CUD. En caso de que estime positivamente la propuesta, agradecería enviara esta invitación de participación a todos los miembros GC-CUD, con mis datos a fin de que se pongan en contacto conmigo (acano@dps.ulpgc.es, tfno. X) y poder con ello confirmar el número suficiente de personas para la celebración de dicho encuentro.

Quedo a la espera de sus noticias, dando respuesta a este mismo correo con lo que estime.

Reciba un cordial saludo y muchas gracias por atender este mensaje.

Ana Cano Ramírez

2. Protocolo concertación de la participación en la investigación

- **Ficha de datos descriptivos de los dOcentes**

A continuación se solicita datos descriptivos sobre la asignatura y sobre el perfil del docente.

Datos de la asignatura

1. Universidad:
2. Centro (Escuela/Facultad):
3. Titulación (especificando Diplomatura/Licenciatura/ Grado):
4. Nombre y tipo de (obligatoria/optativa…) asignatura:
5. Número de créditos:
6. Curso:
7. Semestre:
8. Número medio de estudiantes:

Datos del docente

1. Nombre:
2. Formación universitaria:
3. Categoría (marco con un círculo lo que proceda):
   CU - CEU - TU - TEU - ATC - ATP - A. DOCTOR - CONTR. DOCTOR - COLABORADOR - BECARIO - OTRO (especificar):
4. Departamento:
5. Área de conocimiento:
6. Tfno:
7. Email:
8. Años experiencia docente en la universidad:
9. Años de docencia con la asignatura identificada en al apartado anterior:
10. Años que viene introduciendo metodologías innovadoras en la actividad docente (aproximadamente):
11. ¿Ha recibido formación sobre ED?
12. ¿Ha recibido formación sobre metodologías docentes innovadoras?
13. ¿Investiga sobre la ED?
14. ¿Investiga sobre metodologías innovadoras?
15. ¿Desempeña o ha desempeñado algún cargo institucional? En caso afirmativo, por favor, detalle nombre del cargo y periodos de tiempo.
16. ¿Tiene o ha tenido experiencia como voluntario/a en alguna organización no gubernamental?

- **Carta de compromiso**

Yo, _____**,** con D.N.I._____, me comprometo a colaborar en la aportación de datos para contribuir al desarrollo de la tesis doctoral *Explorando sobre las prácticas docentes universitarias de Educación para el Desarrollo para una Ciudadanía Global (EGC)* que está realizando Ana Cano Ramírez, bajo la dirección de Alejandra Boni Aristizábal.

Yo, **Ana Cano Ramírez**, con D.N.I. 52.853.085M, me comprometo a respetar la manifestación expresada por _____ en el documento sobre la *autorización* del uso de sus datos personales así como de ser refenciado/a atendiendo a los principios de anonimato y confidencialidad.

En , a de _____ de 201__

Fdo._____ Fdo. Ana Cano Ramírez

- **Autorización**

Documento de autorización para:

a) Uso de los datos e información aportada
b) Identificación como fuente de información

Yo, _____, con D.N.I. _____, teniendo conocimiento de que Ana Cano Ramírez, con D.N.I. 52853085M, está realizando su trabajo de tesis doctoral *Explorando sobre las prácticas docentes universitarias de Educación para el Desarrollo para una Ciudadanía Global (EGC)*, para la que me he comprometido a colaborar en la aportación de información y datos,

AUTORIZO a que la información y datos que le he proporcionado, los pueda utilizar atendiendo a la finalidad investigadora señalada anteriormente, así como a las publicaciones que del trabajo se desprenda.

Por otro lado, con relación a la identificación de mi persona como fuente de información en los documentos resultantes del trabajo:

AUTORIZO A:

SÍ / NO autorizo a ser citado/a como fuente de información.

SI / NO autorizo a ser referenciado a lo largo del documento atendiendo a las aportaciones, información y datos aportados, y que sean objeto de resultados, análisis, discusión o conclusión.

En _____, a _____ de _____de 201_

Fdo.

3. Guiones de entrevistas

- Docentes

Antes de iniciar la entrevista, introducir el modelo del sistema de calidad de las prácticas docentes en el que se basa el trabajo de investigación

1) ¿Qué entiende, qué es para usted la ED?
2) ¿Qué temas/conceptos de la EDCG se propone trabajar en el aula?
3) ¿Qué tipo de práctica docente aplica? (((Cómo organiza tu trabajo, qué tiempo dedica a preparar la clase, qué metodología aplica, qué evaluación aplica)))
4) ¿Para qué realiza este tipo de trabajo?
5) ¿Por qué se plantea su práctica docente desde la ED?
6) ¿Qué principios/valores guían su práctica docente?
7) ¿Qué atributos se propone adquiera sus estudiantes?
8) ¿Para qué estima se debe trabajar desde esta perspectiva?
9) ¿Y por qué?
10) ¿Cuál es el perfil al que debe responder un docente para aplicar las metodologías con enfoque EDCG?
11) Hay otros compañeros que trabajan en la misma línea? ¿cómo lo hacen? ¿se coordinan? ¿lo hace en solitario?
12) ¿Cuál es el perfil al que debe responder un docente para aplicar las metodologías con enfoque EDCG?
13) En general ¿cómo cree que se concibe lo que hace en su entorno de trabajo –centro, departamento, área de conocimiento, los propios estudiantes, etc.? (((aceptación/ rechazo/ indiferencia compañeros de titulación, compañeros de dpto.))).
14) ¿La estructura universitaria ¿facilita su labor? ¿de qué manera?; en caso de obstaculizar ¿de qué manera?
15) El alumnado, ¿ha cambiado, incide/afecta a las prácticas docentes?
16) En el contexto actual ¿cómo ve que afecta al sistema universitario el poder abordar el EpD CG? ¿Qué elementos externos a la universidad están actuando como facilitadores y qué elementos como obstaculizadores? ¿Y en concreto el EEES y la crisis actual?
17) ¿Cree que es posible que las cosas se hagan de otra forma, de manera que ayude a avanzar en una EDCG en la universidad?
1) Atendiendo a las respuestas anteriores ¿Hay otras formas de fomentar la ED en la universidad? ¿De qué modo? ¿Qué propuestas o alternativas propone para que la EpD CG avance en la universidad?
18) Otros aspectos/ideas que quiera añadir.

- Expertos

Antes de iniciar la entrevista, introducir el modelo del sistema de calidad de las prácticas docentes en el que se basa el trabajo de investigación.

1) ¿Qué entiende, qué es para usted la ED?
2) ¿Qué temas/conceptos con relación a la EDCG estima debe trabajarse en el aula universitaria?
3) ¿Qué tipos de práctica docente son las que permiten alcanzar formación en EDCG? ((((organización del trabajo, cuánto tiempo dedicar a preparar la clase, qué metodología aplicar, qué objetivos proponerse, qué evaluación aplicar)))
4) ¿Qué principios/valores guían actualmente la práctica docente universitaria? ¿cuáles debería seguirse?
5) ¿Qué atributos considera se persiguen con prácticas docentes con enfoque EDCG?
6) ¿Para qué estima se debe trabajar desde esta perspectiva?
7) ¿Y por qué?
8) ¿Cuál es el perfil al que debe responder un docente para aplicar las metodologías con enfoque EDCG?
9) En general ¿cómo cree que se concibe esta práctica docente en el entorno universitario -los centros, los departamentos, áreas de conocimiento, los propios estudiantes, etc.-? (((aceptación/ rechazo/ indiferencia compañeros de titulación, compañeros de dpto….)))
10) La estructura universitaria ¿facilita esta labor? ¿de qué manera?, si obstaculiza ¿de qué manera?
11) El alumnado, ¿ha cambiado, incide/afecta a las prácticas docentes?
12) En el contexto actual ¿cómo ve que afecta al sistema universitario el poder abordar el EDCG? ¿qué elementos externos a la universidad están actuando como facilitadores y qué elementos como obstaculizadores?. ¿Y específicamente el EEES y la crisis actual?
13) ¿Cree que es posible que las cosas se hagan de otra forma, de manera que ayude a avanzar en una EDCG en la universidad? ¿Hay otras formas de fomentar la ED en la universidad? ¿De qué modo?
14) ¿Qué propuestas o alternativas propone para que la EDCG avance en la universidad?
15) Otros aspectos/ideas que quieras añadir

- **Representantes institucionales Grupo de Trabajo de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CICUE-CRUE)**

Datos del entrevistado

1. Nombre:
2. Formación universitaria:
3. Categoría (marco con un círculo lo que proceda):
   - Docente (especifique a continuación categoría):
     CU - CEU - TU - TEU - ATC - ATP - A. DOCTOR - CONTR. DOCTOR - COLABORADOR - BECARIO - OTRO (especificar):
   - PAS:
   - Otro:
4. Cargo en la institución, por la que es miembro del Grupo de Trabajo CUD (CICUE):
5. Tfno:
6. Email:
7. Años en la universidad:
8. En caso de ser docente: ¿introduce metodologías innovadoras en su actividad docente? Responda con un SÍ o un NO. En caso afirmativo, especifique la suma total de tiempo que lo viene haciendo (en años).
9. ¿Ha recibido formación sobre Educación para el Desarrollo? Responda con un SÍ o un NO
10. ¿Ha recibido formación sobre metodologías docentes innovadoras? Responda con un SÍ o un NO
11. ¿Investiga sobre la Educación para el Desarrollo? Responda con un SÍ o un NO
12. ¿Investiga sobre metodologías innovadoras? Responda con un SÍ o un NO
13. ¿Desempeña o ha desempeñado algún cargo institucional?
    Responda con un SÍ o un NO. En caso afirmativo, por favor, detalle nombre del cargo y la suma total de tiempo (en años).
14. ¿Tiene o ha tenido experiencia como voluntario/a en alguna organización no gubernamental? Responda con un SÍ o un NO. En caso afirmativo, especifique la suma total de tiempo (en años).
15. ¿Ha coincidido parte de su actividad como voluntario durante su vínculo con la universidad?
    Responda con un SÍ o un NO. En caso afirmativo, especifique la suma total de tiempo (en años).

1) ¿Qué entiende, qué es para usted la ED?
2) ¿Qué temas/conceptos con relación a la EDCG estima debe trabajarse en el aula universitaria?
3) ¿Qué tipos de práctica docente son las que permiten alcanzar formación en EDCG? ((((organización del trabajo, cuánto tiempo dedicar a preparar la clase, qué metodología aplicar, qué objetivos proponerse, qué modelos de evaluación aplicar)))
4) ¿Qué opinión le merece el tiempo de trabajo que le requiere a los profesores que optan por estas metodologías?. Y comparándolas por las metodologías tradiciones ¿hay diferencia?
5) Con relación a los espacios, en concreto las aulas: ¿están adecuadas y adaptadas para la realización de estas prácticas docentes?. ¿cómo está estructurado el espacio: mesas, sillas…? ¿incide positiva o negativamente en la práctica docente de EDCG?
6) ¿Qué principios/valores guían a los docentes cuya práctica docente está orientada a la EDCG?
7) ¿Qué atributos considera se persiguen adquieran los estudiantes con prácticas docentes con enfoque EDCG?
8) ¿Para qué estima se debe trabajar la docencia desde esta perspectiva en la universidad?
9) ¿Por qué hay que trabajar la EDCG en la universidad?
10) ¿Cuál es el perfil (esto es: rasgos, características, requisitos) al que debe responder un docente para aplicar las metodologías con enfoque EDCG?
11) En general ¿cómo cree que se concibe esta práctica docente en el entorno universitario -los centros, los departamentos, áreas de conocimiento, los propios estudiantes, etc.-? Es decir ¿qué percepción se tiene sobre estos docentes? (((aceptación/ rechazo/ indiferencia compañeros de titulación, compañeros de dpto….)))
12) La estructura universitaria ¿facilita esta labor? ¿de qué manera?, si obstaculiza ¿de qué manera? En definitiva ¿qué iniciativas se promueve desde la estructura universitaria que favorezca la EDGC?
13) El perfil del alumnado, a lo largo del tiempo ¿ha cambiado? En caso afirmativo, explique su respuesta.
14) En el contexto actual ¿cómo ve que afecta al sistema universitario el poder abordar el EDCG? ¿Qué elementos externos a la universidad están actuando como facilitadores y qué elementos como obstaculizadores?. ¿Y específicamente el EEES y la crisis actual?
15) En concreto, el EEES ha traído consigo un instrumento concreto dentro de la Guía Docente, se trata de la calendarización detallada por sesión de clase ¿qué valoración le merece con relación a las metodologías de EDCG?
16) ¿Qué propuestas o alternativas propone para que la EDCG avance en la universidad?
17) Otros aspectos/ideas que desee añadir

4. Guía de registro de las guías docentes

- Objetivos / Resultados de aprendizaje esperados
- Contenidos (conceptuales, habilidades y actitudinales)
- Metodología (organización del trabajo en el aula, tareas, actividades, etc)
- Sistema y características de la evaluación